



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

ANA TEREZA RAMOS DE JESUS FERREIRA

**O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DO PROFESSOR
CONHECER OS PROCESSOS DE APRENDER E PENSAR
DOS ALUNOS QUE ENFRENTAM OBSTÁCULOS NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Brasília - DF

2013

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

**O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DO PROFESSOR
CONHECER OS PROCESSOS DE APRENDER E PENSAR
DOS ALUNOS QUE ENFRENTAM OBSTÁCULOS NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Vilela Rosa Tacca.

Brasília - DF

Julho 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1010099.

F383b Ferreira, Ana Tereza Ramos de Jesus.
O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem / Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira. -- 2013.
xii, 126 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Carmen Vilela Rosa Tacca.

1. Aprendizagem. 2. Brincadeiras. 3. Professores e alunos. I. Tacca, Maria Carmen Vilela Rosa. II. Título.

CDU 37(81)

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

**O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DO PROFESSOR
CONHECER OS PROCESSOS DE APRENDER E PENSAR
DOS ALUNOS QUE ENFRENTAM OBSTÁCULOS NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca - Orientadora
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação

Prof.^a Dra. Amaralina Miranda de Souza - Membro interno
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação

Prof.^a Dr^a Norma Lúcia Neris Queiroz - Membro externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF

Prof^a Dr. Cristiano Alberto Muniz - Suplente
Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação

Brasília/DF, 26 de julho de 2013

À minha mãe,

Uma mulher que em sua simplicidade se fez grande.

E que com o seu sorriso contagiante nos ensinou que educação é o começo de tudo.

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida,
passa sozinho, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui outra.
Cada um que passa em nossa vida,
passa sozinho, mas não vai só
nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos,
deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito,
mas há os que não levam nada.
Essa é a maior responsabilidade de nossa vida,
e a prova de que duas almas
não se encontram ao acaso

(CADA UM, 2013)

Dedico esse poema a pessoas muito especiais que me ajudaram ao longo desta jornada, pessoas sem as quais este trabalho não seria possível.

A Deus pelo dom da vida e por ter me dado a honra de ser filha de Ana Maria e Jorge Paulo.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento remunerado para estudo.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Carmen Tacca por ter me aceito e me guiado nesta jornada, não tenho palavras para expressar minha gratidão e carinho. A senhora mostrou com maestria o verdadeiro sentido da palavra orientar.

À Prof^a Dr^a Amaralina pelo incentivo e apoio em um momento tão delicado, foi um divisor de águas.

Ao Ivan pela paciência, carinho, incentivo, apoio, fé e amor incondicional. Você sempre acreditou em mim.

Yes, we can! Ângela, Graziella, Lídia e Luciana. Nossos dias de imersão foram dias de construção acadêmica, de apoio e acima de tudo amizade. Não posso deixar de agradecer, em

particular, à Ângela pela revisão deste trabalho e a Maria que gentilmente nos preparou refeições muito saborosas.

À Hilda e Ca, pelo apoio, pela leitura do meu trabalho, pelo ombro amigo, pelo conforto e carinho, por serem minhas amigas na fé.

À Rebeca e Yesmin, pelas leituras e conversas teóricas, pela ajuda nos momentos de crise, pela palavra amiga e os votos de incentivo. Tchessmim, as publicações vão entrar para história. Ao Yuri que gentilmente partilhou a sua mamãe comigo.

Às orientandas da Carmen, obrigada pelo companheirismo, pela amizade, pela dedicação e carinho.

À Alexandra, meu anjo da guarda, você parecia saber quando eu estava aflita, pois logo o telefone tocava com uma ligação ou mensagem sua trazendo consolo, esperança e fé.

Ao Serginho, você sempre surge com um cavaleiro medieval para me salvar e este ano não foi diferente. Você tornou minha vida profissional imensamente mais fácil, espero um dia poder retribuir todo esse carinho e cuidado que você tem me dedicado todos estes anos.

Aos amigos da Rede de apoio da CRE de Planaltina, foi maravilhoso o tempo que passamos juntos e Bento, obrigada por ter me permitido vivenciar isso.

Ao Bruno meu amigo fiel, a sua amizade é imprescindível.

Aos meus irmãos e sobrinhos, amo vocês!

E finalmente, à professora Maria e sua turma que participaram desta pesquisa, vocês são maravilhosos.

Ao longo desta jornada dividi minhas angústias e alegrias com muitas pessoas. Sempre recebi carinho, atenção e compreensão, infelizmente não posso nomear todos, pois com certeza estaria deixando alguém de fora, portanto vocês que fizeram e fazem parte da minha vida o meu sincero obrigada!

Depende de nós

Depende de nós
Quem já foi ou ainda é criança
Que acredita ou tem esperança
Quem faz tudo pra um mundo melhor

Depende de nós
Que o circo esteja armado
Que o palhaço esteja engraçado
Que o riso esteja no ar
Sem que a gente precise sonhar
Que os ventos cantem nos galhos
Que as folhas bebam orvalhos
Que o sol descortine mais as manhãs

Depende de nós
Se esse mundo ainda tem jeito
Apesar do que o homem tem feito
Se a vida sobreviverá

Que os ventos cantem nos galhos
Que as folhas bebam orvalhos
Que o sol descortine mais as manhãs

Depende de nós
Se esse mundo ainda tem jeito
Apesar do que o homem tem feito
Se a vida sobreviverá

Depende de nós
Quem já foi ou ainda é criança
Que acredita ou tem esperança
Quem faz tudo pra um mundo melhor

Lins e Martins (1997)

O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DO PROFESSOR CONHECER OS PROCESSOS DE APRENDER E PENSAR DOS ALUNOS QUE ENFRENTAM OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RESUMO

Traçamos como objetivo geral desta dissertação investigar como o brincar, ou seja, jogos, brinquedos e brincadeiras, permite ao professor e ao aluno entrarem em diálogo possibilitando ao professor conhecer de maneira mais profunda os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com obstáculos no processo de aprendizagem, utilizando isso na sua intervenção pedagógica. Para compreender a realidade escolar utilizou-se a psicologia histórico-cultural. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, tendo como colaboradores uma professora regente em turma do 3º ano do ensino fundamental de nove anos e sua turma. O estudo teve delineamento qualitativo no sentido de compreender e explicar o fenômeno ao longo de seu processo com os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, observação participante, desenvolvimento de atividades lúdicas, entrevista semi-estruturada e conversa informal com a professora. Os resultados indicaram que o professor por meio do brincar pode se comunicar com o aluno para compreender melhor seu processo de aprendizagem e que durante a brincadeira a criança modifica seu comportamento, assumindo o polo ativo. Importante considerar que para atingir esse propósito o professor deve entender o desenvolvimento humano como singular e diverso. Dentre os diversos recursos pedagógicos, a escolha pelo brincar se justificou por ser responsável pelas principais mudanças nos processos psicológicos da criança ao aprender e pelo fato de que, quando a criança brinca, ela age de forma natural, permitindo ao professor fazer uma leitura do seu desenvolvimento. Por fim, destacamos que os resultados demonstraram também que as questões que consubstanciam a relação professor - aluno são decisivas para o sucesso na aprendizagem.

Palavras chaves:

Brincar. Investigação pedagógica. Relação professor - aluno. Aprendizagem.

THE PLAY AS A POSSIBILITY FOR THE TEACHER TO KNOW THE LEARNING AND THINKING PROCESS OF THE STUDENTS THAT FACE OBSTACLES IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The general subject of this dissertation is to investigate how to play, i.e., games and toys, allowed the teacher, and the student, to start a dialog that enables the teacher to know deeply the learning and thinking process of his students, in particular those who face obstacles in the learning process, and to use this information in a pedagogical intervention. In order to understand the school scenario, we employ the historical-cultural psychology. The research was realized in a public school of the Distrito Federal, with a teacher that works with 3rd year students in nine years of fundamental school and her class. This is a qualitative research in the sense of the understanding and the explanation of the phenomena during its occurrence with the following research tools: observation, participating observation, playful activities development, semi-structured interviews and an informal chat with the teacher. The results indicated that the teacher by means of the play could communicate with the student in order to understand his learning process and how the children change their behavior during the play time, becoming an active pole. It is important to consider that to achieve this objective the teacher must understand the human development as singular and diversified. Between the several pedagogical resources, the choice of the playing is justified because it is responsible of main changes in the children psychological process and also because, when children play, they act in a natural fashion, which permit to the teacher a complete access to a reading of their development. At last, we highlight that the results show that the questions that consubstantiate the teacher - student relationship are decisive towards a successful learning.

Keywords: Play. Pedagogical Investigation. Teacher-Student Relationship. Learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação professor-meio-aluno	42
Figura 2	Jogo da Biloca	73
Figura 3	Foto do palco de madeira	79
Figura 4	Jardim da convivência	82
Figura 5	Ficha do Jogo da Biloca	91
Figura 6	Jogo da memória elaborado pela turma	93
Figura 7	Ficha do Jogo da Biloca	94
Figura 8	Ficha do Jogo da Biloca	96
Figura 9	Ficha do Jogo da Biloca	102
Figura 10	Como Marcos respondeu a questão de matemática do Jogo da Adedonha	104

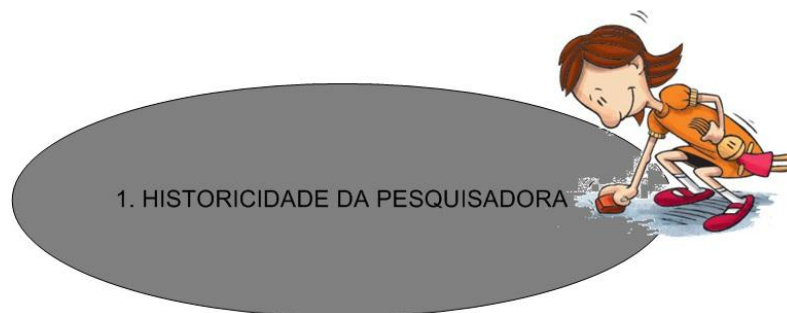
LISTA DE SIGLAS

BIA	Bloco inicial de alfabetização
DA	Dificuldade de aprendizagem
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
DF	Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
SP	São Paulo
EEAA	Equipe Especializado de Apoio à Aprendizagem
Séc.	Século
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

1. Quem fui, quem sou	14
2. A brincadeira vai começar - Introdução	20
3. O que é , o que é? - Objetivos	28
Objetivo geral	28
Objetivos específicos	28
4. A psicologia histórico-cultural: a transformação da natureza, pelo homem, implica na própria transformação do homem	30
4.1 Vigotski, a educação e a Zona de Desenvolvimento Imediato	37
4.2 Aprendizagem e desenvolvimento na diversidade	44
4.3 O brincar e a educação: a possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar do aluno	50
5. O caminho traçado - Metodologia	67
5.1. Local de pesquisa	67
5.2. Participantes	69
5.3. O trabalho de campo	69
5.4. Procedimentos de campo	70
5.5. Instrumentos de pesquisa	71
6. Análise e discussão das informações	77
6.1. Organização do trabalho pedagógico	77
6.2. Relação professor - aluno	86
6.3. O Brincar (o jogo, o brinquedo ou a brincadeira) na ação pedagógica docente	90
7. A brincadeira chega ao fim - Considerações Finais	108
Referências	114
Apêndices	121
Apêndice A - Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola junto a EAPE	122
Apêndice B- Autorização para realização da pesquisa na escola	123
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido	124
Apêndice D - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada antes da utilização dos jogos	125
Apêndice E - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada após a utilização dos jogos	126

*Brincar de amarelinha é um pulo aqui, outro acolá.
Pra quem está chegando pode ser novidade,
Mas a origem desta brincadeira é milenar.
Os soldados do império romano queriam entreter as crianças,
Então, melhor maneira não há do que pular e pular,
Pra quem sabe no céu chegar.*



1. QUEM FUI, QUEM SOU

Eu queria ter na vida simplesmente, um lugar de mato verde, pra plantar e pra colher. Ter uma casinha branca de varanda, Um quintal e uma janela, Para ver o sol nascer.

Campos et al. (1979)

A letra da música de Campos et. al. (1979) traz um pouco da minha história de vida. O sonho de ter uma casa para descansar, para viver em paz.

Esta história tem início no estado do Rio de Janeiro, em uma cidade chamada Lídice, perto de Angra dos Reis. Lá, meus avôs maternos levavam uma vida simples, no meio do mato, transportando lenha na tropa de burros e indo até a cidade para comprar provisões para o mês. A vida era dura. O trabalho na lavoura era exaustivo e sem grande retorno financeiro. Assim, Geraldo e Gracina Ramos resolveram buscar uma vida melhor para si e seus seis filhos. Juntaram os pertences, colocaram no lombo do burro e foram para o Vale Paraibano, interior de São Paulo, região que oferecia muitas possibilidades na área da indústria.

O casal, que não sabia ler e nem escrever, decidiu dar um futuro diferente aos seus filhos. Assim, logo que se estabelecerem na cidade de Cruzeiro, SP, meus avós matricularam as crianças no Grupo Escolar Rodrigues Alves. Foi neste espaço que Ana Maria, minha mãe, e seus cinco irmãos descobriram o poder da educação: aprenderam a ler, escrever, somar, contar, multiplicar e algo mais sobre o seu pequeno mundo. Todavia, a família precisava aumentar a renda, e logo a escola deixou de ser prioridade. Gracina empregou seus filhos em casas de família. Afinal, já estavam alfabetizados, e não adiantava ir além no estudo se a panela continuava vazia. Outros fatores contribuíram para afastar os irmãos da escola, pois, por exemplo, para continuar os estudos após o quinto ano era necessário um exame admissional, e a família não podia arcar com tal gasto. Os sonhos foram postos de lado, e Ana Maria, a menina que almejava ser jornalista, aos 10 anos já era empregada doméstica.

O desejo foi acalentado ao longo dos anos através da leitura voraz de jornais, livros e revistas sobre o mundo, tornando a mulher uma *expert* em geopolítica. O sonho de estudar ficou adormecido e a menina cresceu, foi trilhar novos caminhos e chegou ao Rio de Janeiro. Trabalhando em casa de família na Urca, conheceu um mineiro de Bicas que, por ter sido

criado no Rio de Janeiro, considerava-se carioca. Funcionário público que gostava de cerveja, praia e samba. Ana apaixonou-se por Jorge e em pouco tempo os dois se tornaram um.

O casamento foi na igreja matriz da cidade de Cruzeiro. Ana Maria era uma católica fervorosa, e ao longo dos anos seguintes, esta fé seria a sua força motriz. Brasília, a cidade da promessa, estava pronta para ser a nova sede do governo federal, e quase todos os funcionários públicos federais foram enviados para a “Capital da Esperança”. Ana e Jorge vieram também. Ela deixou pais, irmãos, emprego e amigos para construir um lar. Contudo, este foi um desejo unilateral, pois Jorge tinha outros planos; nos primeiros dias, ele já deixou isso claro: mulher servia apenas para lavar, cozinhar e apanhar. A jovem sem muita instrução, sem dinheiro e sem família por perto para ajudá-la ficou à mercê de seu algoz. Os filhos (duas meninas e um menino) nasceram e foram criados neste ambiente de dor, medo e angústia. O pai que deveria ser uma figura de amor era a personificação do terror por meio de palavras de baixo calão e de violência muitas vezes justificada pela bebida ou por algo que não aconteceu da maneira que ele desejava ou considerava correta.

Por incrível que pareça, em meio a tanta dor, Ana Maria estava sempre sorrindo e nos dizendo: “vocês vão estudar e ser alguém na vida. Terão um bom emprego e não vão depender de marido para sobreviver; portanto, não importa o que aconteça nesta casa, vocês não podem perder um dia de aula, pois será importante para vocês”. E assim ela fez, não podia trabalhar fora porque Jorge não permitia, mulher de Jorge fica dentro de casa. Como Jorge bebia demais, o salário não era utilizado para pagar as contas de casa, e sim dos bares frequentados por ele. Nessa situação, Ana Maria se via diante de um dilema: precisava sustentar os filhos e não podia trabalhar a não ser em casa. Dessa forma, ela resolveu lavar roupa para fora. Eram trouxas e trouxas de roupa para lavar e passar. Enquanto executava esse trabalho, ela nos contava como era sua vida em Lídice, onde bebia leite de cabra e caminhava horas a fio para chegar até o mercado, e sobre a mudança para Cruzeiro, a escola e o sonho de ser jornalista e viajar pelo mundo. Ela dizia que não pôde realizar seu sonho, mas nós poderíamos, bastava que estudássemos. Nesse momento, ficou claro para mim que o estudo seria um passaporte para um mundo melhor.

Assim, ainda em minha infância e na adolescência, surgiu a “professora” Ana Tereza, que reunia as crianças da rua e as colocava sentadas para fazer dever de casa e ouvir a minha aula. Ao longo dos anos a situação familiar foi ficando mais difícil, a violência física já não existia, pois eu e meus irmãos entrávamos no meio para proteger nossa mãe; todavia, existia a

agressão psicológica. Minha mãe passou a dizer que eu seria responsável por dar a ela uma casa para ela descansar à noite, viver tranquilamente. Naquela época, dormir era um luxo, Jorge costumava chegar de madrugada alcoolizado e acordava a todos com seus espetáculos de horror. Aqueles momentos reforçavam minha convicção de que estudar era a melhor solução.

Nessa jornada de vida, o caminho permeado de vales e montanhas ajudou-me a construir meu objetivo: cursar Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB) e ser professora de crianças. Quando ousei externar esse desejo, comuniquei-o a minha mãe, que prontamente me disse: “então você vai estudar lá, sim”. Falei para algumas outras pessoas desse meu desejo; a maioria me desencorajou por ser negra e pobre, afinal de contas, somente brancos ricos estudavam na UnB. relatei o fato para a minha mãe; ela não se deixou abater e continuou afirmando “você vai conseguir”. Naquele dia em que saiu o resultado do vestibular do segundo semestre do ano de 1993, e nós ouvimos pela rádio Nacional o meu nome na lista dos aprovados (não tínhamos dinheiro para comprar o jornal), lembro claramente dela gritando pela rua: “Nós passamos no vestibular!”. A vitória foi tão minha quanto dela.

Havia, ainda, um longo caminho à frente. Durante a graduação descobri que a Fundação Educacional, hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, não promovia concurso para Pedagogo com habilitação em magistério para deficiência mental. Além de não poder lecionar com o diploma do curso de Pedagogia com essa habilitação específica, eu também não podia lecionar usando meu diploma do ensino secundário, pois, para facilitar meu caminho à Universidade sem ter de gastar com curso preparatório para o vestibular, optei por fazer o curso Científico, que existia na época, em 1990, em vez de o curso de magistério no ensino médio. Para resolver esse problema, eu poderia fazer um curso de complementação pedagógica, contudo, não havia dinheiro para arcar com as mensalidades. Felizmente, tomei conhecimento do Projeto Crescer, curso com encontros mensais, cuja mensalidade era um quarto da dos demais cursos. Não pensei duas vezes, inscrevi-me nesse curso e logo depois no concurso para professores do Distrito Federal, em 1996.

Fui aprovada no concurso, mas naquele mesmo ano o Projeto Crescer foi fechado pelo Ministério da Educação (MEC), de tal forma que minha turma foi a última que existiu. Não tenho dúvidas quanto à precariedade do curso, por isso considero acertada a medida tomada pelo MEC; entretanto, fui convocada e não pude assumir a vaga, pois não tinha registro de professor. O desespero foi grande, era a possibilidade de realizar o desejo da minha mãe.

Quando contei a triste notícia, ela me olhou e me confortou, dizendo que ia rezar e tinha fé em que a situação seria resolvida”. A convicção de D. Ana confirmou-se mais uma vez. O parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal permitiu à última turma do Projeto Crescer ter o registro de professor, e eu passei o dia 25 de abril de 1997 todo no Palácio do Buriti: entrei estudante de Pedagogia e saí dali funcionária pública, professora concursada.

A minha primeira classe foi uma turma de 1ª série, e alfabetizar tornou-se uma paixão. Pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia. Jogos, brincadeiras e brinquedos tornaram-se o carro chefe do meu trabalho, e hoje entendo que isso ocorreu por influência de minha mãe, a primeira pessoa a me mostrar o prazer de brincar. Ela estava sempre sorrindo, cantando e brincando com os filhos. E eu trouxe esta vivência para a minha prática em sala de aula, pois estudar trouxe grandes alegrias e conquistas para a minha vida profissional e pessoal. No ano seguinte, eu realizei o sonho da minha mãe, comprei o apartamento onde ela vive até hoje em paz e feliz.

A minha jornada educacional continuou, fui trabalhar no ensino especial, minha área de formação, e lá atuei por oito anos. Em 2000 conheci, na UnB, um rapaz chamado Ivan, que se tornou meu amigo, conselheiro, professor e, um tempo depois, casamos. Em função do casamento, morei um ano em São José dos Campos, SP, cedida para o Tribunal Regional do Trabalho. Em 2007, quando voltei a Brasília (o Ivan ficou em São José dos Campos terminando os estudos), o Ensino Especial passava por uma reformulação e não consegui retornar ao Centro de Ensino Especial. Fui encaminhada para uma sala de recursos no ensino regular, onde trabalhei por três anos. Confesso ter ido bastante contrariada, porém, foi o primeiro passo em direção ao mestrado.

Assumi a sala de recursos em uma escola de periferia em Planaltina, DF, e por ter trabalhado no ensino especial, tornei-me referência para alunos com problemas de aprendizagem. Ainda que a minha clientela fossem alunos diagnosticados, percebi a angústia dos professores em trabalhar com alunos que aparentemente não tinham qualquer tipo de deficiência, mas não aprendiam. Eu passei a estudar mais e sempre indicava o uso de jogos e brincadeiras, pois percebia a carência dessa linha de trabalho na escola.

O meu local de trabalho era repleto de jogos, livros, tapetes de borracha colorida, cantinho do faz de conta e tantos outros materiais que podiam ser utilizados ludicamente. E, é claro, as crianças ficavam fascinadas, visto que suas salas de aulas não eram tão providas

desses recursos. Por isso, passei a receber pedidos de atendimento dos próprios alunos. Essa situação vivenciada originou o meu projeto de mestrado, em que me dispus a responder às questões: será que o brincar permite ao professor conhecer o pensamento do seu aluno? Será que alunos com obstáculos no processo de ensino e aprendizagem não se beneficiariam desta abordagem pedagógica? Enquanto atuei nesta escola, pautei minha prática por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos e acredito que alcancei resultados expressivos com alguns alunos, porém não registrei algumas dúvidas e hipóteses. Foi quando senti a necessidade de formalizar esse conhecimento e ampliá-lo por meio da pesquisa. Assim, aqui estou com esta proposta de trabalho investigativo.

*Pra brincar de amarelinha, você vai desenhar no chão,
Pode ser com giz, argila, lápis ou carvão.
Você pode escolher de que forma vai pular,
Pois existem mais de 130 maneiras diferentes de brincar.*



2. A BRINCADEIRA VAI COMEÇAR - INTRODUÇÃO

Em uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo.
e se faço chover com dois riscos tem um guarda-chuva.

Toquinho et al. (1985).

Brincar, pular e desenhar são verbos geralmente associados à infância. Desenhar a família de mãos dadas em frente à árvore preferida ou em frente à casa... Correr pelo quintal transformando, em um passe de mágica, o lençol no varal na capa do *Super-homem*... Imitar um palhaço dando cambalhotas... Pular corda, pular amarelinha ou simplesmente deitar no chão e descobrir a forma que a nuvem tem, já que a imaginação não tem limites, e a brincadeira pode nos levar a qualquer lugar, nos transformar em qualquer pessoa. Brincar dá liberdade de ser e agir, pois no mundo da brincadeira tudo pode acontecer. E logo chega o parceiro de aventuras, um irmão ou o vizinho da casa ao lado. A brincadeira agora é o pega-pega, o pique-esconde, o teatrinho, o jogo de bola, ou outra. O momento é cheio de fantasia, risos e alegria. Todavia, no auge da brincadeira (sempre acontece no melhor momento), a mãe de alguém chama, pondo fim à fantasia, pois está na hora de almoçar, tomar banho e ir à escola.

Essa história acontece todos os dias para um grande número de crianças: a brincadeira fica em casa quando chega a hora de ir à escola. Lá, o negócio é sério. A fantasia, o riso e a alegria nem sempre chegam à sala de aula. Dessa forma, não é estranho escutar “eu não gosto da escola”, “eu preciso mesmo ir?” ou “a minha escola é chata”, visto que nas séries iniciais, em algumas escolas, a educação formal não demonstra estar atrelada à vivência ou convivência entre crianças.

A escola é um espaço para trabalhar o conhecimento sistematizado pela sociedade ao longo dos anos, porém esta prática deveria estar calcada em seu objetivo educacional: a aprendizagem do aluno, constituindo-se um cenário em que ele deve ser o centro do processo pedagógico e, portanto, todas as estratégias, métodos e planejamentos devem ser elaborados pensando nele. Com esse propósito, a Educação Fundamental, cuja clientela são crianças entre seis e doze anos, poderia desenvolver sua proposta de trabalho pedagógico privilegiando

jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo em vista ser essa a atividade responsável pelas mudanças mais significativas em suas vidas conforme propõe Leontiev (1988):

o brinquedo é atividade principal [...] o que, é em geral, *a atividade principal*? designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

A ação de brincar já foi apontada como essencial ao desenvolvimento por teóricos como Vigotski (2011), Brougère (2011) e Piaget (1978). O primeiro apontou que por meio da brincadeira a criança desenvolve-se intelectualmente, pois no processo de evolução do pensamento concreto para o abstrato ela pode chegar ao ponto de prescindir do objeto. O brincar leva a criança a agir em função do que pensa e não necessariamente do que vê. O segundo aponta o brincar como uma construção cultural, dessa forma a criança precisa aprender a brincar. Já, Piaget, vê no jogo a possibilidade de provocar o desequilíbrio¹, ou seja, provocar os processos de assimilação e acomodação e, com isso, o avanço no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com esses teóricos, não resta dúvida sobre a importância do brincar e, então, propomos que ele pode ser uma ferramenta para o professor identificar o nível do desenvolvimento do aluno na relação pedagógica. Assim, voltamos ao questionamento que motivou esta nossa pesquisa: como esta atividade permite ao professor fazer conhecer o pensamento do aluno? A ação de brincar entre professor e aluno poder ser uma ferramenta pedagógica para o professor “entrar em diálogo” com o seu aluno?

O brincar, como ferramenta pedagógica, é aspecto que abordaremos com relevância neste trabalho, pois será visto como um recurso que pode auxiliar o professor no processo de ensino - aprendizagem. Nesse sentido, a escolha da brincadeira deveria estar respaldada no conhecimento que o docente tem de seus alunos. Por outro lado, este mesmo recurso pode se constituir em um instrumento para o professor conhecer o seu aluno.

¹Jean Piaget, psicólogo suíço, propõe a construção do conhecimento por meio da assimilação e acomodação.

Nascimento, Araújo e Migueis (2010) afirmam que a criança é capaz de aprender e de relacionar-se desde os primeiros dias de vida e o brincar será uma das maneiras pelas quais o bebê estabelecerá significativas relações com as pessoas. Para Cordazzo e Vieira (2007, p. 96) “as primeiras brincadeiras do bebê, que são caracterizadas pela observação e posterior manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos”. Através do tato e do balbucio, da troca de olhares, da amamentação, ela interage com o mundo e inicia o processo de formação de sua personalidade. Ao crescer, o homem não perde esta capacidade interacional, apenas modifica e amplia seu leque de interesses. Por meio do brincar, ou seja, dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança descobre a si mesmo e passa a se relacionar com o outro.

Na perspectiva histórico-cultural, as relações sociais e a cultura são a base do desenvolvimento humano. Portanto, todas as relações que estabelecemos socialmente, nos espaços sociais em que convivemos, contribuem para nossa constituição como seres humanos, sejam elas relações familiares, profissionais, de amizade ou escolares, assim como a relação professor - aluno. De acordo com Tacca (2004, p. 102): “falar de pessoas é, portanto, falar de seus relacionamentos nos diversos espaços relacionais [...] tendo sempre como pano de fundo valores, crenças e ideologias que se presentificam na cultura compartilhada”.

Estamos considerando a relação professor - aluno como aquela que se estabelece ao longo do processo educacional. Importa considerar que no processo de ensino - aprendizagem, a relação pedagógica é um dos aspectos mais importantes, em alguns casos pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso escolar. Tacca e Branco (2008) afirmam:

As relações que as escolas estabelecem com seus alunos, desde sua chegada à escolarização básica, têm favorecido situações de ruptura. As avaliações que são impostas, as expectativas criadas, aliadas a preconceitos incontestes quanto a idealizações sobre as condições necessárias para a aprendizagem efetiva (Tacca, 1999), fazem com que alunos e professores se olhem, frequentemente, com desconfiança. Condições idealizadas e profecias auto-realizadoras (Rosenthal & Jacobson, 1983) geram frustrações, constroem barreiras e tudo isto conduz a um processo de escolarização fadado ao insucesso (TACCA e BRANCO, 2008, p. 40).

Tacca (2006, 2007) ainda ressalta que a construção do conhecimento está entrelaçada às relações que se estabelecem no âmbito da escola e da sala de aula. A relação do professor com o aluno será construída de forma a permitir ao primeiro perceber as formas que o aluno encadeia seu pensamento e os motivos que o mobilizam permitindo uma ação educativa efetiva.

No entanto, nem sempre as relações professor - aluno são bem sucedidas, pois podem surgir questões de descontinuidade no processo de escolarização que culminam no fracasso, o qual passa a envolver toda a comunidade escolar, ou seja, além de professores e alunos, a equipe pedagógica, a direção e os pais. O tema é alvo de constantes debates, e García Sanchez (2004), Gualtieri e Lugli (2012) e Azevedo (2004) são alguns autores que aprofundam a discussão, tirando o foco do fracasso escolar do aluno e abordando outras questões importantes, como a preparação inadequada de professores, as mudanças significativas no modelo de organização escolar ou o ambiente adverso e hostil. Nesse cenário, apesar da nomenclatura variada: problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar etc., a situação é uma só: crianças que, de acordo com a avaliação do professor, não apresentam o rendimento acadêmico esperado pelo sistema educacional. Como constata Tacca (2009, p. 53): “no transcurso do ano letivo, essa situação acentua-se, e o aluno, por um motivo que todos estão a perguntar qual é, não consegue fazer uso de forma satisfatória das competências escolares consideradas mais básicas”.

São alunos por vezes rotulados como problemáticos, bagunceiros ou desinteressados, qualidades que lhes são atribuídas por não responderem às expectativas geradas pelo sistema educacional que entende o desenvolvimento intelectual de maneira homogênea. Ressaltamos este fato, tendo em vista a massificação que ocorre em sala de aula. Os alunos não são avaliados de acordo com suas singularidades, mas sim, em um sistema único que considera que todos aprendem da mesma forma, o que acaba por prejudicar àqueles que apresentam um desenvolvimento fora do padrão. Assim, por não serem compreendidos, adotam o comportamento transgressor ou se calam, resultando em uma avaliação baseada apenas na aparente desmotivação do aluno, o que gera, muitas vezes, problemas de disciplina. Fica assim esquecido o fato gerador do desinteresse do aluno: não ser contemplado em suas necessidades escolares. Essas qualificações de problemáticos e bagunceiros, atravessam os corredores escolares, marcando o aluno e afastando a possibilidade de uma avaliação justa e de um trabalho pedagógico coerente com as necessidades educacionais dele. Tacca (2009) confirma tal assertiva quando diz:

A preocupação instala-se quando se observa que isso não permite que os alunos sejam assumidos e avaliados na real situação do seu processo de aprender e, muito menos, se considera a diversidade de maneiras que eles têm de mostrar o que sabem. Um diagnóstico ou a espera dele certifica um impasse por meio do qual se distanciam aluno e professor naquilo que eles precisam construir juntos. Significa que se reproduzem avaliações generalizadas que encobrem a criança e perde-se a

oportunidade de uma intervenção pedagógica que faça adiantar o desenvolvimento. (TACCA, 2009, p. 55)

Para a autora, garantir uma educação de qualidade para todos, envolve encaminhar um processo de ensino e aprendizagem planejado com o pressuposto da diversidade em sala de aula, assim como também faz-se necessário uma relação de confiança entre professor e aluno que é construída com base no conhecimento mútuo, no diálogo entre eles. Como é proposto por TACCA (2008b):

Entrar em diálogo, então, significa querer ou mostrar interesse e vontade de escutar o que o outro tem a dizer ou de escutar o seu pensar, que se une às suas emoções. Esse diálogo é também constituído pelas possibilidades de as pessoas envolvidas se expressarem e de, nessa circunstância, integrarem os significados e sentidos que envolvem cada situação vivenciada (TACCA, 2008b, p. 140).

Portanto, segundo a autora a relação ensino - aprendizagem deve se ancorar num interesse mútuo a ser construído nas relações pedagógicas. No entanto, nem sempre este fator é abordado quando se processa a avaliação escolar ou se selecionam as ferramentas pedagógicas.

Desta forma, para propor um olhar diferenciado sobre a dificuldade de aprendizagem, a relação do ser humano com o brincar e daquilo que ele favorece para a ação pedagógica, constitui-se um caminho possível na concepção deste trabalho. Um olhar de possibilidades para o fato de alguns estudantes, aparentemente sem qualquer problema físico ou cognitivo, apresentarem rendimento escolar abaixo da média. São crianças muitas vezes marginalizadas, com baixa autoestima, rotuladas como alunos problemas, mas que na verdade poderiam ser beneficiados se tratados na sua individualidade.

Essa questão foi discutida por Pereira e Tacca (2012) e Tacca (1999, 2006, 2007), que encaminham a discussão no sentido da necessidade de se buscar possibilidades de aprendizagem. García Sánchez (2004) chama a atenção para o fato de que a dificuldade de aprendizagem somente poderia ser caracterizada após oferecidas adequadas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Sisto (2011), o termo dificuldade de aprendizagem surgiu em 1963, nos Estados Unidos, proposto pelo psicólogo Samuel Kirk. A nomenclatura *Learning Disabilities* foi o resultado do esforço de um grupo de pais, que reuniram profissionais de diversas áreas, para procurar explicações sobre o fato de seus filhos não apresentarem o rendimento escolar

esperado. O enfoque dado à questão e o que permanece até hoje é o tratamento em que a superação do problema se dá por meio de terapia envolvendo profissionais especializados, tais como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e psicopedagogos, entre outros profissionais, concebendo a criança como algo que pudesse ser separado e cuidado por unidades independentes. Falar sobre dificuldades de aprendizagem pressupõe uma definição do que seja esse fenômeno. Sisto (2011) pontua que “apesar dos esforços realizados, não há uma definição aceita universalmente do que seria considerado *dificuldade de aprendizagem*, pois coexiste um grupo heterogêneo de sintomas e, por isso, é difícil a demarcação de fronteiras” (grifo do autor). Este é um caminho tortuoso que sempre aponta o aluno como o cerne do problema, sem levar em consideração outros fatores que são decisivos para o sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem discente, tais como: relação professor - aluno, estratégias pedagógicas e compromisso do professor com seu aluno (TACCA, 2006, 2007).

Na perspectiva de compreender essa temática, a presente pesquisa se propõe a analisar e a discutir se o brincar, da forma ampla como o compreendemos, possibilita ao professor conhecer, compreender e atender seus alunos principalmente aqueles que são vistos com dificuldade de aprendizagem.

Com vistas a procurar explicar essa possibilidade de ação docente buscamos apoio na teoria histórico-cultural, assumida por Lev S. Vigotski (1896-1934) e Alexis Leontiev (1903-1979). Também nos dispusemos a refletir sobre o brincar, a partir das contribuições de Gilles Brougère (1998), Tânia Fortuna (2012), Lev S. Vigotski (2011) e Daniil B. Elkonin (1998). Em adição, apresentamos uma breve revisão de literatura de trabalhos acadêmicos cujo tema é o brincar e suas implicações no desenvolvimento, objetivando situar a nossa pesquisa em um campo até então pouco explorado pelos teóricos: o brincar como perspectiva do professor conhecer como o aluno estrutura o pensamento, principalmente quando ficam identificadas as possibilidades de aprendizagem de sujeitos com história de vidas diferentes e que se encontram em uma mesma sala de aula, demandando, por parte do professor, trabalho diversificado e contextualizado, ancorado em uma ação pedagógica dialógica, entendendo-a como propõem Pereira e Tacca (2012):

Neste ambiente relacional, de investigação e favorecimento de aprendizagem, mediado pelo diálogo, proposto pela abordagem histórico-cultural, parece não haver espaço para se fixar em dificuldades de aprendizagem, uma vez que se está voltado para o sujeito que aprende. Não se trata de negar a dificuldade em si, mas direcionar o olhar para além das limitações, na expectativa de se perceber as possibilidades que

este sujeito apresenta – o que é possível mediante o processo de investigação (PEREIRA e TACCA, 2012, p. 10).

Diante do exposto, o **problema desta pesquisa** é será que o brincar, ou seja, jogos, brinquedos e brincadeiras se constituem em uma ferramenta para o professor desvelar o pensamento do aluno, durante a intervenção pedagógica?

Espera-se com este estudo lançar um olhar diferenciado sobre o trabalho interventivo em casos de crianças cujos processos educativos apresentem obstáculos. O brincar pode ser um recurso que viabilize canais de comunicação entre professor e aluno de forma a ressignificar essa relação, no sentido de compreender que a cognição e o afeto se constituem em uma unidade, imprescindível e fundamental na ação pedagógica. A relevância acadêmica e científica do presente estudo investigativo, situa-se na possibilidade de colaborar para ampliação e compreensão do desenvolvimento humano visto como complexo, heterogêneo, histórico e cultural, e o brincar como estratégia pedagógica que auxilia o professor a compreender seus alunos e facilitar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

*Brincar para os romanos sempre foi coisa séria,
As crianças pulavam amarelinha de um a dez.
Os soldados romanos se preparam para a guerra
Correndo sobre a amarelinha indo de um a cem.*



3. O QUE É, O QUE
É?
OBJETIVOS

2

1

3. O QUE É, O QUE É? – OBJETIVOS

Faço a mim mesmo uma antiquíssima pergunta. Como proceder quando o Estado exige de mim um ato inadmissível e quando a sociedade espera que eu assumo atitudes que minha consciência rejeita?

Einstein (1981, p. 17).

Para compreender a dinâmica da relação professor - aluno mediada pelo brincar, ou seja, jogos e brincadeiras, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- ✓ Investigar como o brincar, ou seja, jogos brinquedos e brincadeiras permitem ao professor e ao aluno entrarem em diálogo, possibilitando ao professor conhecer de maneira mais profunda os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com obstáculos do processo de aprendizagem, utilizando isso na sua intervenção pedagógica.

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer a organização do trabalho pedagógico do professor, suas concepções, uso de jogos e brincadeiras e as formas de suas aplicações na sua prática pedagógica.
- ✓ Analisar como se caracteriza a interação entre professor e alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem, durante a intervenção tendo o brincar como instrumento.
- ✓ Identificar as estratégias de comunicação pedagógica, o diálogo durante o brincar e como isso permite ao professor conhecer e intervir no nível do desenvolvimento de seus alunos.

Lá na Terrinha, em Portugal, é jogo da macaca,

Já no Chile rima com chicle é luce,

Mas não precisamos ir muito longe,

Para o nome ser diferente,

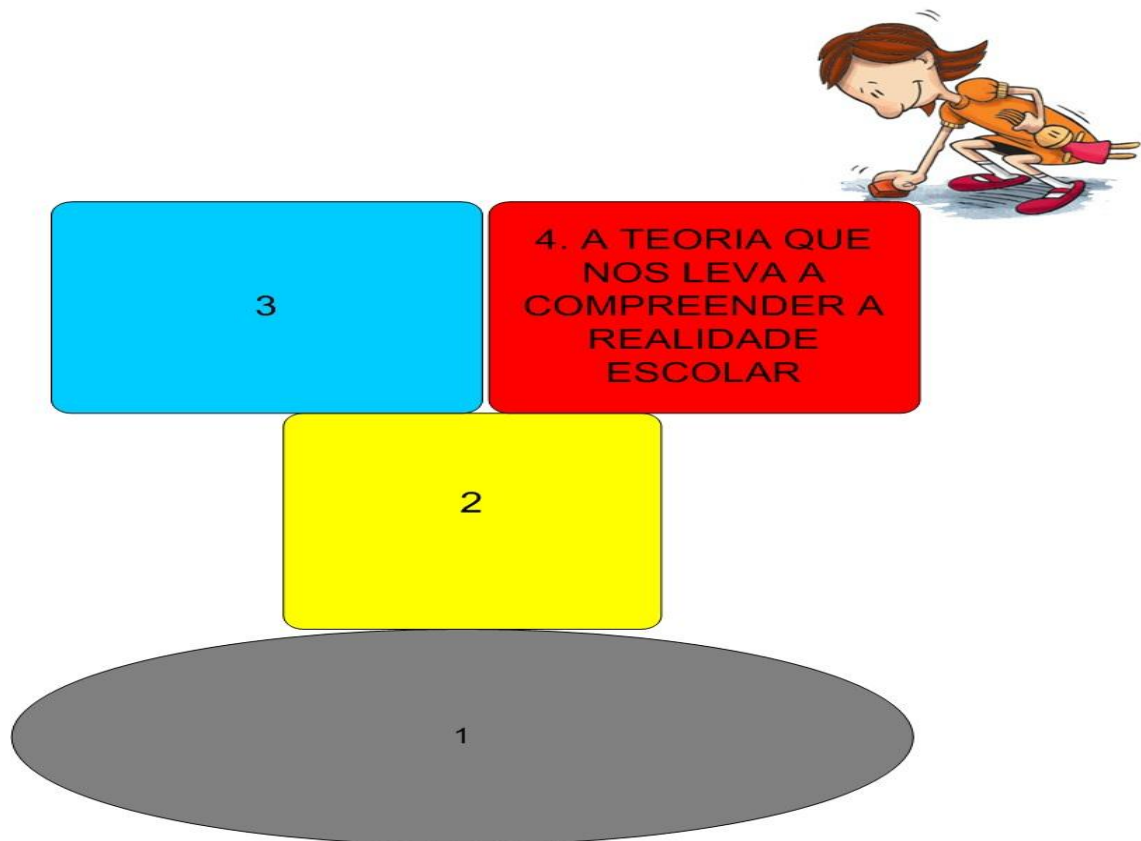
Lá no Rio Grande do Norte é avião,

E vai descendo, devagarzinho...

Logo estamos em Minas Gerais e o nome já mudou para maré

E chegando ao Rio Grande do Sul,

Faz um frio danado, então vamos pular sapata.



4. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A TRANSFORMAÇÃO DA NATUREZA IMPLICA NA PRÓPRIA TRANSFORMAÇÃO DO HOMEM

Pensem que todas as maravilhas, objetos de seus estudos, são a obra de muitas gerações [...]. Tudo isto, nas mãos de vocês, se torna uma herança.

Einstein (1981, p. 31).

Ao longo da nossa vida estabelecemos várias relações sociais. A primeira é a relação familiar, na qual são criados os primeiros vínculos afetivos. Posteriormente, em grupos sociais mais amplos, surgem relações de amizade, profissionais e tantas outras que nos constituem como seres humanos, ou seja, “o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados” (TEZANI, 2006, p. 2).

Visamos nesse capítulo explicar em linhas gerais a psicologia histórico-cultural para chegar ao conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato de Vigotski e sua importância para a ação pedagógica na perspectiva do brincar. Para tratar desse tema vamos abordar a relação pedagógica que se tece logo no início do processo educacional, pois percebemos que é somente por meio de uma relação dialógica que se torna possível criar Zonas de Desenvolvimento Imediato (ZDI).

A relação pedagógica é estabelecida entre um aprendiz e seu mestre, entre aluno e professor, e definida por Tacca (2008a) como aquela necessária aos processos de ensino - aprendizagem e que tem seus alicerces na utilização plena do diálogo, constituindo-se em trabalho compartilhado. Esta relação ocorre, geralmente, na sala de aula, porém não fica restrito a ela. Pode acontecer em qualquer lugar da escola, desde que esteja ancorada em alguns princípios:

- ✓ haja disponibilidade dos sujeitos envolvidos no processo;
- ✓ os vínculos afetivos estejam configurados na confiança mútua; e
- ✓ haja comunicação dialógica no processo ensino - aprendizagem.

A escolha da estratégia pedagógica exige por parte do professor o conhecimento do seu aluno e, portanto, entendemos esse conhecer (entre professor - aluno) um dos fundamentos desta relação. Esse conhecimento permite ao professor identificar as zonas de desenvolvimento atual e imediato do aluno, que o levará à escolha de uma estratégia

pedagógica que irá possibilitar ao aluno desenvolver suas potencialidades e ter um salto qualitativo. A estratégia pedagógica irá atender à necessidade educacional do aluno, pois ele é o centro do processo de ensino - aprendizagem. Vigotski (1983b) afirma que não existe método bom ou ruim, o método deve ser analisado no contexto educacional no qual está sendo aplicado; portanto, uma boa estratégia pedagógica é aquela que nasce do conhecimento, por parte do professor, da ZDI do aluno (VIGOTSKI, 2009).

Para melhor compreender o conceito de ZDI, proposto por Vigotski, vamos expor o trabalho desse pesquisador russo que, junto com seus colaboradores, desenvolveu a psicologia histórico-cultural.

Vigotski foi um pesquisador bielo-russo que trabalhou nas áreas da psicologia, da pedagogia, da filosofia, da literatura e da deficiência física e mental. Ele morreu antes de completar seu trabalho na área de desenvolvimento, mas sua contribuição foi fundamental para compreendermos a importância do outro no desenvolvimento humano, pois o homem é um ser cujas relações sociais o constituem (OLIVEIRA E REGO 2010).

Vigotski desenvolveu trabalhos com Luria² e Leontiev³, os três influenciados pelas ideias de Marx⁴ e Engels⁵ sobre o materialismo dialético (BRAGA, 2010). Três conceitos importantes para entender essa linha teórica são os conceitos: de meio social; de cultura e de história. O meio social é entendido por Vigotski (2003) como o conjunto das relações humanas que estabelecemos ao longo da vida. O desenvolvimento acontece no plano social, inter-psíquico e ancora o plano interno, intra-psíquico. Por ser um processo dinâmico e contínuo, a imersão cultural promove o surgimento de um homem novo. Braga (2010) ao recuperar o conceito de internalização, proposto por Vigotski, o define como “a transformação de um fenômeno social em fenômeno psicológico” (p. 26). E ainda nas palavras do próprio Vigotski (2000):

Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 24) (grifo do autor).

² Alexander Luria, neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento.

³ Alexei Nikolaevich Leontiev, psicólogo russo.

⁴ Karl Heinrich Marx, intelectual alemão fundador da doutrina comunista.

⁵ Friedrich Engels, teórico revolucionário alemão que junto com Karl Marx fundou o chamado socialismo científico ou marxismo.

Desenvolver-se implica comunicar-se com outras pessoas, implica estabelecer relações sociais, será nesse contexto que as funções psicológicas superiores emergirão, ou seja:

O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o objeto do nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VIGOTSKI, 1983a, p. 29, tradução livre).

O meio social e a cultura possibilitam ao homem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais serão fundamentais para alavancar o processo de aprendizagem, que por sua vez impulsiona o desenvolvimento.

O conceito de cultura foi definido por Vigotski como “[...] um produto da vida social e da atividade social dos seres humanos, razão pela qual a abordagem adequada para o problema do desenvolvimento cultural de comportamento leva diretamente para o nível social do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 1983a, p. 151, tradução livre). Para entender o desenvolvimento humano, é necessário estudar o meio sociocultural e histórico do indivíduo. Conclui-se também que a humanização do homem está em sua própria história, nas atividades por ele desenvolvidas com seus pares, nas transformações do meio operada pelos seus antecedentes e por ele engendradas, que o constituem como ser único histórico e social.

O conceito de história entrelaça-se com o de cultura, afinal, para Vigotski (1983a) a história é a única ciência. Ao afirmar isso Vigotski (1983a) colocou a história como centro do processo científico, o ponto de convergência entre todas as ciências, ou seja, toda ciência tem uma gênese, tem um início, tem sua origem na história. E isto envolve toda a criação do homem.

A teoria histórico-cultural, de acordo com Braga (2010), concebe o homem como um ser cultural, social e histórico. Assim, o desenvolvimento do homem é definido pelo acesso à cultura e ao meio social. Essas são as leis sócio-históricas, as quais regem a evolução humana. O homem é histórico por ser resultado de um processo que vem acontecendo há vários anos, há várias gerações. “Um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem

primitivo se converte em um ser cultural” (VIGOTSKI, 1983a, p. 29, tradução livre). Gerações de homens ocuparam um espaço e construíram ferramentas para poder explorá-lo e dali gerar o seu sustento. Para planejar essas ações sobre a natureza, os seres humanos tiveram de desenvolver sistemas de comunicação cada vez mais elaborados. Assim, o homem estabelece relações sociais que serão responsáveis pela constituição de si mesmos enquanto novo ser histórico em um processo social. Tacca (2005) explora o fato quando diz:

Não somos hoje o que fomos no passado, pensamos de forma diferente e descobrimos novas possibilidades de ser e de pensar, justamente por estarmos em um processo contínuo de mudanças imbricadas no contexto de relações com uma sociedade que tanto recebe demandas dos sujeitos que nela vivem como, em contrapartida, cria conflitos e empurra para novas soluções, exigindo, para isso, o deslocamento de modelos já pensados para outros instrumentos mediadores que venham a dar respostas aos desafios sociais e individuais. (TACCA, 2005, p. 215).

A cultura é, portanto, tão determinante no desenvolvimento humano que Vigotski (2000/1983a) propôs a lei da genética geral do desenvolvimento cultural, quando afirma que toda cultura é social, isto quer dizer que toda produção do homem é cultural e isto inclui as artes, as ciências, as práticas sociais e tantas outras formas de expressão humana.

Isso nos instiga a questionar: se todos são regidos pelas mesmas leis, o que nos faz únicos? A teoria histórico-cultural nos faz refletir sobre o processo de desenvolvimento humano quando discute as funções psicológicas elementares e as superiores. A primeira está relacionada à evolução biológica. A segunda está relacionada à nossa inserção na cultura, das relações que estabelecemos com nossos pares e da nossa gênese social. Nesse sentido, Sirgado (2000) diz que

Na seqüência de suas reflexões, Vigotski levanta indiretamente a questão da relação entre a “pessoa” e as “funções superiores” da pessoa, as quais, como já sabemos, são relações sociais internalizadas. A conclusão é que embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, recordar, sonhar etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, recorda, sonha etc. é função da sua história social (SIRGADO, 2000, p. 73).

Assim sendo, a imersão em um meio cultural gera a dialética do desenvolvimento: transformamos a cultura e somos por ela transformados. Monte e Lustosa (2012) afirmam que

Conceber o homem, tal como o autor, significa entendê-lo como sujeito múltiplo, polissêmico, dinâmico, contraditório, histórico, social. Requer ainda que o percebamos como um sujeito de sentimentos, pensamentos e vontade,

historicamente constituídos em seu contexto ideológico, psicológico e cultural, descartando-se, assim, a ideia de natureza humana universal (MONTE e LUSTOSA, 2012, p. 5).

Pereira e Tacca (2012) ancoradas nos estudos de Vigotski afirmam que o desenvolvimento humano

deixa de ser visto como fenômeno puramente biológico, sendo percebido como histórico e dialético, ligado às condições objetivas da organização social, que possibilitam saltos qualitativos, involuções e rupturas, não se sucedendo numa ordem fixa e universal. (PEREIRA e TACCA, 2012, p. 6).

Leontiev (1978), em seu texto *O homem e a cultura*, traçou a evolução humana em três grandes estágios, iniciando no período terciário da era geológica, chegando até o período atual. Estágios marcados pela evolução da fala, que possibilita a comunicação entre os homens e conseqüentemente a disseminação cultural e a social, assim como pela evolução dos instrumentos de trabalho. Esses estágios são:

- ✓ 1º estágio⁶: *Preparação* biológica – prevalecem as leis biológicas; compreende o período do fim do terciário até o início do quaternário. O homem conhecia a posição vertical e servia-se de utensílios e meios de comunicação rudimentares.
- ✓ 2º estágio: *Passagem* ao homem – compreende desde o aparecimento do pitecantropo⁷ até o homem Neandertal. Surgem os primeiros embriões de trabalho e sociedade. Ele fabrica seus primeiros instrumentos. O fator biológico ainda é muito forte regendo a formação do homem. O trabalho e a comunicação promovem mudanças no desenvolvimento do homem, a saber: anatômicas, no cérebro, nos órgãos dos sentidos, nas mãos e nos órgãos da linguagem. Tem início a evolução humana determinada pela cultura e pelo social.
- ✓ 3º estágio: *Homo sapiens* – este estágio compreende o homem atual. Aquele que fabrica ferramentas sofisticadas. A comunicação é elaborada, ele anda ereto, vive em sociedade organizada e trabalha. O trabalho é um aspecto

⁶ Originalmente no texto, Leontiev (1978), utiliza a palavra estágio que segundo o dicionário Houaiss (2001) significa estágio.

⁷ Pitecantropo ou Pithecanthropus, ou ainda "o homem de Java", é o nome de um fóssil de um animal primata, encontrado na ilha de Java, em 1891, com numerosos caracteres humanos. Foram encontrados fragmentos de um crânio, um fêmur e alguns dentes.

fundamental na evolução humana e é definido como a atividade criadora do homem. Neste estágio a evolução do homem deixa de ser regida pelas leis biológicas e passa a ser determinada pelas leis sócio-históricas. A hereditariedade não é mais a força motriz da evolução. Isto não significa o total desaparecimento desta linha evolutiva, ela passa para o segundo plano e as leis sócio-históricas assumem o primeiro plano (LEONTIEV, 1978).

A linha de evolução humana deve ser compreendida em um processo dinâmico, fruto da adaptação do homem ao longo dos séculos e transmitida de geração em geração. Para Leontiev (1978) a evolução foi se complexificando a cada nova geração por meio do trabalho coletivo e das diversas atividades sociais por ele engendradas, ou seja:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades... Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 261-284.)

Para Vigotski (2000) a definição do homem histórico-cultural responde à pergunta que ele mesmo formulou: “O que é o homem? Outros pensadores têm outras respostas. Para Hegel, o homem é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para Vigotski o ser humano é concebido como a personalidade social, equivalente ao conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2012, p. 13).

Assim para Vigotski (2012):

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (VIGOTSKI, 2012, p. 2).

Sirgado (2000/1990) explora que o homem é, portanto, produto de sua época, no sentido das relações que ele estabelece naquele momento de sua vida, além do fato de que ele deve ser entendido em um contexto histórico e cultural por ele construído. Percebe-se, logo, que ele não está sozinho e que o seu desenvolvimento está entrelaçado à presença do outro, e é esse outro que torna possível que o “ser homem” se constitua.

Por ser essencialmente social, a sua constituição como ser humano, passa obrigatoriamente pela convivência. A presença do outro se torna fundamental, porque “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (VIGOTSKI, 2000, p.4). Tacca identifica a presença do outro no desenvolvimento humano, quando propõe que

Precisamos do outro para perceber quem somos e formarmos uma imagem de nós mesmos. Essa construção também inicia-se tempranamente e prolonga-se no percurso da existência, na qual vamos encontrando pessoas e vivendo experiências. A todo momento aparecem dúvidas e inúmeras questões são levantadas a respeito de quem somos e para que existimos (VIGOTSKI, 2004, p. 102).

A presença do outro é a possibilidade do salto qualitativo no desenvolvimento humano, conforme afirma Vigotski (1998, p. 114): “Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança”.

No que diz respeito à teoria histórico-cultural, a colaboração entre os pares é condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Mendonça (2008) afirma que nos tornamos humano quando desfrutamos da presença e da existência do outro histórico. A interação com o outro, que se apresenta em um patamar de desenvolvimento mais elevado, pode nos proporcionar um novo salto no nosso desenvolvimento, visto que entraremos em contato com o legado cultural que até então nos era desconhecido. No primeiro momento, essa ação se dará por meio da imitação do nosso par, este processo acontece no limiar da nossa capacidade de desenvolvimento, e posteriormente ocorre o aprendizado e a autonomia que se traduz na aplicação do conhecimento de forma independente.

Vigotski (1983a), a partir da tese de Pavlov⁸ sobre estímulo e resposta (S→R), constatou que, quando se trata do homem, entre o estímulo e a resposta existem os signos. Ele teorizou que as reações humanas são mediadas por signos, os quais são meios auxiliares para o pensamento, portanto eles têm a função de mediação. Assim, para Vigotski, a mediação é o salto qualitativo que nos diferencia dos animais, no esquema proposto por Pavlov. Os signos

⁸ Ivan Petrovich Pavlov foi um fisiólogo russo, considerado o precursor do behaviorismo. “O experimento de Pavlov, no qual ele observava a resposta de salivação de um cachorro diante da presença do estímulo – comida e, posteriormente, a mesma resposta foi obtida após a associação deste estímulo a um estímulo neutro – som de uma campainha, lhe permitiu chegar a conclusão de que a aprendizagem ocorre através da associação de um estímulo incondicionado a um estímulo neutro produzindo uma resposta condicionada. A este processo Pavlov deu o nome de **condicionamento clássico ou condicionamento reflexo**” (ANDRADE, 2009, p. 64, grifo do autor).

são criações do homem, assim como os instrumentos. Estes dois meios auxiliares são mediadores da “relação do homem com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos” (BRAGA, 2010, p. 27).

Ainda de acordo com Braga (2010) entre os signos podemos citar: palavras, números, símbolos algébricos, obras de arte, sistema de escrita, esquemas e mapas porque nos permite relacionar com o outro e interagir com o meio. Por meio de processos de interação e mediação o homem sofre processo de aculturação que resultará desenvolvimento humano.

A comunicação entre os homens pode ocorrer por meio do toque, do olhar, da escrita, de imagens, mas a linguagem é considerada por Vigotski (1983a) como o mais importante sistema de comunicação entre os homens que é um sistema de signos que possibilita a interação entre os seres, decorrente da habilidade do homem de comunicar e verbalizar seus pensamentos e assim se manifestar no plano social. De acordo com Leontiev (1978, p. 290), é a linguagem que “torna possível ao homem entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, um processo de comunicação com eles”. Leontiev (1978) define como educação este processo dinâmico e fluido de contato com os fenômenos do mundo circundante.

Isso nos subsidia para voltarmos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato.

4.1. Vigotski, a educação e a Zona de Desenvolvimento Imediato

Para Vigotski, a educação tem como objetivo último a plena validade social (VIGOTSKI, 1983b), ou seja, habilita um indivíduo para trabalhar e manter relações sociais nos diversos segmentos: família, trabalho, escola etc. Ele considera que o conceito de educação aplica-se de forma pura à criança, visto que caracteriza-se essencialmente pelo crescimento e automodificação, que ocorrem em maior escala na infância, ou seja, é um: “[...] momento de não-consolidação, de fluidez do crescimento e de mudanças originais no indivíduo” (idem, 2003, p. 82).

A educação pode assumir diversas formas, e neste estudo nos interessa a educação formal, atividade precípua do professor, cujo objetivo principal é possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento científico construído pelo homem. Neste momento, no processo de

aprendizagem do conhecimento científico, estabelece-se a relação pedagógica. Nela, há dois ou mais indivíduos objetivando o ensino e a aprendizagem. Um processo que pode levar a incertezas e até a dor, bem como mudanças na vida de todos os envolvidos:

Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo de crescimento. Nada lento, é um processo que corre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

E nas palavras de Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005, p. 694): “Nesse jogo assimétrico, professor e aluno ferem-se, atingem-se mutuamente”.

Vigotski (2003, 1983a) ainda teceu várias considerações sobre a ação do professor, chegando a afirmar, tal como também fez Freire (1987) que “ninguém educa ninguém”⁹. Esta afirmação pode ensejar uma descaracterização da função do professor, pois se ninguém educa ninguém, a profissão de professor poderá perder o sentido de ser. Porém, quando confrontamos com outra afirmação do autor, sobre a importância do professor centrar o processo educativo nas tendências naturais da criança, as quais não devem ser reprimidas, proibidas ou anuladas (VIGOTSKI, 1983b), percebe-se que o ponto de partida da ação pedagógica deve ser sempre o aluno; o professor deve procurar envolvê-lo no processo, para que ele seja tão ativo quanto o professor e, assim, será ele o sujeito de seu processo educacional, justificando a afirmação inicial do autor. Vigotski (2003, p. 75) confirma a assertiva quando diz: “Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada”.

As considerações acima têm implicações significativas para o trabalho docente. Vigotski nos chama à atenção para a importância do professor conhecer seu aluno e este conhecimento permite ao professor criar estratégias pedagógicas que possibilitem criar zonas de desenvolvimento.

Devemos considerar que, cabe ao docente centrar sua prática pedagógica em criar zonas de Desenvolvimento Imediato para ajustar o seu trabalho docente. Este trabalho

⁹ Esta expressão foi mundialmente conhecida pelo educador Paulo Freire em seu livro: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, p. 39.

consiste em desenvolver atividades que estejam além da Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) da criança, atividades que ela desenvolve em colaboração com seus pares, com o professor ou através da imitação.

A Zona de Desenvolvimento Imediato é o espaço no qual o professor deve concentrar a sua ação pedagógica, ser o colaborador mais experiente, pois para trabalhar o potencial intelectual da criança é necessário ir além do seu desenvolvimento atual, visto que “o estado de desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura” (VIGOTSKI, 2009, p. 326). A ação pedagógica deveria ir além daquilo que o aluno consegue realizar sozinho; ela deve trazer algo novo que desperte o interesse dele. Algo que ele consiga realizar com a colaboração do professor ou dos seus pares, tendo em vista que quando trabalha em colaboração “a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 329).

A ZDI é assim definida por Vigotski (2009):

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 327):

No livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* o conceito de ZDI foi traduzido como Zona de Desenvolvimento Potencial e está assim conceituada:

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

A ZDI ou ZDP constitui um campo fértil para a prática pedagógica, representa a possibilidade de aprendizagem, o vir a ser. Portanto, é um importante conceito para o professor. Criar a ZDI significa aperfeiçoar o trabalho pedagógico, centrando a aprendizagem onde ela tem maior potencialidade de acontecer. Entretanto, não é uma aprendizagem qualquer, é aquela que se concentra em áreas que a criança ainda não domina ou em problemas que não resolva de maneira autônoma. A ZDI é o espaço para o ensino, como propõe Tunes e Bartholo (2004), um ensino sem generalizações, que seja singular, particular, focado no aluno. Outro ponto importante para a prática pedagógica é o fato de o autor tratar a

ZDI como uma possibilidade de mapeamento do desenvolvimento, o que poderá auxiliar e nortear a ação pedagógica.

É possível que muitas crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem, estejam sendo avaliadas apenas em função das atividades que elas realizam sozinhas, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Atual quando poderiam ser avaliadas, também, em função daquilo que elas conseguem fazer em colaboração com o professor. Vigotski (1983a) aponta a imitação como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural da criança, tendo em vista que para imitar um comportamento a criança precisa em primeiro lugar compreender o significado daquela ação e em qual contexto ela se aplica, portanto é uma ação que exige reflexão, controle e elaboração de pensamento. Para Fernandes (2013)

É importante destacar que a imitação pode ser compreendida num **sentido restrito**, como um aspecto mecânico, de cópia do real, que contribui para a acumulação do conhecimento, para a formação de habilidades. Vigotski não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne meramente um fazer mecânico, mas procura expandir este sentido restrito para um **sentido amplo**, onde a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, isto se for compreendida na perspectiva sócio-histórica, com uma atividade humana carregada de intencionalidade e de elaboração intelectual. Existindo, então uma unidade dialética entre a imitação mecânica e a imitação intelectual (FERNANDES, 2013, p.4).

E ainda segundo Oliveira (2002)

Ao imitar o outro, as crianças necessitam captar o modelo em suas características básicas, percebendo-o em sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a ele. Com isso decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio em que estão inseridas e diferenciando os elementos originais trazidos para a situação presente (OLIVEIRA, 2002, p. 161).

Nesse sentido o conceito de imitação deve ser posto entrelaçado ao de ZDI e ao papel do outro no desenvolvimento. Vigotski (1983a, 2009) estabelece o homem como histórico, social e cultural. O processo de formação desse homem acontece por meio da transmissão do legado da humanidade, ou seja, a educação. Parte do processo educacional da criança se dá por meio da imitação, pois ela observa, compreende e imita o outro relacional; e essa cadeia de ações se desenvolve na ZDI. A imitação deve ser entendida como uma ação humana consciente, voluntária e fruto do entendimento da ação pelo outro realizado. Imitar implica ser

capaz de entender, perceber, compreender, ajustar, comparar, reformular e colocar em prática a ação/instrução pelo outro executado e ter possibilidade de torná-la real.

Essas considerações têm implicações significativas porque a imitação perde a qualidade de movimento mecânico, atribuída até então, para ser entendida como aprendizagem. Porque “a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Esse novo olhar sobre as produções dos alunos pode trazer uma nova concepção sobre a aprendizagem, sobre a importância da colaboração no desenvolvimento da criança e ressignificar o conceito de imitação e seu papel na educação, bem como a ação pedagógica.

Pimentel (2008) menciona múltiplas zonas de desenvolvimento em um mesmo indivíduo relacionado aos diferentes saberes, a ZDI estabelece parâmetros que podem orientar a prática educativa. A autora propõe três questões quanto à ZDI e a ação pedagógica:

Em primeiro lugar, um corpo de procedimentos e recursos que podem ser altamente adequados num determinado momento, área do conhecimento, e para uma determinada turma, pode não o ser em outras ocasiões. O processo educativo não causa efeito linear ou automático. Pelo contrário, atua sobre indivíduos reais, com divergências de interesses e conhecimentos, diferentes quanto ao que já são capazes e em que ainda dependem de auxílio, e que se comportam distintamente. Enfim, pessoas, na melhor tradução do que consiste a infinita singularidade humana. O segundo aspecto é o da interatividade como eixo fundamental numa situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, é preciso torná-la efetiva. A interação, muitas vezes, implica alteração do planejamento, dos rumos de uma atividade em curso; requer alternância entre atividades mais e menos estruturadas, além de ajustes que, variando e diversificando os modos de ajuda à criança, garantam criar ZDP e nela avançar. Finalmente, há uma relação temporal entre ZDP e o tipo de situações de aprendizagem que se escolhe. É presumível que, no decorrer do aprendizado de um determinado assunto ou procedimento, haja um gradativo crescimento da autonomia das crianças em relação ao tipo de mediações necessárias. Observar e avaliar seu envolvimento e independência a cada nova experiência possibilita ao educador variar adequadamente a atuação pedagógica, desde o momento em que é prioritário oferecer apoios e modelos de forma mais intensiva até as situações em que seja mais benéfico propor novos desafios (PIMENTEL, 2008 p. 115/ 116).

Para que se possa ampliar esse conceito de interação e ação pedagógica dito por Pimentel (2008) é preciso trazer, para a discussão a relação professor - aluno. A palavra relação, entre os vários significados apresentados pelo dicionário Houaiss (2001), significa vinculação de alguma ordem entre pessoas, fatos ou coisas; ligação, conexão. Quando está amparado em uma proposta pedagógica, este vínculo recebe o nome de relação pedagógica.

Entender a relação pedagógica, no contexto da psicologia histórico-cultural implica em entender que o pensamento e a emoção estão entrelaçados. Dessa forma, o desenvolvimento do aluno está atrelado à qualidade da relação entre ele e o professor. Tacca (2004, p. 107) se posiciona no mesmo sentido quando afirma: “Se assim é, temos ímpeto em afirmar que os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem percorrem esse caminho muitas vezes sem perceber o impacto que causam um ao outro”.

Se os vínculos estão estabelecidos, se o professor conhece a estrutura do pensamento do seu aluno, se o professor constrói estratégias pedagógicas significativas que permitam, ao aluno o pensamento reflexivo que o levará a apropriação do conhecimento (TACCA, 2006), temos que essa relação esta calcada em três eixos, nos leva a concluir ser essa uma relação pedagógica articulada, complexa e multidimensional concebida na unidade cognição afeto, conforme mostra a figura 1:

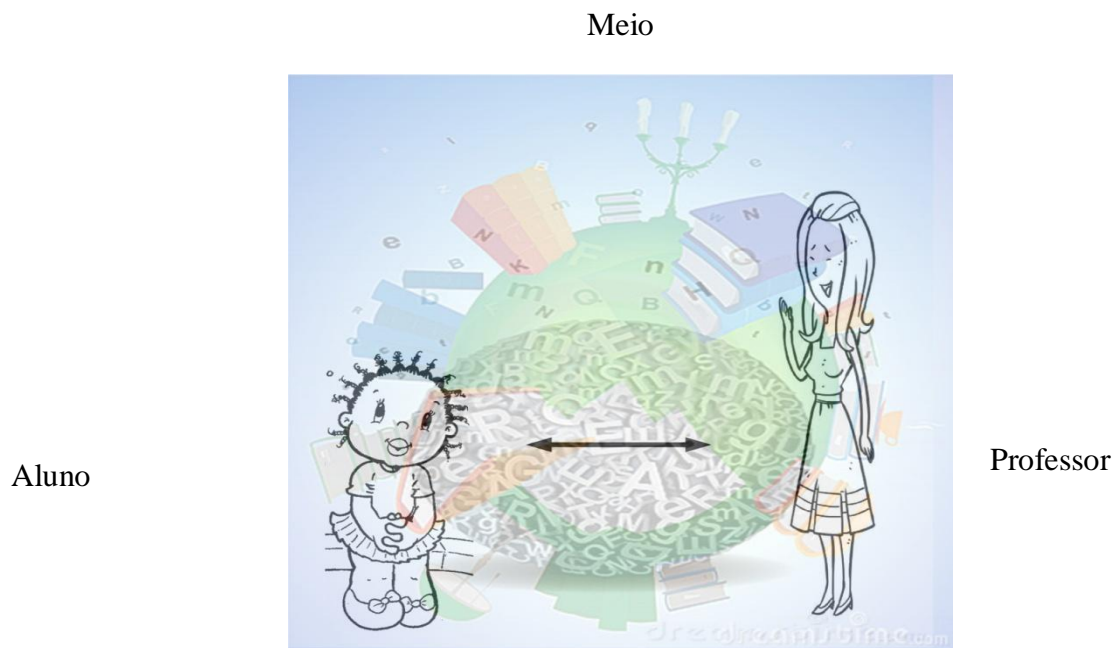


Fig. 1 Relação professor - meio - aluno

O professor, como o colaborador mais experiente, indicará os signos mediadores, os quais são produto do trabalho do homem e propiciarão ao aluno, sujeito que aprende, o acesso aos conhecimentos elaborados historicamente. Ou ainda nas palavras de Tacca (2004)

A experiência do sujeito no convívio social possibilita que, no contato com o outro, aconteça a construção e reconstrução dos sentidos pessoais que organizam e integram o funcionamento da personalidade. A cada momento da vida, incessantemente, são criadas necessidades que levam a novas construções semióticas, em um movimento dialético constante e dinâmico que se traduz em desenvolvimento, marcado pelo contexto histórico e social (TACCA, 2004, p. 104).

É uma relação que dever ser construída entendendo que o desenvolvimento segue a aprendizagem, e isto se traduz na escola e no papel do professor como colaborador, ou seja, criando ZDI, concentrando a aprendizagem na possibilidade de trazer algo novo, isto é, naquilo que está por vir.

Nesse sentido Lima e Aparecida (2011) afirmam

Como se pode ver, conhecer as características do desenvolvimento infantil e apreender concepções coerentes de criança e de educação para a infância são posturas fundamentais para que o processo pedagógico alcance suas finalidades, pois, sem esse conhecimento, as atividades serão apenas momentos de interação sem sentido, muitas vezes permeadas por pressão constrangimento e sofrimento, tanto para as crianças quanto para os profissionais, que se veem impotentes e frustrados (LIMA e APARECIDA, 2011, p. 69).

O professor, cujo papel foi definido por Vigotski (2003) como aquele que deve modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que os alunos realizem o objetivo buscado, é um dos vértices da relação pedagógica, pois é o colaborador e o organizador do ambiente social (ou o meio que constitui um dos vértices). A criança, enquanto segundo vértice, educa a si mesma nos momentos vivenciados em colaboração com seus pares.

Outro aspecto importante a ser considerado é o aluno, o qual deve ser partícipe do seu processo de aprendizagem, de forma ativa e consciente. Tendo em vista a unidade cognição - afeto é imprescindível que este se disponibilize, no sentido de permitir ao professor conhecê-lo e na medida do possível satisfazer suas curiosidades, interesses e necessidades

Refletir sobre a relação pedagógica implica em considerar os diversos aspectos que subsidiam esse sistema relacional, tais como: estratégias pedagógicas, o conhecimento elaborado e o contexto cultural e histórico dos sujeitos os quais demandam do profissional além da competência técnica, o compromisso e a responsabilidade (TACCA, 2004).

4.2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA DIVERSIDADE

O conhecimento vem sendo construído pelo homem ao longo da sua existência e este é repassado de geração em geração por meio da fala, dos costumes, dos livros e da escola. Esta é o espaço criado pelo homem e para o homem com o objetivo de transmitir o conhecimento formal, os quais poderão ser úteis ao proporcionar uma vida independente e salutar.

Aprender é uma capacidade que o homem emprega ao longo de sua existência: em casa, no trabalho, nos relacionamentos e principalmente na escola, nosso *locus* de pesquisa. Como afirma Vigotski (2003, p. 301) “[...] o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida”. Pela educação o homem se torna um ser social.

Para viver essa plenitude o homem precisa se desenvolver como um ser total, e essa totalidade entendemos como social, econômica, política e histórica. Nesse contexto enfatizamos o aprender também no sentido empregado por Bruner (1978, p. 15) “[...] é o de que deverá servir-nos no presente e valer-nos no futuro. Aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também posteriormente, ir além de maneira mais fácil”. Cabe ainda mencionar que para Vigotski (2009) “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (p. 303), o qual nos constitui como seres históricos, culturais, dinâmicos e complexos. Novaes (2006) afirma que

Dessa forma, a aprendizagem vygotskiana consiste na aprendizagem da ação ou no feito de aprender, adquirir informações, habilidades, atitudes e valores numa ampla inter-relação com o meio sociocultural. É aquela aprendizagem que contempla a interdependência das pessoas envolvidas na relação, e que foi expressa por ele com o termo em russo *obuchenie*. Esse termo, sem tradução exata para o português, expressa um processo de ensino-aprendizagem, e estabelece a relação entre quem ensina e quem aprende, quem aprende e também ensina (NOVAES, 2006, p. 163) (grifo da autora).

Não se pode negar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Os caminhos do desenvolvimento e da aprendizagem se entrelaçam, ou na concepção de Vigotski, o primeiro se beneficia do segundo. O papel da aprendizagem é fomentar o desenvolvimento que gera novas possibilidades de aprendizagem, e Vigotski (1998) aponta que

[..]a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um

grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Em se tratando de situações de criança apresentada como tendo dificuldades de aprendizagem é importante trazer Vigotski (1983b) em seus estudos sobre a defectologia quando afirma que:

As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto¹⁰ (VIGOTSKI, 1983b, p. 213) (tradução livre).

Vigotski (1983b) propõe o desenvolvimento na ideia de criação de caminhos isotrópicos que se constitui na “estrutura das formas complexas da conduta da criança é uma estrutura denominada caminhos de rodeio, que se caracteriza por ajudar onde uma operação psicológica se mostra impossível para a criança pelo caminho direto” (p. 181). Cabe esclarecer que os obstáculos enfrentados por alguns alunos se constituem em caminhos de rodeio, ou seja, quando o desenvolvimento acontece por vias indiretas, muitas vezes desconhecida pelo professor.

Então, temos que refletir sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem para que este constitua uma possibilidade de desenvolvimento humano pelas vias diretas e principalmente pelas indiretas.

Nesse sentido a sala de aula é um imenso laboratório. O professor deve ser um químico sem medo de tentar novas fórmulas, pois cada aluno corresponderá a uma essência. O processo para identificar a essência de cada aluno é meticuloso e exige-se um profissional engajado e ciente de que o processo de aprendizagem é único. E, como esclarece Andrade (2012):

O trabalho pedagógico exerce papel fundamental no esforço de organizar a sala de aula de maneira a torná-la espaço de diálogo, convivência harmoniosa, reflexão e construção do conhecimento. Reconhecer as diferenças individuais é um importante ponto de partida para a realização de uma prática que favoreça a cada criança o desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem (ANDRADE, 2012, p. 31).

¹⁰ Las leyes que rigen El desarrollo, tanto Del niño anormal como del normal, son el lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o Del organismo en su conjunto.

Em razão disso, a escola, e mais especificamente o trabalho do professor, é fundamental para favorecer o sucesso escolar de todos os alunos. Mas nem sempre isso acontece, gerando uma série de distorções no sistema, caracterizando os alunos das mais diferentes formas: com dificuldade de aprendizagem, ou com problemas de aprendizagem, que são identificados como representação do fracasso escolar.

Buscando ampliar este conceito, Andrade (2012) esclarece que este se constitui um dos grandes problemas do trabalho pedagógico:

Um dos grandes problemas enfrentados no trabalho pedagógico é o sentimento de impotência diante de crianças que apresentam desenvolvimento diverso daquilo que a sociedade estabeleceu como padrão. Desse sentimento surge a crença de que os encaminhamentos para o Serviço Especializado da escola podem ser a solução para os problemas de aprendizagem apresentados por essas crianças (ANDRADE, 2012, p. 32).

Essa diversidade de desenvolvimento se encontra na sala de aula, por isso entendemos ser impossível adotar um único método ou estratégia de ensino. Quando nos colocamos “diante de uma sala de 30 alunos, pode se pensar em 30 formas diferentes de agir, sentir, compreender, interpretar, analisar”... (PEREIRA e TACCA, 2012, p. 1). O trabalho pedagógico diversificado deveria ser a regra em sala de aula, e Tacca (2008b) subsidia essa possibilidade quando chama a atenção para a necessidade de se investir na mudança de concepções de professores. Nessa assertiva, propõe: a mudança de concepção em torno dos processos de aprendizagem faz surgir a compreensão da diversidade como possibilidade humana que, assim concebida, sugere que investigar o diverso é não formatar ou padronizar processos (TACCA, 2008B, p. 136).

Assim sendo, essa mudança de concepção implica em uma mudança no trabalho pedagógico, no sentido de escolher a estratégia pedagógica que irá contribuir diretamente para o salto qualitativo do aluno. Buscando ampliar esse conceito, Tacca (2008a, p. 48) teoriza sobre a estratégia pedagógica entendendo-a como “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição - afeto”.

A não observância deste conceito pode estar contribuindo para um problema que tem afetado toda a comunidade escolar: os rótulos de dificuldade de aprendizagem. Vários alunos são encaminhados para as equipes de atendimento com queixa de estarem em dificuldade de aprendizagem; muitos deles são repetentes, geralmente alunos com baixa autoestima e baixo

rendimento escolar. Contudo, para analisar essa situação faz-se necessário um olhar mais amplo não só no aluno, mas em todo o sistema escolar, como propõe Azevedo (2004):

As **dificuldades de aprendizagem** reportam-se a uma constelação de fatores de natureza sociocultural e econômica, familiar emocional e pedagógica, que só adquirem significação quando referidos à história da criança, considerando-a nas múltiplas relações e interações com a família, com a escola, com os professores e com as condições pedagógicas, em particular (AZEVEDO, 2004, p. 20).

Ou, como propõe García Sánchez (2004, p. 51), que se esgotem todas as possibilidades de trabalho pedagógico antes de apontar o aluno como cerne do problema: “as dificuldades de aprendizagem só ocorram quando se forneceram as 'adequadas oportunidades para aprender’”. O autor traz ainda a questão da medicalização da educação ao afirmar que “quando o aluno não aprende, parte-se da ideia de que as dificuldades de aprendizagem se devem a uma interação entre as influências genéticas e as influências ambientais, que se concretizam nas oportunidades apropriadas para aprender” (p. 51). De acordo com García Sánchez (2004), não existem oportunidades apropriadas para aprender, quando não há preparação adequada dos professores em métodos de ensino e na compreensão dos limites neuromaturacionais; uma carência de recursos financeiros para individualizar a educação; um fracasso na disseminação das pesquisas básicas e uma carência de pesquisas adequadas sobre métodos de ensino alternativos; logo, antes de se falar em dificuldade de aprendizagem é necessário rever o trabalho pedagógico.

Em face do exposto, Pereira e Tacca (2012) através da teoria histórico-cultural, nos trazem um olhar diferenciado sobre a dificuldade de aprendizagem

Algo que fica evidenciado nessa concepção é que a aprendizagem é uma possibilidade humana. Este novo paradigma de sujeito, introduzido pela perspectiva histórico-cultural, possibilita, então, outro entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem passam a ser entendidas como uma forma diferente de se aprender e não uma impossibilidade, ou dificuldade (PEREIRA e TACCA, 2012, p.7).

As autoras destacam que todos têm a possibilidade de aprender, portanto a dificuldade pode estar na instituição escolar em compreender que cada ser humano se constitui em uma forma diferente de aprender, e uma escola que entenda o desenvolvimento desta maneira deverá organizar o trabalho pedagógico voltado para a diversidade.

Nessas considerações depreendemos que a diversidade exige do professor um trabalho minucioso, requer que esse profissional compreenda que, como Andrade (2012, p. 34) traz em

seu trabalho apoiando-se em Vigotski, “[...] a diversidade é inerente ao ser humano e por isso as tentativas de formatações e padronizações de processos, especialmente quando tratamos de desenvolvimento atípico, são absolutamente inadequados”. Em seus estudos a autora trata de alunos hiperativos que guardam grande semelhança com alunos em dificuldade de aprendizagem: crianças que não são atendidas de acordo com as suas especificidades educacionais.

Tacca (2009) propõe a constituição do professor investigador, ou seja, aquele que procure entender os processos cognitivos - afetivos do seu aluno, trabalhando a perspectiva da possibilidade e mudando suas formas de compreender a aprendizagem, nem sempre continua de seus alunos:

Assim, os professores precisam ser alertados quanto às concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, e estimulados a tornarem-se investigativos em relação ao funcionamento psicológico e aos recursos de personalidade de seus alunos. [...] Fica então colocada a necessidade de uma atuação que busque as possibilidades de aprendizagem e não as dificuldades de aprendizagem, e isso inclui desafios importantes. Desafios porque significam a aceitação da diversidade em processos de desenvolvimento. Significa entender e decifrar a unidade cognição-e-afeto, ou seja, a produção de sentido da aprendizagem. Significa conectar-se com motivos e necessidades de quem aprende (TACCA, 2008b, p. 140) (grifo do autor).

Para que se possa ampliar o conceito do professor investigador é preciso trazer, para a discussão o conceito de disponibilidade. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno, devem estar disponíveis para vivenciar esse momento, permitir-se ir ao encontro do outro relacional. Por meio desta postura é possível entender que “a realização de ambos só acontecerá se houver a disposição para o encontro, isto é, a perspectiva de criarem o “entre”. Somente, por essa via ambos se assumem como pessoas plenas e responsáveis no momento de empreenderem as tarefas que lhe cabem (TACCA, 2004, p. 108).

Em vista disso, entendemos que o brincar se constitui em um rico instrumento de investigação ao professor por favorecer a aprendizagem na criança, por permitir que ela haja de maneira natural durante o processo de ensino - aprendizagem, por possibilitá-la sair da passividade, e porque o jogo pode produzir “[...] elementos que pertencem ao espírito do ser que joga, produtos de ordem psicológica/informática, estruturas de pensamento, valores, crenças, conhecimentos e metacconhecimentos (MUNIZ, 2010, p. 36)”.

O brincar propicia ao aluno posicionamento dentro do espaço do aprender (PEREIRA e TACCA, 2012). O jogar permite ao aluno expressar sua singularidade, e ao professor, um instrumento de compreensão dos processos de aprendizagem do aluno, gerando possibilidades de trabalho diversificado. Pensar em possibilidades de aprender implica em estar aberto ao diálogo, que se constitui em elemento mediador das relações que se estabelecem em sala de aula e elemento imprescindível nas brincadeiras coletivas. Segundo Pereira e Tacca (2012):

O diálogo se apresenta, na relação professor-aluno, como importante instrumento de investigação do processo ensino-aprendizagem. Tornando-se um meio de se conhecer o processo de pensamento do aluno e a manifestação dos seus processos de significação, o que permitirá ao professor a tomada de decisão quanto à forma de organizar a sua ação pedagógica e, assim, favorecer a aprendizagem, logo o desenvolvimento do aluno (PEREIRA e TACCA, 2012, p. 10).

É importante ressaltar que o Currículo de Educação Básica do ensino fundamental - anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal (FERREIRA, et. al. 2008) é uma versão experimental ancorada na teoria histórico-cultural que assevera: “[...] situar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem a partir do diálogo, fazendo-o compreender sua trajetória de aprendizagem; construir formas de comunicação efetiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – professores, alunos, familiares e gestores – participem do processo avaliativo” (FERREIRA, et. al. 2008, p. 198). Desta forma, trabalhar nesta perspectiva do diálogo, de estratégias significativas, investigar e compreender o modo de pensar e agir do seu aluno significa cumprir o currículo e, mais ainda, cumprir o papel de professor com responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento integral do aluno.

Em todos os lugares, em todos os espaços e em especial na escola que “não parece entender que a lei é a diversidade e não a homogeneidade, poderão ocorrer sérias implicações para a relação pedagógica, para aquilo que realizam alunos e professor” (TACCA, 2009, p. 64).

Por todos esses aspectos que nesse estudo adotamos a teoria histórico-cultural para investigar as possibilidades do professor conhecer seu aluno. Levando-se em consideração que as relações sociais são à base do desenvolvimento humano.

Abordamos alguns conceitos da teoria histórico-cultural, os quais nortearão as análises do *locus* de pesquisa. Propomo-nos agora a explorar a ação de brincar e suas implicações no desenvolvimento.

4.3. O BRINCAR E A EDUCAÇÃO: A POSSIBILIDADE DO PROFESSOR CONHECER OS PROCESSOS DE APRENDER E PENSAR DO ALUNO

Uma pedra, um pedaço de pau, um pneu de carro e uma boneca. Em um primeiro momento estes objetos não têm relação entre si. Contudo, nas mãos de uma criança todos podem virar um brinquedo. A pedra será jogada no lago, o pedaço de pau vai virar um cavalo e será o companheiro fiel das aventuras, o pneu de carro com auxílio de cordas pode virar um balanço ou simplesmente algo para se empurrar ladeira abaixo e a boneca será a filhinha na brincadeira de faz-de-conta.

A palavra brincar está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações. Brincar, jogar e brincadeiras são termos que designam atividades humanas que geram prazer, alegria, aprendizado ou até mesmo dor e sofrimento. O prazer de realizar uma atividade, cujo único objetivo é a diversão ou o sofrimento de esperar pela sua vez de jogar ou por perder a partida estão implicados com o brincar.

Mas o que é brincar? Qual a importância dessa ação para o desenvolvimento infantil? Definir o que é brincar não é uma tarefa fácil, tendo em vista a diversidade de literatura sobre o tema, autores como Kishimoto (2008) e Cordazzo e Vieira (2007) estabeleceram critérios para diferenciar os termos jogo, brinquedo e brincadeira. Kishimoto (2008) conceitua em sua pesquisa que o “brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras)” (p. 7). Já Cordazzo e Vieira (2007) consideram que

o termo brinquedo será entendido como o objeto suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. Brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de brincadeira (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p. 96).

Os autores afirmam a importância de diferenciar os termos tendo em vista que dependendo do contexto, determinada ação pode ser entendida como brincadeira e em outro pode não ser.

Contudo, existem autores que não apontam para a “indiferenciação” dos termos, como explica Novaes (2006):

O termo brincar inclui, em sua definição mais simples, o jogo, a brincadeira e o brinquedo, assim como encontra-se um ponto comum de contato entre essas palavras, que é dado pela raiz latina *iocus*¹¹ (NOVAES, 2006, p. 93) (grifo da autora).

Em face do exposto ao longo do texto, vamos tratar o brincar de maneira ampla, ou seja, incluindo o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Segundo Novaes (2006) o termo brincar tem origem no vocábulo *brinco*, palavra que vem do latim *vinc(u)um*, que na linguagem popular significa fazer laços, unir-se a pessoas e objetos. É esta ação que nos interessa a interação com o outro, a construção de vínculos, a possibilidade de estar em contato e criar novas formas de comunicação.

A ação de brincar, ao longo do tempo, foi utilizada para os mais diversos fins: entretenimento, prazer e até como treinamento para guerra pelos gregos e romanos, além de ter sido considerada como pecado pela Igreja Católica na Idade Moderna (CARNEIRO, 2012). Nesse caso em específico, Schneeberger (2006) esclarece que durante a Reforma Religiosa, a Igreja Católica buscava conter o avanço das igrejas protestantes e o Concílio de Trento (1544 a 1563) foi a resposta da Igreja ao movimento da reforma. As medidas tomadas pelo concílio visavam reforçar a autoridade do papa e manter a disciplina; logo, atividades que buscassem o prazer e não levassem à rigorosa obediência foram consideradas profanas e pecaminosas, e entre elas estava o jogo.

Carneiro (2012) afirma que muitos jogos, brincadeiras e brinquedos tiveram sua origem em atividades religiosas praticadas por adultos que ao longo dos anos foram adaptadas para criança e que a origem de alguns remonta à Antiguidade, como por exemplo, a bolinha de gude, que em seus primórdios era praticada por crianças romanas utilizando nozes e pedras.

Segundo Almeida (1990), na Grécia antiga, o filósofo Platão defendia a matemática lúdica e apoiava jogos educativos em vez de jogos competitivos, e isso aconteceu em uma civilização que foi o berço dos Jogos Olímpicos, onde a competição era tão importante ao ponto de interromper uma guerra para execução dos jogos de cunho religioso em honra a

¹¹ Palavra de origem latina significa jogo (FERREIRA, 1976, *apud* NOVAES, 2006, p. 90).

Zeus. Os jogos, para os gregos, tinham a função de preparar para a vida e era um meio dos jovens aprenderem valores e conhecimentos com os mais velhos.

Carneiro (2012) em seus estudos sobre a civilização romana relata que atividades utilizadas para distrair os soldados, tais como: flautas e apitos de ossos, o jogo da dama, labirintos e bonecas de marfim, hoje são brincadeiras de criança. Afirma ainda que a origem do jogo da amarelinha pode ter ocorrido entre os soldados romanos, que o usavam com o objetivo de entreter as crianças em locais por onde passavam. Com o declínio do império romano tem início a era cristã, que traz mudanças significativas para a história do brincar, ele perde o seu valor formativo, é qualificado como pecado e passa a ser visto como perda de tempo.

Na Idade Média (século V até o século XV). Segundo Àries (1981) em seu estudo sobre a criança revela que o conceito de infância nessa época não existia; homens e crianças compartilhavam os mesmos lugares e ambientes, as famílias tinham muitos filhos em razão da alta taxa de mortalidade infantil decorrente da falta de saneamento básico. Dessa forma, não havia afetividade entre as famílias, as crianças que morriam eram substituídas por outras, e essa rotatividade de crianças inibia a construção do vínculo familiar. Almeida (1990) relata que nessa época acontece a ascensão do cristianismo, e os jogos passam a perder o valor que até então tinham, e o brincar que era uma atividade para adultos e crianças, passa a ser uma atividade apenas do infante, mas não era para qualquer criança, somente aquelas cujos pais eram ricos e não precisavam trabalhar, as demais eram tratadas como adulto em miniatura e deveriam aprender um ofício.

Na Idade Moderna (século XV ao século XVIII), Àries (1981) relata o surgimento da afetividade na relação pais e filhos, e que a escola assume o papel, que antes era da igreja, da educação e preparação para a vida. Pensadores como Rousseau defenderam um olhar diferenciado para as crianças. Neste período ocorreu uma oposição ao uso de jogos e brincadeiras por parte da Igreja Católica, objetivando controlar os fiéis (SCHNEEBERGER, 2006), contudo de acordo com Almeida (1990) a Igreja voltou atrás em sua decisão e os padres passaram a utilizar alguns jogos com propósitos educacionais. O teórico alemão Frederick Froebel, considerado o pai do jardim de infância, propõe o uso de brinquedos na educação de crianças.

Finalmente, na Idade Contemporânea, que compreende o período que vai do século XVIII até os dias de hoje o conceito de infância sedimentou-se (Almeida, 1990). Teóricos, como Maria Montessori, defendem uma escola voltada para a criança. Jogos, brincadeiras e brinquedos têm seu valor educacional e prazeroso resgatados em suas propostas.

A história do brincar demonstra que ele é uma construção social, e de acordo com o interesse da época a sua função mudava. Brougère (2011) afirma que o brincar é uma ação a ser aprendida pela criança, não algo inato, pois aparece na convivência, na interação entre pessoas que quando ela observa aprende a brincar. Isso corrobora com a tese de que brincar é uma atividade histórico-cultural, pois só brinca quem aprende a brincar, ou seja, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2011, p. 2).

As primeiras brincadeiras são ensinadas pelos pais, e de acordo com o aumento dos laços sociais, o repertório de brincadeiras também cresce, se modifica e se complexifica. Vários estudos foram feitos para verificar o impacto do brincar no desenvolvimento infantil (FORTUNA, 2012; LIRA, 2012; PIMENTEL, 2008; VIGOTSKI, 2011). Não há dúvida sobre a sua importância na constituição da criança.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006) publicou orientações para a inclusão da criança de seis anos no ensino regular, em razão da implantação do ensino fundamental de nove anos, e reconhece o brincar como espaço “... de construção de culturas fundado nas interações sociais entre crianças” (BRASIL, 2006, p. 41).

Teóricos como Caillois (1990), Brenelli (1993), Kishimoto (2008), Miranda (2002) e Macedo, Petty e Passos (2005), ressaltaram a importância dos jogos para o desenvolvimento do homem, enumerando os benefícios da utilização desse recurso em sala de aula, em atendimento psicopedagógico ou simplesmente como diversão. Com base nesses estudos podemos concluir que o brincar favorece o desenvolvimento infantil. No entanto, queremos identificar como essa atividade está incorporada na escola e que papel desempenha especificamente quando o professor e o aluno estão em relação pedagógica. Assim podemos questionar: o brincar está presente na escola, mas em que condições? Como professores fazem uso desta ferramenta? Quais são os aspectos do brincar que podem ajudar o professor a reconhecer a capacidade e habilidades de seus alunos?

O brincar, o jogo e a brincadeira estão presentes na escola, entretanto, faz-se necessário uma análise desta presença: Mendonça (2008) afirma que o brincar na escola não tem um espaço definido, pois é posto como um momento de ocupação fútil do tempo da criança, um passatempo e não como um recurso de desenvolvimento infantil. Carvalho, Alves e Gomes (2005) postulam assim como Mendonça (2008) um brincar livre, sem qualquer intervenção por parte do professor. Os autores criticam os professores que atuam na educação infantil, que substituem a ação de brincar, por atividades que, em sua grande maioria, não permitem à criança agir de maneira independente. O brincar, neste sentido, é posto como um momento único da criança e desta forma não deve sofrer intervenções por parte do professor.

Fortuna (2012) e Mendonça (2008) alertam para o fato de muitos profissionais utilizarem esse recurso com o propósito de ocupar o tempo das crianças sem ter em perspectiva a importância pedagógica dele. Por não reconhecerem ou por não saberem o valor do jogo, da brincadeira e do brincar no desenvolvimento infantil, eles acabam não incluindo este elemento no planejamento escolar (FORTUNA, 2012). Fortuna (2012) analisa a ação dos professores como um paradoxo, pois se concebem o brincar como fonte de desenvolvimento, por que este não está vinculado a sua prática docente como um instrumento pedagógico?

Se perguntarmos: quais são os aspectos do brincar que podem ajudar o professor a reconhecer a capacidade e habilidades de seus alunos? Todos os autores citados no parágrafo anterior são unânimes em reconhecer que as habilidades desenvolvidas pela experiência de brincar são fundamentais para o processo de desenvolvimento humano bem como para a aprendizagem e escolarização.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam que o brincar possibilita à criança vivenciar o lúdico, descobrir a si mesma e assimilar a realidade. Também destacam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, pois esta muda a relação da criança com o objeto. No primeiro momento, o objeto assume, para a criança, as características que lhe foram culturalmente atribuídas; no segundo momento, por meio da brincadeira, a criança passa a controlar o objeto e atribui a ele um novo significado; ela descobre a possibilidade de transformar e produzir algo novo.

Ainda, segundo Queiroz, Maciel e Branco (2006), a imaginação é uma característica definidora do brincar e este por ser uma construção cultural, fruto dos processos de interação social, só pode ser analisado dentro de um contexto cultural próprio, de uma determinada

época e lugar. Estes elementos trazem para a relação pedagógica um novo olhar sobre o brincar como instrumento de desenvolvimento humano e como ferramenta pedagógica para o professor entrar em diálogo com seu aluno, conhecer o contexto que ele vive e interagir com aquilo que ele pensa.

Fortuna (2012) afirma que o brincar e o aprender são atividades análogas: “... enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem” (p. 6). Ao brincar a criança sai de uma posição passiva, pois essa atividade permite ao aluno assumir a posição de protagonista de sua atuação, que em muitos momentos lhe é negada. E “[...] **ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa - é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende**” (FORTUNA, 2012, p. 10, grifo nosso).

A ação de brincar então se configura como possibilidade real de desenvolver conteúdos escolares, habilidades necessárias para a aprendizagem e preparação para vida. Cabe à escola engendrar estratégias que possibilitem o brincar em sua plenitude e, concomitantemente, desenvolva o processo de ensino e aprendizagem. Pimentel (2008) sugere como isso pode acontecer quando

a escolha da atividade lúdica e dos meios mais apropriados para oferecê-la à criança é definida de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às suas necessidades sócio-afetivas e psíquicas da criança. Por isso é fundamental promover, na escola, motivações semelhantes às que ela encontra no jogo em ambiente não-escolar. É recomendável, portanto, iniciar por jogos já familiares à criança, ao invés de lhe propor, em primeira mão, algo completamente novo; instruir inicialmente sobre duas ou três regras simples para, depois de implementada a situação lúdica, fornecer outras mais sofisticadas; garantir liberdade das crianças para conduzir a atividade e, sobretudo, respeitar os momentos de negação e oposição, buscando conhecer suas origens junto à criança (PIMENTEL, 2008, p. 126).

Ou ainda segundo Brougère (1998)

A criança não é capaz de projetar no futuro o interesse que os estudos, a aprendizagem da leitura e da escrita, e também de uma língua estrangeira (o latim) representam para ela. Deve então ter a impressão de que está jogando. É preciso enganar a criança para fazê-la trabalhar, sem que se dê conta realmente disso. Para a criança, o trabalho deve se assemelhar, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se trata de um jogo, só guarda sua aparência. Dentro dessa visão de jogo, utiliza-se apenas sua motivação, seu interesse para a criança (BROUGÈRE, 1998, p. 55).

Ao fazer isso, o professor ganha novas possibilidades na sua intervenção pedagógica.

A partir das afirmações de Queiroz, Maciel e Branco (2006) é importante ressaltar a diferença entre a brincadeira livre e a brincadeira utilizada na atividade pedagógica. A primeira está caracterizada pela incerteza, pela ausência de consequência necessária, pela tomada de decisão pela criança e, o mais importante segundo as autoras, pelo interesse da criança. A segunda, que tem o objetivo de trabalhar conceitos, habilidades motoras e conteúdos, é definida como atividade lúdica. As autoras alertam sobre a importância de incentivar as crianças a trazerem brincadeiras do seu cotidiano, o que possibilitará ao professor conhecer o universo cultural de seus alunos, tendo em vista que o brincar é uma expressão social.

A abordagem educativa dos jogos não é algo novo. Há séculos eles têm sido utilizados com o propósito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem (ELKONIN, 1998; CARNEIRO, 2012; FORTUNA, 2012 e LIRA, 2012). Esta abordagem recebe muitas críticas, pois sua essência não é preservada, ou seja, a diversão, o prazer e o resultado aleatório se transformam. Brougère (1998) estabelece três possíveis relações entre o jogo e a educação. A primeira é o jogo como relaxamento, a segunda o jogo como atividade escolar e a terceira o jogo para conhecer a personalidade do aluno: “O jogo pode ser usado para permitir um [a primeira] relaxamento necessário cujo objetivo é propiciar um novo esforço intelectual, ou [a segunda] então tornar lúdico um exercício didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador [e a terceira] pode compreender seus alunos, observando seus jogos [...]” (BROUGÈRE, p. 58).

Consideramos que levar a brincadeira para a sala de aula, significa criar um ambiente onde os alunos queiram estar, onde o aprender não esteja engessado. Que a sala de aula seja um espaço onde todos possam se sentir bem e não apenas do professor. É possível unir o brincar e o aprender, pois quando brincamos “[...] provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, [...] nos desenvolvemos intelectualmente” (MALUF, 2003, p. 21). Logo o brincar se configura em uma ferramenta que pode contribuir de forma profícua para o trabalho pedagógico, pois une descontração, interesse, desenvolvimento, aprendizagem e o conhecimento da personalidade do aluno. Elkonin (1998) acrescenta que

o jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir

alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (ELKONIN, 1998, p. 421).

Fortuna (2012) discute o papel reprodutor social da escola afirmando que isso não justifica uma ação passiva do professor e vê no brincar a possibilidade de romper com o ensino tradicional. Hansen et. al., (2007) complementa esta ideia afirmando que o jogo pode ser utilizado como instrumento de transformação. Através das habilidades desenvolvidas podemos formar cidadãos conscientes, capazes de romper com o pacto da mediocridade que se estabeleceu na escola ao longo dos anos.

Kishimoto (2012b) evidencia a importância de preservar o legado do brincar, ameaçado pelo avanço dos jogos eletrônicos, os quais podem levar ao isolamento e não propiciar o desenvolvimento da coordenação motora ampla da criança. A transmissão da cultura lúdica (expressão da autora) fica a cargo das crianças e dos jovens “que divulgam suas formas de brincar, comunicam-se e divertem-se, ampliam sua cultura e contribuem para tecer o fio dessa cadeia, prática que gera um registro da memória, que, pela transmissão da oralidade, projeta o jogo para o futuro (id. p. 13)”.

Hansen et. al., (2007) também evidenciam que não há dúvidas sobre a contribuição do brincar no desenvolvimento da criança. Por meio do brincar a criança pode aprender a resolver situações problemas que exigem tomadas de decisões; desenvolve o raciocínio lógico matemático nos jogos como xadrez, dama, resta um, ludo etc.; aprende a respeitar regras, pois nos jogos coletivos caso elas não sejam obedecidas pode-se ser excluído da brincadeira; desenvolve a atenção e concentração dos participantes assim como a capacidade de antecipar possíveis jogadas e desenvolve a imaginação por meio das brincadeiras de faz de conta. Todas essas habilidades são fundamentais para crianças em processo de escolarização. E nessas atividades o professor tem muitas alternativas para conhecer o seu aluno.

Hansen et. al. (2007) discute a assertiva de que brincar seria perda de tempo e energia, as quais poderiam ser aplicadas em outras coisas mais úteis e que, além disso, essas atividades ofereceriam o risco de causar machucados, quedas e até mesmo o risco de morte. Este argumento não se sustenta, pois não podemos colocar nossas crianças em redomas de vidro por medo do sofrimento que pode vir a acontecer e que faz parte da vida. De uma forma ou de outra todos estamos sujeitos ao risco de viver.

Hansen et. al. (2007) estabelecem o brincar como complexo, universal e singular, tendo em vista ser um atividade comum a todos e estar sujeita à identidade cultural e às características sociais específicas. Os autores elencam os benefícios e os riscos de brincar por meio de uma revisão de literatura:

Os benefícios da ação de brincar são:

- ✓ Desenvolvimento da lógica;
- ✓ Capacidade de concentração;
- ✓ Desenvolvimento da linguagem;
- ✓ Preparação para a vida adulta; e
- ✓ Solução de problema.

Os riscos que envolvem a ação de brincar são:

- ✓ Tempo e calorias gastos;
- ✓ Risco de machucados;
- ✓ Afogamento;
- ✓ Queda; e
- ✓ Risco de morte.

No capítulo anterior tratamos da Zona de Desenvolvimento Iminente e evidenciamos a importância deste conceito para o trabalho docente. Vigotski (2011) acrescenta que a criança quando brinca age na ZDI, área considerada por Vigotski (1998, 2009, 2011) como a mais fecunda para a aprendizagem. Nas palavras de Vigotski (2011):

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2011, p. 35).

Para organizar o ambiente escolar e promover atividades que possibilitem ao educando dar um salto qualitativo, o professor precisa conhecer este aluno no sentido posto por Monte e Lustosa (2012, p. 4) “[...] conhecer o sujeito implica conhecer, portanto, significados e

sentidos que lhe são próprios, implica também conhecer o mundo em seus múltiplos desdobramentos”. O brincar, segundo Fortuna (2012) e Queiroz, Maciel e Branco (2006), é um recurso que permite ao professor entender os processos cognitivos da criança ao observá-lo brincando. Vigotski (1991) é claro quando reconhece a importância disso para o desenvolvimento da criança:

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos... se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não poderemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VIGOTSKI, 1991, p. 105/106).

O brincar é uma necessidade da criança. De certa forma é uma fuga para um local, onde ela controla todas as variáveis, sendo a imaginação o carro chefe que faz tudo ser permitido. O brincar é um estado de imaginação constante. A criança cria situações diversas para sustentar seu mundo de fantasia. Esse movimento é ancorado na cultura da criança, nas informações e no conhecimento que ela tem do mundo. Ela age de forma natural, sem artifícios ou como define Prestes (2012) em um campo que a criança atua com liberdade. Elkonin (1998) atribui isso a

[...] ao fato de o jogo ter uma certa afinidade com a natureza da criança. Sabemos não ser essa afinidade relativa à natureza biológica, mas à social da criança, à necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com eles (ELKONIN, 1998, p. 397).

Buscando ampliar esse conceito de imaginação, o brincar representa a possibilidade da criança agir no mundo real, sem se arriscar. O menino quer dirigir o carro do pai, logo a cadeira se transforma em um carro. Ele sabe que a cadeira não é um carro e age com ela de acordo com a estrutura que ela lhe oferece, mas em sua imaginação o carro é veloz, o motor faz brum, brum. O fato de não poder dirigir um carro de verdade e o de querer fazer isso, desperta na criança a necessidade de tornar isso real. Esse comportamento contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Vigotski (1991) afirma que

A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VIGOTSKI, 1991, p. 118).

Nessa mesma direção, o autor postula que

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, na dependência das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKI, 1991, p.109).
[...]
A ação numa 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 (VIGOTSKI, 1991, p. 110).

O brincar, nesse sentido, pode ajudar ao professor a compreender os obstáculos nos processos educativos de alunos considerados em dificuldade de aprendizagem, em razão da afinidade natural da criança com a atividade. O brincar como aliado do trabalho pedagógico no sentido de levar o professor a ter uma leitura mais apurada do processo de desenvolvimento do aluno é o que defenderemos em nosso trabalho.

Kishimoto (2012b), Fortuna (2012) e Carvalho, Alves e Gomes (2005) apontam o brincar e o aprender como situações análogas, que requerem da criança as mesmas habilidades. Durante a brincadeira a criança assume a sua condição de sujeito, avaliando situações, comparando, experimentando e, principalmente, tomando decisões e agindo de acordo com elas. No processo de aprendizagem estas mesmas ações são necessárias, muito embora exista, muitas vezes, uma concepção equivocada sobre o aprender como algo passivo. Aprender na perspectiva histórico-cultural é uma ação que impulsionará o desenvolvimento do sujeito. O conhecimento será pelo sujeito elaborado sendo “fruto de negociações, discordâncias, ação partilhada etc., ao se formularem hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experimenta” (PIMENTEL, 2008, p. 113).

Grando (2000) desenvolveu sua pesquisa na área de matemática e chegou à conclusão de que a postura apresentada pela criança e pelo adolescente ao jogar é a mesma necessária para a aquisição do conhecimento escolar e, por isso, pode se constituir uma abordagem diferenciada de se trabalhar o conhecimento de uma forma “interessante, desafiadora e prazerosa” (id., p. 17).

Outro aspecto a se discutir sobre o brincar é a o fato dele ser considerado uma atividade lúdica, pois não há consenso sobre isso. Alguns autores defendem essa associação e outros a condenam, gerando certa polêmica sobre o assunto. Rolim, Guerra e Tassigny (2008) tratam o brincar e o lúdico como atividades análogas, Prestes (2012) se posiciona de forma

divergente das autoras no sentido de que lúdico talvez fosse uma redução da importância do brincar. A autora entende a ludicidade como não intencionalidade, diversão e passatempo, e a não intencionalidade, segundo Prestes (2012), não se aplica a atividade de ensinar, aprender e desenvolver que o brincar propicia, uma vez que a ação educativa é intencional e apresenta objetivos claros e definidos.

A palavra lúdico é constantemente associada ao brincar, entretanto, faz-se necessário alguns esclarecimentos. Lúdico, de acordo com o Houaiss (2001) é um adjetivo, logo tem a função de caracterizar, dar uma qualidade a uma pessoa ou objeto, neste caso em particular ao jogo ou ao brinquedo. No dicionário de filosofia de Japiassú e Marcondes (2001) não há uma definição para o termo, no entanto, nas duas vezes que o termo aparece, a primeira está associada ao prazer, e a segunda, ao jogo.

Luckesi (2011) apresenta o conceito de lúdico:

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadoras da vida (LUCKESI, 2011, p. 53).

E ainda Gomes (2009):

Uma vivência lúdica poder ser experimentada tanto por jogos e brincadeiras - ações mais comumente associadas ao lúdico -, como também em qualquer outra atividade em que as dimensões humanas interajam e sejam contempladas com o bem-estar, com uma participação motivada, com a liberdade responsável e ética, com uma interação confiante e com ações criativas - de forma que o pensar, o sentir e o agir estejam interligados (GOMES, 2009, p. 131).

Ora, neste contexto, o lúdico é um sentimento, um estado de espírito que envolve o ser humano ao realizar uma tarefa ou fazer algo que traga diversão, prazer e alegria. O brincar pode ser um destes aspectos, mas não se constitui *per se* em um.

Outro aspecto fundamental a ser considerado sobre o jogo é o desenvolvimento da moral. Vigotski (2011) afirma que ao brincar a criança exerce um grande autocontrole, ela abre mão do seu desejo pessoal em prol de uma coletividade, isso requer da criança um grande domínio de suas vontades, e segundo o autor, esses são os primeiros passos no sentido da construção da moral. Japiassú e Marcondes (2001) conceituam moral como aquilo que se

submete ao valor, desta forma a criança estabelece uma escala de valores, de maneira inconsciente, e escolhe permanecer brincando com os demais. Logo brincar traz satisfação, mas não é gratuito tem um custo para a criança, segundo o autor, “*na brincadeira a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória* (VIGOTSKI, 2011, p. 28)”. Assim como na vida, não há liberdade somos regidos por leis e códigos de conduta, portanto brincar é uma preparação para vida em sociedade. Segundo Vigotski (2003)

[...] Se introduzirmos no jogo determinadas regras e limitarmos assim as possibilidades da conduta, apresentado à criança a tarefa de alcançar um determinado fim, aguçando todas as suas aptidões instintivas e aumentando seu interesse, pois nos dará a possibilidade de obrigá-la a organizar de tal modo seu comportamento que ela tenha de submeter-se a certas regras, orientando-se para um fim único e resolvendo conscientemente determinadas tarefas.

Em outras palavras, o jogo (com regras) é um sistema racional e adequado, planejado, coordenado socialmente, subordinado a certas regras. Com isso, ele evidencia sua total analogia com o gasto laboral de energia no adulto, cujas características coincidem com os atributos do jogo, com a única exceção dos resultados, que no trabalho se exprimem em determinado resultado objetivo antecipadamente programado, enquanto que no jogo se expressam por uma satisfação afetiva convencional que se resolve de forma subjetiva dentro de quem joga, como prazer pelo jogo ganho. [...] indica que o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

Nessas considerações, as regras do jogo exercem papel fundamental na constituição humana, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da organização da criança. Enfim, preparando-a para a vida.

Assim sendo, o jogo, a brincadeira e o brincar nem sempre trazem ao partícipe diversão e alegria, como esclarece Hansen et. al. (2007), pois um machucado, uma queda ou ficar em último lugar em uma competição, podem ser o resultado de uma brincadeira ou de um jogo. E isso não é prazeroso, não diverte. Vigotski (1998) afirma que o prazer não define o brinquedo, tendo em vista que existem atividades que proporcionam muito mais prazer à criança.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) definem o brincar como uma atividade lúdica que faz parte da infância que permite ao professor enfrentar as dificuldades no processo de ensinar. Isso permitirá a ele fazer uma intervenção educacional centrada na necessidade educacional do aluno.

As considerações acima têm implicações significativas nesta pesquisa, pois demonstram que até então são poucas as pesquisas que exploram a hipótese deste trabalho: de que o brincar e o jogar trazem possibilidades para o professor compreender como seu aluno estrutura o pensamento.

Cordazzo e Vieira (2007) entendem que na relação brincar/ aprender “utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente” (p. 101).

O brincar para ser entendido como possibilidade de desenvolvimento para a criança, deve ser visto como o ato de brincar por si mesmo. O momento que a criança atribui para o pedaço de pau o significado do cavalo, este ato em si é a brincadeira, e é a ação que nos interessa por gerar possibilidades de levar a criança a um novo patamar de desenvolvimento.

Leontiev (1988) indica o fato de não haver nada de fantástico no brincar, pois naquele momento a criança está fazendo uma representação da realidade dentro das suas possibilidades de ação. Vejamos o exemplo anterior; para uma criança que vive na cidade, o cavalo se torna um elemento distante, mas ela tem o desejo de cavalgar, de pular obstáculos e se vê impedida pelas condições do seu meio. No entanto, por meio do brincar, ela torna este desejo próximo ao real. Nas palavras de Novaes (2006)

o brincar considerado como fenômeno de ocorrência natural [...] é uma atividade espontânea, com uma ampla gama de resultados, que vêm ao encontro de desejos e impulsos infantis que não teriam, talvez, uma outra forma mais adequada de expressão (NOVAES, 2006, p. 95).

O brincar se constitui na realização dos desejos da criança. Por isso ele tem um tempo e um lugar. Para cada faixa etária há um determinado tipo de brincadeiras, assim como para cada lugar e época.

Um estudo mais específico da evolução do brincar (ÀRIES, 1981; BROUGÈRE, 2011; CARNEIRO, 2012; KISHIMOTO, 2012a) demonstrou que crianças de diferentes partes do mundo, em diferentes épocas, apresentam regras diferentes para uma mesma brincadeira. Kishimoto confirma a tese quando afirma que “[...] as crianças não brincam exatamente da mesma maneira que seus antepassados, porque modificam regras, para dar prazer, acomodar participantes ou atender a objetivos do momento (2012b, p. 14).

Em relação às regras Vigotski (2011) afirma que “parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras” (p. 27). No instante que a criança se dispõe a brincar, ela se sujeita as regras do mundo real. Para ser médico o comportamento por ela estabelecido será o mesmo por ela vivenciado quando foi ao médico; caso contrário o ato perde o sentido. Ela se vê atrelada às regras desta realidade para tornar sua brincadeira verdadeira. Assim sendo

Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. (VIGOTSKI, 2011, p. 28).

Com efeito, este esforço voluntário da criança para obedecer estas regras e alcançar a satisfação que a brincadeira proporciona se constitui em um dos primeiros estágios da formação moral da criança. Tendo em vista que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (LEONTIEV, 1988, p. 139).

O trabalho está para o homem, assim como o brincar está para a criança (NASCIMENTO, ARAÚJO e MIGUEIS, 2010). O brincar é um dos principais agentes de aculturação da criança. O desenvolvimento do homem se processa por meio de interações sociais mediadas por signos. No caso da criança, o brincar propicia a ela contato com a cultura que a cerca. Ao interagir com o objeto ela, no primeiro momento, o absorve como tal, para posteriormente, atribuir um significado novo, uma significância fruto da sua interação com o objeto, criando algo novo e elaborado.

Desse modo, o processo de desenvolvimento está atado ao aprender, e a criança aprende enquanto brinca e assim

[...] é dada uma nova significação à aprendizagem, a qual passa integrar-se a um processo constitutivo, recíproco, de imersão na cultura com emergência simultânea da individualidade singular no contexto da prática social. O desenvolvimento deixa de ser visto como fenômeno puramente biológico, sendo percebido como histórico e dialético, ligado às condições objetivas da organização social, que possibilitam saltos qualitativos, involuções e rupturas, não se sucedendo numa ordem fixa e universal. Poderíamos dizer que para Vigotski (1984), o desenvolvimento não se dá num movimento em forma de círculo, mas em espiral, passando por um mesmo

ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (PEREIRA E TACCA, 2012, p. 6/7).

Importa considerar que o brincar é fonte de desenvolvimento. É fonte de transmissão de cultura. Brincar é aprender e estamos sujeitos ao aprendizado desde o nascimento e seguimos ao longo de toda vida. Entretanto, a infância é o período em que ocorrem as mudanças mais significativas e determinantes em nosso processo de desenvolvimento (NASCIMENTO, ARAÚJO e MIGUEIS, 2010). Tal reflexão nos leva ao papel da escola, em específico, o do professor, visto que a criança estará sobre a sua influência durante esta fase fundamental da sua vida.

O professor será um outro no desenvolvimento da criança, sendo um colaborador que assistirá a criança em diferentes saltos qualitativos. Com isso não estamos negando a importância da colaboração de seus pares, os demais colegas de sala, e sim reafirmando a “intencionalidade e a sistematicidade” (NOVAES, 2006, p. 165) da ação pedagógica que deve ser pautada com vistas ao pleno desenvolvimento da criança.

O ponto de partida desta ação pedagógica sistematizada pode ser o brincar. Entendemos que o brincar, da forma como Leontiev (1988) o trata, como a atividade principal da criança cuja finalidade Nascimento, Araújo e Migueis (2010) apontaram ser “a apropriações e o desenvolvimento de certas formas culturais de comportamento” (p. 128). Assim o brincar é capaz de impactar processos de desenvolvimento e criar Zonas de Desenvolvimento Imediatos na criança.

Nessa direção, nossa perspectiva nessa pesquisa é investigar como o brincar permite ao professor e aluno entrarem em diálogo possibilitando ao professor conhecer de maneira mais profunda os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com obstáculos no processo de aprendizagem.

A brincadeira começa no inferno,

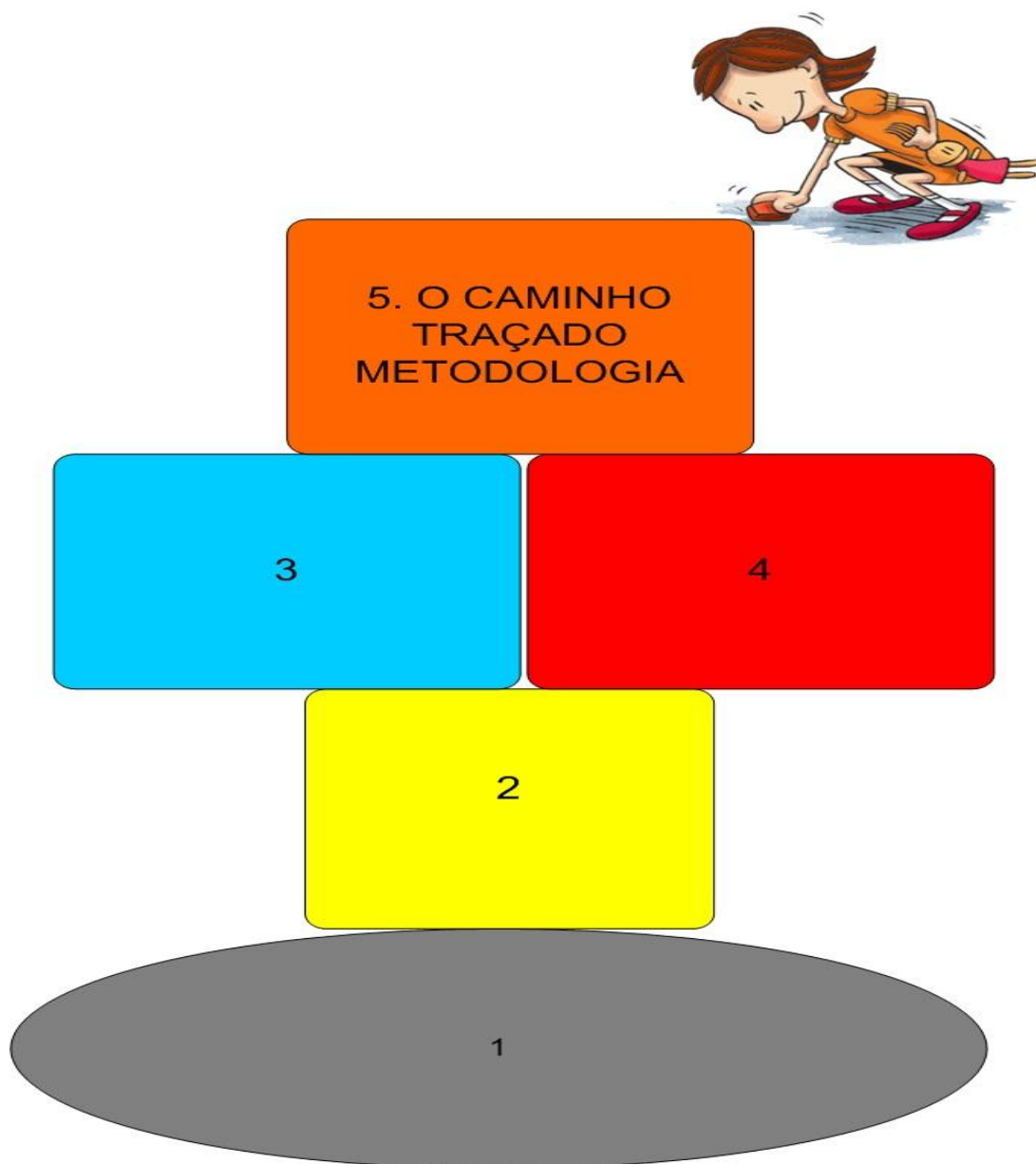
Mas lá não queremos ficar.

Um, dois, três estamos quase chegando,

No céu vamos já estar.

Brincar de amarelinha é talvez simular o percurso da vida,

E com certeza é mais gostoso aprender brincando.



5 . O CAMINHO TRAÇADO - METODOLOGIA

As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam.

Shaw (1898, p. 201).

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, ou seja, procuramos compreender a realidade de forma ativa, de maneira que possibilite transformações em seus participantes (FREITAS, 2007). Logo,

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. (FREITAS, 2002, p. 28).

O estudo supracitado visa ultrapassar a compreensão de um fenômeno e investigar como o brincar, ou seja, jogos brinquedos e brincadeiras permitem ao professor e aluno entrarem em diálogo possibilitando ao professor conhecer de maneira mais profunda os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com obstáculos do processo de aprendizagem, utilizando isso na sua intervenção pedagógica. Freitas (2013) esclarece que é fundamental estudar o fenômeno em processo de movimento e mudança, o que justifica o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula.

O estudo foi realizado em uma unidade de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na cidade de Brasília. A escolha desta unidade de ensino, em particular, foi resultado da busca, por parte da pesquisadora, de uma docente cuja prática pedagógica envolvesse jogos e brincadeiras. Após visitar três escolas, uma professora com esse perfil foi encontrada e convidada para participar da pesquisa.

5.1. Local de pesquisa

A instituição educacional é uma escola classe que fica localizada no centro da cidade de Brasília e atende crianças da comunidade e das cidades do entorno, totalizando duzentos e oitenta e seis alunos. Do total de alunos, 146 estão matriculados no turno matutino e 156 no turno vespertino. São sete salas para atender às turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

e uma para a classe especial. O quadro de funcionários da escola é constituído por duas professoras na equipe gestora, em razão do quantitativo de alunos, a escola não tem direito aos cargos de supervisor pedagógico e administrativo. A instituição conta com quinze professores regentes, um servidor da área de secretaria, quatorze servidores das áreas de limpeza, preparação de lanche e vigias, uma professora da Sala de Recursos, dois professores coordenadores, um professor da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), uma orientadora educacional e uma psicóloga itinerante. A instituição escolar possui ao todo trinta e oito servidores.

Quanto à estrutura física, a escola tem duas salas da direção, uma sala dos professores, uma sala da secretaria escolar, uma cantina, uma sala dos servidores, uma biblioteca, um laboratório de informática, um palco sem cobertura e um pátio coberto. A escola utilizou a área entre o muro que cerca a escola e a parede das salas de aula para construir quatro mini quadras desportivas, com dois campos de futebol, uma quadra de vôlei, uma quadra de basquete, uma mesa de resta um e um espirobol¹². Estão desenhados no chão, uma amarelinha convencional, uma amarelinha cama, uma pista de corrida de carrinhos, um caracol e um parque de madeira.

A pesquisa aconteceu em uma turma de 3º ano, da Educação Fundamental, em uma sala de aula que mede 45,88m². O quadro branco fica na entrada da sala e é ladeado por um ventilador e uma televisão de 29”, acondicionada em uma grade, ambos afixados no alto da parede. Na parte de baixo do quadro branco, há um palco de madeira com cerca de 2m². Na parede lateral, onde fica a porta de entrada, há um quando de cortiça que ocupa toda a parede, onde estão afixados os horários de uso das mini quadras, o jardim da convivência, o quadro com os aniversariantes do ano e um calendário. Em frente, estão localizadas as janelas que ocupam toda a parede. Ao fundo, um armário do Ciência em Foco¹³, dois armários de aço, dois armários de madeira e uma estante de madeira com materiais escolares: cola, caderno, livros e revistas para recorte.

¹² É um esporte em que um poste possui uma bola envolta por uma rede e esta por sua vez amarrada ao topo do poste por uma corda, em que jogadores adversários ou duas duplas adversárias devem enrolar a bola no seu próprio sentido antes que a dupla ou jogador adversário o faça. Fonte: Wikipédia disponível em : pt.wikipedia.org/wiki/espirobol. Acesso em 15 abr. 2007.

¹³ Projeto desenvolvido pelo Governo do Distrito Federal que em linhas gerais trabalhava os conceitos científicos por meio de experiências, cada sala de aula recebeu um armário de cor laranja para guarda o material necessário. O projeto encontra-se desativado, porém os armários continuam nas escolas.

5.2. Participantes

A pesquisa foi realizada com uma professora e sua turma de 3º ano. A professora Maria (nome fictício) atua na rede pública do Distrito Federal há 15 anos. A professora é formada em Pedagogia, tem 42 anos de idade, é professora há 23 anos, atua nesta escola há três anos, e esse é o seu segundo ano em turmas de 3º ano. A regência era no turno matutino e a classe tinha 24 alunos. Dos alunos em questão, dois apresentavam um processo de escolarização descontínuo. A pesquisa assumiu esses dois alunos como colaboradores. Rafael tem 10 anos, mora no abrigo A Casa de Ismael, instituição que cuida de crianças cujos pais perderam a guarda em razão de maus tratos, o processo de alfabetização do aluno foi iniciado ano passado. No começo do ano letivo declarou, durante atividade elaborada pela professora, que seu sonho era aprender a ler e escrever. Ele reprovou o 1º ano de escolaridade por faltas. Gabriel tem 8 anos, tem o diagnóstico com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade¹⁴ (TDAH), declarou que seu sonho era passar para o 4º ano direto, sem recuperação.

5.3. O trabalho de campo

O processo de procura pela professora, que utilizasse jogos, brinquedos e brincadeiras em sua ação pedagógica, aconteceu na primeira quinzena do mês de março, após contato inicial e aceitação por parte da professora, foi dado início ao processo de autorização da pesquisa (apêndice A) que durou cerca de quinze dias.

A observação foi ao longo do mês de abril, foram quatro dias nos quais a pesquisadora acompanhou a turma desde a entrada até o horário da saída, foram cinco horas por dia totalizando vinte horas/aula de observação e participação. Nesse período, observamos a organização do trabalho pedagógico, a relação professor/aluno e o brincar na ação docente.

¹⁴ Um grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem concluir nenhuma, associados a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes, e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por ausência de inibição social, com falta de cautela e reservas normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Esses transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específicos no desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem comportamento dissocial e baixa autoestima (CID-10, 1993, p. 379) *apud* Andrade (2012, p. 20).

Ao longo da pesquisa, em diversos momentos, foram estabelecidas conversas informais entre a pesquisadora e a professora, o que nos auxiliou a articular as informações coletadas no trabalho de campo. Maria e sua turma foram bastante receptivas e em diversos momentos a pesquisadora foi convidada a participar da atividade que estava sendo desenvolvida.

A sala não tinha uma composição fixa, de acordo com o seu planejamento a professora organizava a sala, os alunos também tinham liberdade para escolher o local onde se sentariam, ocasionalmente Maria trocava alguém de lugar, isso ocorria, quando os alunos sentados juntos conversavam demais e não participavam da atividade de sala.

O clima na sala de aula era harmonioso, as crianças demonstravam liberdade para questionar ou discordar da professora, emitir opiniões ou sugerir ideias. Maria mantinha o tom de voz moderado, sempre elogiava os alunos e procurava incentivar a participação de todos, bem como, aproveitar as sugestões ou temas por eles apresentados.

5.4. Procedimentos de campo

Os passos da pesquisa:

1º - Procurar por uma escola cuja professora tenha o perfil desejado e aceite participar da pesquisa;

2º - Conversar com a diretora da unidade educacional, expondo os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para realização de pesquisa;

3º - Convidar a professora para participar do estudo;

4º - Tendo o consentimento da direção da escola e da professora, foi solicitado à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), órgão da SEDF responsável pela emissão de autorizações de pesquisas de pós-graduação nas instituições de ensino da rede, permissão para iniciar o estudo;

5º - Entregar a autorização de pesquisa a direção da escola e pediu assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte da direção de demais participantes; e

6º - Encontrar com a professora para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, realizar a primeira entrevista com ela sobre sua turma e sua prática pedagógica,

sobre o uso de jogos e brincadeira e sobre os alunos considerados em dificuldades de aprendizagem.

5.5. Instrumentos de pesquisa

Para a parte empírica da pesquisa, foram criados instrumentos para coletar as informações que viabilizaram compreender, e explicar, o processo docente de desvelar o pensamento discente por meio do uso de jogos e brincadeiras. Importa considerar que a observação foi o principal instrumento de pesquisa, pois nos permitiu analisar e vivenciar a interação e a relação professor - aluno. Os instrumentos foram:

- ✓ Observação;
 - ✓ Observação participativa e desenvolvimento de atividades;
 - ✓ Entrevista semi-estruturada; e
 - ✓ Conversa informal.
-
- ✓ Observação da ação docente em atividade de jogo, brincadeiras e uso de brinquedos;

A observação, segundo Petty (1996), permite a continuidade do trabalho e é essencial para diagnóstico e, a partir daí, estabelece-se a possibilidade de saber se o jogo se constitui em um instrumento de investigação da ação docente.

No processo de observação, foram enfocados os seguintes aspectos: organização da professora: se ela mostrou-se confortável realizando a atividade; se explorou o material de diferentes formas, se envolveu todos os presentes na atividade e, principalmente, se o jogo possibilitou ao docente interagir com o aluno, criar canais de comunicação de forma que ele pudesse conhecer o modo de pensar do aluno. A observação envolveu dois aspectos:

1) A interação da professora no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Neste momento, foram utilizados jogos e brincadeiras, escolhidos pela professora, com o objetivo de investigar a interação e compreensão acerca da forma de operar dos alunos.

2) Na perspectiva de compreender a relação professora/alunos a observação da dinâmica de sala de aula se tornou imprescindível. Observamos a aula em diversos contextos:

introdução de conteúdo, desenvolvimento e correção de atividades escolares, execução de atividades escolares no caderno, idas ao banheiro e horário de lanche.

✓ Observação participante e desenvolvimento de atividades;

A observação participante envolveu uma atuação mais efetiva do pesquisador no planejamento com a professora e na execução das atividades, incluindo o desenvolvimento das atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras que fizeram parte da pesquisa em seu momento empírico mais significativo. Isso permitiu ao pesquisador uma análise interpretativa dos eventos descritos e “constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica¹⁵ que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2013, p. 9). Nessa situação a pesquisadora se envolveu e atuou de forma mais ativa e junto com a professora e alunos, nos seguintes momentos:

1) Boas-vindas - momento em que a pesquisadora executou uma coreografia com os alunos, seguindo a orientação da professora.

2) Situação de jogo- durante a aplicação dos dois jogos a pesquisadora participou do planejamento, da organização e execução da atividade em sala de aula.

3) Leitura compartilhada - a pesquisadora leu para a turma, um livro previamente escolhido pela professora.

4) Avaliação das atividades do dia - a pesquisadora participou da avaliação dos jogos, da leitura compartilhada e da atividade de boas-vindas.

✓ Entrevista semi-estruturada com a professora;

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas a partir de dois roteiros previamente preparados (apêndices D e E). O primeiro foi aplicado antes das atividades com jogos e o segundo após a realização do exposto. A escolha por esse instrumento foi por permitir a pesquisadora explorar-aprofundar temas abordados pela professora, que não constavam inicialmente no roteiro, mas que se mostraram de grande importância para a compreensão das informações. Ao final da primeira entrevista, foram planejados o jogo e a brincadeira que seria aplicados em sala de aula, o jogo foi escolhido pela professora, pois era um material por

¹⁵ “Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca poder ver” (AMORIM, 2003, p. 14 *apud* FONSECA, 2004, p. 18).

ela conhecido e já utilizado em anos anteriores, a adedonha, foi uma sugestão da pesquisadora e acatada professora.

✓ Conversa informal;

Na perspectiva de compreender as relações que se tecem no processo de ensino e aprendizagem, a conversa informal foi um instrumento bastante rico, pois permitiu a pesquisadora “entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado” (FREITAS, 2002, p. 28). A conversa acontecia na sala dos professores durante a recreação dos alunos, ou na porta da sala de aula antes do horário da entrada ou depois da saída dos alunos da escola.

Tendo em vista dar maior clareza dos procedimentos da pesquisa, torna-se importante descrever o passo a passo da aplicação dos instrumentos utilizados, que foram:

1º - Observar e participar da prática pedagógica da docente;

2º Realizar a primeira entrevista semi-estruturada com a professora;

3º - Planejar, junto à professora, a escolha dos jogos e ou brincadeiras, e marcar a data da aplicação das atividades. Os jogos selecionados pela professora com o auxílio da pesquisadora foram: O jogo da Biloca e a brincadeira da Adedonha tal como descritos abaixo:

1. Jogo da Biloca



Figura 2 Jogo da Biloca

Objetivo do jogo

- ✓ Trabalhar os conceitos de soma e subtração, raciocínio lógico matemático, agrupamento, dezena, unidade, leitura, interpretação e compreensão de texto, resolução de problemas e a cooperação entre os participantes.

Procedimento

Jogo da área de matemática. Os alunos são divididos em dois times. A caixa é colocada no chão e encostada à parede. Faz-se uma linha no chão com cerca de quatro metros distante da caixa. Na sua vez de jogar, o aluno deverá colocar-se atrás da faixa, escolher uma bolinha de gude e jogá-la em direção a caixa. Se a bola acertar a caixa, o aluno continua a jogar; se errar, passa a vez. De acordo com o buraco que a bola entrar, o aluno deverá escolher um das fichas, que tem uma questão de matemática e ir até o quadro e anotar a resposta. O coordenador da atividade corrige a resposta junto com o aluno e as demais crianças. Estando correto, o time marca ponto. Estando errado, não há penalidade.

2. Brincadeira da Adedonha.

Objetivo do jogo

- ✓ Formar frases, identificar animais e resolver questões matemáticas.

Procedimento

Os alunos foram divididos em dois times. Cada aluno desenha em seu caderno quatro colunas: a primeira para registrar a frase, a segunda para registrar o nome do animal a terceira para a questão de matemática e a última para colocar o total de pontos.

Um representante de cada time vem ao centro da sala e ao sinal do professor estende a mão à frente designando uma quantidade com os dedos. O coordenador da atividade soma a quantidade de dedos dos dois representantes e identifica qual letra do alfabeto ocupa aquela posição, por exemplo: se somar treze a letra correspondente será M. As crianças retornam para seus lugares e ao sinal da professora devem escrever uma frase em que pelo menos uma das palavras comece com a letra M, um animal cujo nome inicie com a letra M e uma questão de matemática que a pergunta ou resposta envolva a letra M, o aluno que primeiro concluir suas atividades deve gritar *STOP* os demais alunos devem parar e aguardar a correção, não podendo acrescentar mais nada ao papel. Para cada frase e/ou animal original cada aluno marca dez pontos, se dois ou mais alunos formarem a mesma frase e/ou palavra marca dez pontos. Para a questão de matemática todo aluno que acertar marca dez pontos. Ao final de

cada rodada somam-se os pontos e anota-se no campo do total, para logo em seguida somar os pontos da equipe por rodada, ganha a equipe que fizer mais pontos.

1ª Rodada letra F questão de matemática: Família no número 9 escreva os números entre zero e cinquenta que apareçam o número nove.

2ª Rodada letra T- questão de matemática: Quantas unidades têm três centenas?

3ª Rodada letra J- questão de matemática: Junte vinte e sete e trinta e sete.

4º - Observar e atuar de forma bastante participativa no desenvolvimento da aplicação do jogo e das brincadeiras escolhidos pela professora;

5º - Realizar a entrevista com a professora após a execução do jogo e das brincadeiras;

Marelle é o nome da brincadeira em francês,

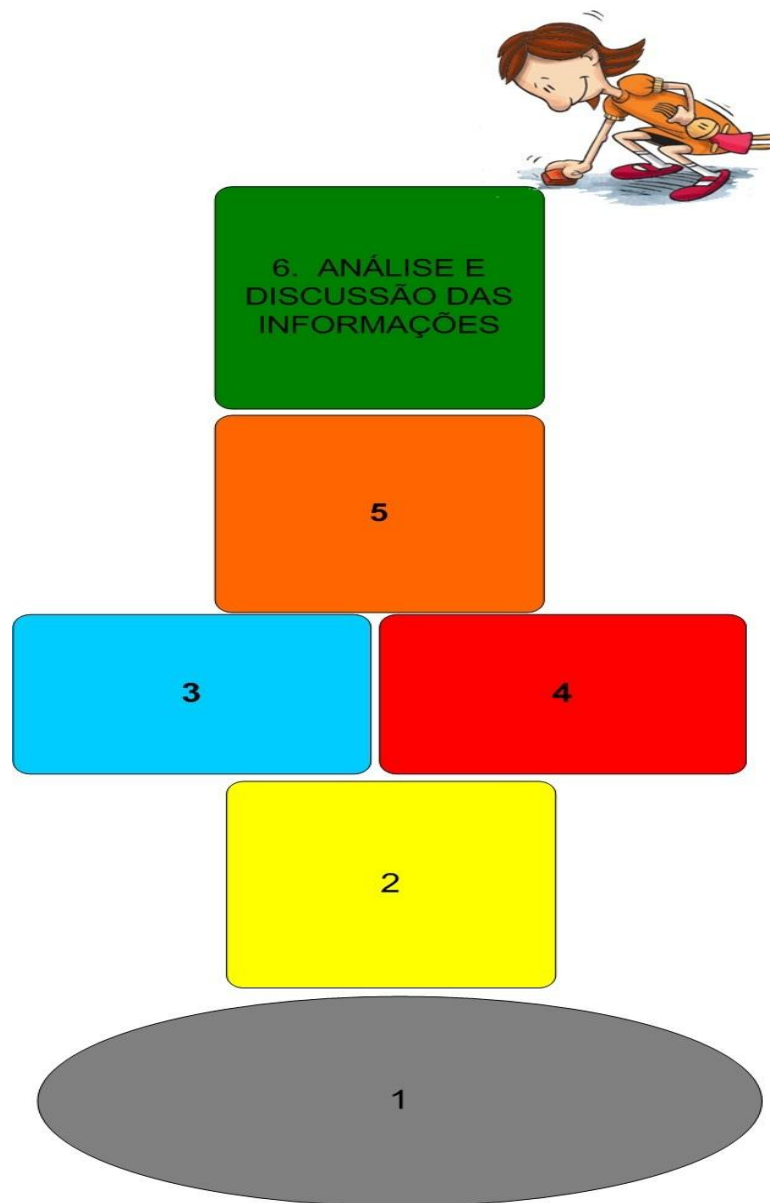
Marelle, mar, amar, amarelo,

A tradução popular é mesmo assim.

Ensina o dicionário de Le Robert que Marr

É biscoito achatado de cor marrom que lembra pedra

Ah! Pedra? Aquele objeto que lançamos no jogo a caminho do céu.



6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

O prazer é o princípio determinante da vida da criança.
Alves (1987, p. 96).

Neste capítulo, iremos analisar e interpretar, à luz da teoria, as informações coletadas no trabalho de campo para responder ao nosso problema de pesquisa, que consiste em investigar como o brincar (a brincadeira, o brinquedo e o jogo) permite ao professor e ao aluno entrarem em diálogo, possibilitando ao professor conhecer, de maneira mais profunda, os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com rupturas no processo de aprendizagem. Para tanto acompanhamos uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental cuja professora, Maria, desenvolve um trabalho diferenciado com os seus alunos.

Na perspectiva de compreender a construção do diálogo entre a professora e os alunos dividimos a nossa análise em três eixos: a organização do trabalho pedagógico, a relação professor - aluno e o papel do brincar na ação pedagógica docente.

6.1. A organização do trabalho pedagógico

Nesta seção iremos explicar e analisar como a professora Maria organizava o seu trabalho pedagógico. Diante da complexidade da questão, conversar com a professora nos momentos das entrevistas planejadas ou nas tantas oportunidades informais que se apresentaram, bem como observá-la no desempenho de sua ação na sala de aula, nos permitiu identificar a riqueza de seu trabalho. Muito embora ela siga uma rotina, ela consegue diversificar e introduzir novidades a qualquer momento que percebe estar diante de uma situação que pode lhe permitir alcançar seus objetivos na conjuntura dos interesses das crianças. Falando sobre sua prática e da organização do seu trabalho pedagógico, ela assim se expressa:

Eu sigo um padrãozinho igual você viu, eu faço a acolhida, geralmente eu trabalho uma dinâmica com eles, eu trabalhei com eles a do sorriso milionário [...] Leitura compartilhada sempre trabalho momentos da aula, eu sempre compartilho... Nem sempre é um livro pode ser uma poesia... Outro dia eu trouxe um saquinho de pão

que atrás tinha uma poesia sobre o sorriso. E aí, depois vem o aprofundamento, que o que eu vou trabalhar... Porque eu sempre trabalho por temas a aula, entendeu? Como eu ainda estou trabalhando texto instrucional [...] O meu objetivo é que ele pensasse sobre o que ele escreve, sobre as palavras, como elas são escritas, por isso no início do ano eu trabalhei muito com o uso do dicionário. . (entrevista)

Neste turno de fala, Maria esclarece o objetivo que ela deseja alcançar: o pensamento de seus alunos, fazendo-os refletir. Seu foco em temas geradores lhe traz alternativas de atividades que fogem dos exercícios fotocopiados. Ela diz:

Eu poderia escrever as regras e trazer pronto, eu poderia! Mas eu não trago nada pronto, eles sabem disso, nada pronto para esses meninos, essas atividades aqui (mostra fotocópias que estão em cima de sua mesa, entregues um pouco antes pela coordenadora escolar) é coisa mais difícil... As de brincadeiras, cruzadinhas essas coisas eu gosto, entendeu? Mas dificilmente eu peço.

Tacca (2009) postula que o salto qualitativo, no sentido da aprendizagem efetiva, depende de uma prática pedagógica que contemple a “especificidade e singularidade” do aluno (p. 58). Maria demonstra compreender e empregar esse conceito quando está atenta às reações das crianças e as contemplando em seu planejamento. Em nossa observação do contexto de sala de aula ela realizou atividades que foram fruto do que acontecia com o grupo de alunos, dizendo se reorganizar sempre:

Maria: Não sei. Não sei muitas coisas, aprendo o tempo inteiro com eles: a reorganizar meu planejamento, a criar estratégias... O tempo inteiro.

Tacca (2008a) define que as estratégias pedagógicas são recursos que permitem ao professor criar canais de diálogo com seu aluno. Acreditamos que o melhor momento para que isso aconteça é quando o aluno está elaborando seu pensamento, no instante que tenta resolver uma tarefa e estabelece relações a partir dos conceitos que tem. Assim sendo, esta atitude da professora de utilizar atividades contextualizadas se constituiu em possibilidade de construção de canais dialógicos.

É importante salientar que Maria estrutura sua aula em diferentes momentos seguindo diversos objetivos. Ela usa a estratégia de anotar no quadro tudo que planejou para o dia com a intenção de que os alunos acompanhem a estrutura da aula: Ela registra

1º momento: acolhida, calendário, quantos somos; - esse momento é preenchido com a conferência dos alunos presentes no dia, momento em que vai jogando perguntas para que todos reconheçam a linha do tempo e se percebam como parte do grupo.

2º momento: socialização do dever de casa, - nesse momento os alunos sobem no quadrado de madeira na frente da sala, a que todos chamam de “palco”, para ler o dever de casa, quando a atividade de cada consistia em elaborar um texto, ou uma receita. Todos os alunos sobem no palco e compartilham seu dever, após a leitura de cada criança, Maria investiga sobre o processo de elaboração do dever, questionando o aluno sobre como foi feito o dever: se passou por dificuldade, quais foram? Conseguiu resolver sozinho? Ou teve ajuda? Logo em seguida ela abre para toda a turma perguntar também. Como todos participam é um momento da aula muito interessante, pois permite a Maria saber o como o aluno está processando o conhecimento trabalhado em sala. Este é um dos instantes onde ela pode perceber o que o aluno consegue fazer sozinho, ou seja, sua Zona de Desenvolvimento Atual.



Figura 3 Foto do tablado de madeira

3º momento: leitura compartilhada, nessa atividade a professora lê com a turma um livro de literatura infantil, ou um poema, ou a letra de uma música etc. A professora apresenta a leitura do dia e a turma indica quem vai ler, Maria procura trazer textos em seus diversos gêneros para que os alunos possam vivenciar a diversidade textual, constatamos pela observação que os alunos demonstram gostar da leitura, a turma senta-se, no chão, em formato de círculo e ouve a história do dia.

4º momento: desenvolvimento da atividade planejada para o dia;

5º momento: avaliação das atividades do dia. Nessa hora, geralmente a professora propõe que os alunos façam um breve relato sobre as atividades do dia e suas impressões sobre elas, se gostaram? Por quê? O que poderia ter sido diferente?

Nesse sentido, Vigotski (2003) afirma que “[...] um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material, e esse fim último, através da orientação prévia, exerce a ação orientadora mais importante no processo educativo” (p. 135). Portanto, ao anotar no quadro o seu plano de aula Maria está criando outra possibilidade de promover o salto qualitativo de seus alunos, pois conforme os estudos de Vigotski (2003) apontam a expectativa tem valor pedagógico e se constitui em um passo importante do processo de ensino - aprendizagem.

Após a rotina de identificar o dia e a presença dos alunos, Maria inicia a correção do dever de casa. No dia observado, a atividade consistia no registro da receita de um bolo, trabalhada na aula anterior. Além de escrever a receita, os alunos deveriam ter lido o texto para um adulto em casa e pedido que eles apontassem os possíveis erros. Já na sala de aula, os alunos deveriam ir a frente da turma ler para todos a receita elaborada. Nesse momento, era feita a correção da atividade e era quando Maria questionava a eles sobre o processo de elaboração do texto: “Teresa o que seu pai falou sobre o texto?”; “João como foi para você fazer o texto, que parte você teve mais dificuldade?” Ao término da leitura de cada um, Maria perguntava aos demais alunos se eles tinham alguma dúvida sobre o texto e eles quase sempre perguntavam ao colega: “Por que você escolheu este título?”. Todos os alunos respondiam ao questionamento, alguns demonstrando timidez, outros forneciam descrições detalhadas do processo de elaboração da receita. Assim foi possível perceber que de uma forma ou de outra todas as crianças interpeladas respondiam a professora e ela os escutava, permitia que cada aluno se expressasse de acordo com suas características, sem apressá-los ou sem cortar a fala daqueles mais eloquentes.

Maria demonstra incentivar seus alunos a terem uma posição crítica em sala de aula, mas de forma construtiva, sempre com o intuito de melhorar o trabalho deles. Durante a aula, em vários momentos, ela afirma: “Um texto nunca está acabado!” Com isso ela parece querer mostrar para as crianças que é sempre possível crescer, sempre é possível melhorar, e que podemos contar com a ajuda do outro para tanto.

Essa possibilidade de mudança e crescimento qualitativo da produção indicava um clima de colaboração, o que é uma das várias possibilidades que o jogo traz para sala de aula e Cordazzo e Vieira (2007) afirmam:

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p. 97).

Maria demonstrava reconhecer essas possibilidades quando afirmou:

Eu entendo que durante o jogo a criança... Ela começa... Muda o comportamento dela, traz novos conceitos, a criança é capaz de recriar por meio do jogo é por isso que eu gosto do jogo e eu nunca dou um jogo pronto, sempre eu dou um jogo, mas eu deixo assim, alguma coisa para que eles possam modificar, para que eles possam dar a ideia deles.

Ao longo de nossa observação percebemos que, mesmo não estando desenvolvendo um jogo ou uma brincadeira, o clima na sala de aula era de descontração, remontando a ideia do brincar. A professora, por meio da sua postura e organização do trabalho pedagógico, criou um ambiente em sala de aula baseado na espontaneidade, interatividade, desafio e instigação (FORTUNA, 2012).

É importante salientar que a sala de aula de Maria não tem incentivos visuais, o que nos causou certa estranheza, tendo em vista ser comum em salas do ensino fundamental cartazes com o alfabeto, números e padrões silábicos, contudo percebemos que o trabalho dessa professora é pautado pela vivência e não necessariamente pela visualização. Quanto a isso Vigotski (2003) postula que

Sabemos muito mais do que vemos e, se alguém quisesse que soubéssemos apenas o que vemos, essa pessoa limitaria e estreitaria enormemente a esfera da nossa experiência. [...] é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos. Em compensação, o método visual, ao criar o caminho mais cômodo e fácil para a assimilação dos conhecimentos, paralisa completamente o hábito de pensar de forma independente, tira da criança essa preocupação e elimina deliberadamente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, ao exigir que tudo seja oferecido de forma fracionada, mastigada e digerida” (VIGOTSKI, 2003, p. 173).

O Jardim da Convivência foi uma interessante atividade desenvolvida no início do ano letivo pela professora e seus alunos e consistiu em elaborar os combinados da turma, que foram descritos nas folhas da árvore. Por outro lado, os valores que eles consideram

importantes, e que gostariam de ter presentes em sala de aula, estavam descritos nas flores. Percebemos que essa atividade demonstrou a construção de regras, mas não de forma compulsória. Cada uma delas foi discutida pela turma e decidida por meio do voto, e tanto alunos como a professora tiveram seus direitos de vez e voz garantidos assim como tiveram que refletir sobre seus deveres. Esta ação tornou os combinados uma construção coletiva e não imposta ao aluno. Vigotski (2011) afirma que é totalmente diferente uma regra imposta à criança, daquela regra que ela estabelece por conta própria, a qual posteriormente se transformara na sua própria moral, que ajudará a viver em uma coletividade.

Maria explica como foi a construção do jardim:



Figura 4 Jardim da convivência

As flores, em cada pétala têm um valor que ele (o aluno) acha importante na convivência, então ele escreveu, eu falei assim: então agora coletivamente como nós podemos pensar numa produção para este jardim? Uma aluna disse: Porque a gente não faz uma receita? Por que eu já tinha trabalhado uma receita com eles. É tanta coisa que nos já trabalhamos. Muita coisa... Ela falou vamos fazer uma receita do jardim da convivência. E aí cada um foi fazer sua receita.

A professora demonstra reconhecer a importância do aluno como sujeito ativo no seu processo educacional, ou, como propõe Tacca (2008a), procura: “atingir a estrutura motivacional do aluno” (p.50). O Jardim da Convivência de certa forma retrata a turma, os valores e sentimentos que eles consideram fundamentais e desejam ver no cotidiano de sala de aula. Sobre a singularidade Maria afirma que

(O Jardim da Convivência) Tem os momentos coletivos e os momentos individuais. Eu tento planejar para todo mundo, mas tendo a clareza que cada um tem seu ritmo. Eu acho que cada um é um, não é? Eu sempre falei isso para eles, cada um tem seu jeito de fazer sua florzinha, sua folhinha... Por isso que minhas aulas demoram. Aquilo que o outro está falando é importante

E eu fiz uma atividade para que eles pudessem perceber o que é um texto na realidade... Por isso que eles repetem “tudo que nós falamos são texto”, porque eles observaram que o que eles falaram aqui do jardim da convivência, antes de nos construirmos o jardim, que tá no caderno de produção deles, que aquilo que ele disse, ele deu conta de transcrever, de passar para o papel, o que ele disse. Então ficou mais fácil para eles hoje.

Uma outra característica que está implicada na organização do trabalho da professora Maria é a preservação de sua autonomia no comando de sua turma e nas escolhas e indicação das atividades para desenvolver com os alunos. Ela não acata facilmente as imposições do sistema. No trecho abaixo, Maria fala sobre a cobrança da escola para que ela aplicasse uma avaliação elaborada pelas demais professoras. No caso, ela se opunha a aplicar em sua sala uma avaliação padronizada elaborada pelo grupo de professores de forma geral.

Mas eu disse ontem para a diretora que, na realidade, não era o estilo que eu queria fazer, porque tem coisas lá que não dei, que não trabalhei, que é a questão da ortografia fora do texto, sabe? Aquelas coisas descontextualizadas, entendeu? Que não faz sentido? Que não busca lá no texto sabe? São palavras soltas, sem sentido.

Maria demonstra ter um compromisso com os seus alunos e procura ser fiel aos seus princípios, mesmo diante da cobrança institucional por uma avaliação padronizada.

A minha maior alegria é ver aquele texto lá construído e que o menino sabe o que está fazendo é isso que pra mim é mais importante.

No meu trabalho eu não tenho pressa. Eu não estou atrelada e nem assim refém de nenhuma avaliação ou externa ou interna é tanto [...] eu acho que a autoavaliação também traz o crescimento para eles... Quando ela olha para ele... Quando dá tempo, eu gosto de fazer a avaliação da aula, eu acho importante eu gostaria de fazer todos os dias, eu acho importante ouvir. Gasta tempo, ouvir um por um dos alunos? Gasta muito tempo. Gasta tempo às vezes a gente quer ir mais rápido, mas é importante para eles, porque eu tenho crianças que no início do ano a oralidade era praticamente nula, não tinha coragem de subir no palanquinho para poder falar pro colega, né! Para poder falar o que achava, dar opinião e hoje não.

Percebeu-se, assim, nesse e em outros momentos da sala de aula que havia um valor grande naquele grupo de ouvir e rever posições, portanto, replanejar não se constituía em um problema. A professora fazia isso naturalmente. Por exemplo, em nosso primeiro contato com a turma, Maria perguntou se gostaríamos de participar da dinâmica da aula, não foi uma imposição, mas um convite. A nossa presença levou a uma alteração no planejamento do dia, e alguns alunos solicitaram que esta fosse anotada no quadro também. Isso nos evidenciou a

flexibilidade do planejamento da docente, característica importante ao professor investigador (TACCA, 2009), que precisa estar atento ao que acontece em sua sala de aula, de forma a aproveitar todas as oportunidades de conhecer o pensar de seu aluno. A seguir, temos o relato da professora sobre outro momento em que o seu plano de aula foi alterado de acordo com a dinâmica de sala de aula.

Uma coisa vai puxando outra. Tudo que você vê aqui tem um texto, o calendário tem um texto, o calendário dos aniversariantes, o jardim da convivência, o crachá, a receita. Quando o aluno falou do bolo de chocolate, quando perguntou pra mim quando eu estava dando aula, como que faz bolo de chocolate... Pronto! Isso ai mudou todo o planejamento.

Na aula que fomos convidados a participar, após a alteração do planejamento no quadro, Maria pediu para nós ficássemos no centro da sala e as crianças em sua volta. Ela explicou que todo visitante recebia as boas-vindas de forma participativa. Os alunos iriam demonstrar o que a pesquisadora deveria fazer. Maria então leu a história: A Garotinha Chamada Amor e depois a Receita para Espantar a Tristeza, de Roseana Murray. Para a dinâmica, todos os alunos participaram e para a receita vários alunos se ofereceram para demonstrar a coreografia. Maria escolheu um aluno e justificou sua escolha em função do aniversário dele. Ele foi ao centro da roda e fez os gestos que deveriam ser repetidos pela pesquisadora. O texto foi então lido tal como está abaixo reproduzido:

A garotinha chamada AMOR

Era uma vez uma garotinha chamada AMOR. AMOR sonhava sempre com a PAZ. Certo dia descobriu que a vida só teria sentido quando ela descobrisse a PAZ e foi justamente nesse dia que AMOR saiu a procura da PAZ. Ela procurou com muita GARRA. Chegando a escola, encontrou vários AMIGOS que tinham um SORRISO nos lábios e foi nesse momento que AMOR passou a perceber que o SORRISO dos amigos transmitia a PAZ, pois percebeu que a PAZ existe no interior de cada um de nós e para isso basta ter GARRA, AMOR e um grande SORRISO no rosto.

Seja bem-vinda!

Receita para espantar tristeza

Faça uma careta
 e mande a tristeza
 pra longe pro outro lado
 do mar ou da lua
 vá para o meio da rua
 e plante bananeira
 faça alguma besteira
 depois estique os braços
 apanhe a primeira estrela
 e procure o melhor amigo
 para um longo e apertado abraço

Ao longo da leitura, quando surgisse umas das palavras em caixa alta, a pesquisadora deveria fazer o gesto associado a palavra: Assim então foi feito quando surgiram as palavras: paz - aperto de mão; amor- um abraço; garra- troca de lugar; sorriso- gargalhada; amigos - bater os pés; bem-vindos - bater palmas.

A dinâmica envolvia abraços, aperto de mão, troca de lugar e gargalhada. Os alunos eram agrupados de dois em dois para fazerem os gestos também. Alguns pares foram mistos, de um menino e uma menina, e um aluno afirmou que em um dos pares havia o interesse do menino pela menina. Foi interessante ver que os demais alunos não incentivaram o comentário, mas sim rebateram prontamente a afirmação alegando que eram todos colegas e a intenção era brincar e não namorar. Isso sinalizou que Maria havia já trabalhado com a turma valores como respeito, relações interpessoais e a afetividade.

Outro aspecto importante a ser considerado foi o episódio no qual fomos observadores participantes. A professora perguntou se a pesquisadora gostaria de fazer a leitura compartilhada com a turma, o que aceitamos e ela nos entregou o livro: “Quem quer brincar de pique-esconde” de Angiolina Bragança. A atividade foi realizada no pátio da escola enquanto a professora ficou na sala de aula organizando o material do dia. A leitura foi compartilhada, no sentido dos alunos questionarem as situações propostas pela história: uma brincadeira de pique-esconde na mata. Os alunos ouviam e perguntavam: “Isso é possível?”. Não havia passividade no processo de leitura, eles participavam e perguntavam parecendo levar de modo profundo a fala da professora: “Um texto nunca está acabado”. Ao final da leitura, Marcos pediu para fazer a avaliação da aula e o Pedro pediu para pesquisadora fazer a avaliação sobre o que ela gostou e o que ela não gostou. A pesquisadora disse que estava sendo maravilhoso conviver com a turma, que ela estava aprendendo e se divertindo ao

mesmo tempo com eles. Logo em seguida ela pediu que os alunos fizessem a sua avaliação da aula.

Pedro: Eu adoro quando tem jogo.

Marcos: É muito bom quando a gente joga e ganha das meninas.

Robson: Só é ruim porque a gente não pode comemorar.

Nesse dia foi aplicada a primeira atividade de nossa pesquisa: O jogo da Biloca. Os meninos ganharam das meninas na contagem dos pontos, o que gerou comemoração por parte dos meninos e uma reclamação por parte da professora da sala ao lado.

As postulações disponibilizadas nessa seção permitem assegurar que Maria planeja sua aula pensando no aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e entende que esta ação deve estar alicerçada na história de vida do aluno. Percebemos também, que as estratégias pedagógicas e as atividades desenvolvidas em sala de aula são frutos da construção coletiva, portanto dotadas de significados para os alunos, ou seja, a ação pedagógica docente está vinculada as necessidades reais dos alunos.

6.2. Relação professor - aluno

Um aspecto muito importante e que contextualiza todo o processo do trabalho pedagógico desenvolvido pela Prof. Maria, diz respeito ao clima interacional na sala de aula.

Percebemos que Maria tem um relacionamento dialógico com seus alunos, pois todos os momentos da aula são conversados e as crianças demonstram confiança e liberdade para sugerir, corrigir e alterar o planejamento do dia. Por exemplo, podemos relatar o momento em que houve a socialização de um dever de casa que foi passado pela professora substituta, durante a licença para tratamento de saúde da professora Maria. A tarefa consistia em pesquisar um poema sobre a amizade e dedicar a alguém. Para a socialização as crianças liam a sua produção para os colegas e, nesse dia, após a leitura por parte dos alunos, um deles sugeriu que a professora entrasse na brincadeira. Ele então propõe e estabelece o seguinte diálogo com a professora:

Pedro: Agora é a sua vez professora.

Maria: Mas eu não estava aqui no dia do dever (fala em tom de riso).

Teresa: Isso não é desculpa você pode inventar uma.

Turma: Vai sim, vai sim, vai sim (falam em coro).

Maria: Tudo bem! Eu vou escrever uma.

Teresa: Tá bom, então não coloque o caderno na frente do rosto para a gente poder te ouvir, leia a frase antes de ler e leia em voz alta.

Maria: Tudo bem! Mais alguma recomendação?

Pedro: Não se esqueça de dedicar a alguém.

A fala da aluna Teresa nos chamou a atenção, pois ela empregou os mesmos argumentos que Maria utilizou para orientar os demais alunos. Ela imitava o comportamento da professora e lançava mão dos mesmos gestos e entonação da docente. Ela inverteu os papéis e, ao assumir a postura de professora, nos mostrou também como ela via a sua professora. Maria sempre se dirige a turma com tom de voz moderado, não grita, procura dar atenção a todos os alunos. E foi dessa forma que Teresa representou a professora. Esse momento nos revelou que essa era a conduta cotidiana da professora em relação aos seus alunos e que havia liberdade entre eles para lançar propostas ou questionar a professora. Isso nos mostrou também uma condição para que o brincar se torne efetivamente uma estratégia no processo ensino - aprendizagem, ou seja, estávamos percebendo que Maria nos mostrava aquilo que buscávamos: uma professora que fosse capaz de se comunicar com seus alunos. Ao término da leitura do poema, ela disse:

Eu estou muito feliz de ser a professora de vocês, tem sido muito legal, vocês são alunos maravilhosos.

Percebemos durante o diálogo que o clima na sala era de descontração, e as crianças demonstravam segurança para abordar a professora e conduzi-la a socialização. Maria terminou de escrever o poema no quadro e o dedicou aos alunos. Pedro imediatamente incitou a turma a abraçar Maria. A professora e a turma demonstravam ter afinidade, o que parecia ser uma condição para a abertura da comunicação. A declaração de Maria e sua postura em sala de aula evidenciava que ela acreditava nos seus alunos e sempre reafirmava isso. Educar ou ensinar era, para ela, um processo de relação social na situação de vida. Tacca (2008a) fala que as concepções do professor sobre educação, sobre os seus alunos ou sobre ensinar e aprender são balizadores das relações que se constituem em sala de aula. No caso desta turma, percebemos que a professora estava em sintonia com seus alunos. Maria declara sua concepção de educação.

Eu vou pegar uma frase que não é minha, que tem um filósofo, eu não sei quem, eu não me lembro, que fala que: “Educar é viver”, né! [...] Então pra mim educar é isso. É eu perceber que o meu aluno está aprendendo, que ele aprende sozinho, que ele aprende com o outro, que ele aprende comigo e não só a questão da aprendizagem, mas que ele possa ter condições de articular, então de perceber que aquilo que ele faz aqui, que eu ensino aqui ou que a gente faz aqui, que a gente planeja que ele pode ver isso lá fora, que ele pode utilizar isso lá fora. Educar é preparar para vida, através da própria vida. Pra mim é isso!

Eu não sigo nenhuma linha, mas eu acredito que você deve propor em sua sala de aula um ambiente de leitura e escrita, por meio daquilo que ele traz, por meio daquilo que ele conhece, da própria história de vida, né!

Nestas falas podemos destacar que embora afirme não adotar uma linha teórica, Maria concebe o aluno como sujeito do seu processo de ensino - aprendizagem, e busca conhecer os significados do processo de aprender para o aluno, investigando sua história de vida. Como afirma Tacca (2008a): “[...] o eixo do processo ensino - aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele” (p. 47). Assim, identifica-se que o objetivo de educar é preparar o aluno para vida, tal como propôs Vigotski (2003) que identifica que o aluno se auto-educa e que cabe ao professor organização ambiente social em que se dará o processo de ensinar e aprender.

Tacca (1999) observou em sua pesquisa que “uma ação docente eficaz estava atrelada, principalmente, a um compromisso com o ato de ensinar, com uma contextualização da aprendizagem em situações significativas e com manifestações afetivas que levavam a um entusiasmo e vibração” (p. 86). Maria procurava incentivar seus alunos ao longo do processo educativo, enfatizando que a todo momento eles estavam sujeitos ao aprendizado. Essas são algumas de suas falas:

Tudo que nós falamos são textos.
Nós aprendemos sozinhos e com alguém.

Com essas expressões podemos identificar, também, que a professora reconhece a singularidade dos seus alunos e procura incorporar isso a sua prática pedagógica. Vigotski (2003) esclarece que embora o ser humano partilhe características semelhantes, por exemplo, quanto a estrutura do corpo, cada ser se constitui como sujeito com características próprias. Segundo Vigotski (2003): “[...] apesar da generalidade natural da estrutura do corpo humano e do comportamento, cada constituição humana se distingue por qualidades e características

especiais únicas, próprias de cada indivíduo, que essencialmente, representam uma variação desse tipo do “homem em geral” (VIGOTSKI, 2003, p. 283).

Essa diversidade em sala de aula demanda por parte da professora planejamento e conhecimento dos seus alunos. Maria demonstra valorizar isso quando diz:

Eu acho importante o diagnóstico, o conhecer o meu aluno. A proposta deste jogo (Jogo de Biloca) é saber o que eles sabem ou não na área de matemática.

Justamente a pesquisa, no momento eu pergunto para eles, quando eu estava trabalhando o conceito de texto, porque antes de se trabalhar gênero de texto com as crianças, a criança tem que ter a noção, o conceito do que é um texto, do que é uma palavra, né! Qual o significado? Então eu trabalhei muito a ideia do texto, né! Uma aluna a ... uma das expectativas dela era encher o caderno de textos e eu aproveitei essa fala dela, no dia, e perguntei para eles o que era texto, e eles falaram, que era ter o caderno, era copiar histórias do livro, então por isso que eu entrei por esse caminho do trabalho com o gêneros textuais.

Nesses turnos de fala, Maria expõe alguns dos processos de que faz uso para conhecer seus alunos. Como ela investiga o que eles pensam, suas expectativas e conceitos. Esses momentos acontecem, às vezes, em razão de uma dúvida do aluno, da situação de jogo ou na correção da tarefa de casa. Exemplo disso foi a apresentação do projeto Maracá¹⁶, quando a turma estava trabalhando com gêneros textuais, entre eles, a receita. Neste contexto, os alunos fizeram bolo de chocolate e estavam trabalhando a receita de como fazer o instrumento musical. Maria pediu para cada criança construir uma Maracá em casa com os objetos que tinha disponível, escrever passo a passo os procedimentos adotados e trazer para aula. Cada criança deveria vir à frente da sala e ler o seu texto. Durante a leitura ela questionava os alunos: “Alguém te ajudou a fazer a Maracá?”; “Em que lugar você conseguiu o material?”; “Como foi que você teve a ideia de fazer sua Maracá com esse material?”; “Você pesquisou em algum lugar? Qual?”. Ao término da atividade, a professora se aproximou da pesquisadora e disse ser esse um dos seus momentos de investigação. Por meio da atividade do dever de casa ela descobria informações sobre seus alunos, sua organização familiar, se havia horário específico para fazer o dever de casa, se o aluno tinha acesso a livros, biblioteca ou meios eletrônicos para pesquisa, entre outras coisas que a situação permitia investigar. Em outro momento, durante a confecção do manual do Jogo da Biloca, Maria passou de mesa em mesa conversando com os alunos, perguntado sobre dificuldades, oferecendo ajuda. Ela mediava

¹⁶ Tipo de instrumento musical que se assemelha a um chocalho.

conflitos, sem tirar a autonomia da dupla que estava trabalhando para resolver os pontos divergentes. Ela atuava lendo o material produzido, fazendo sugestões e incentivando o diálogo entre os alunos.

Tacca (2009) afirma que nas situações dialógicas, situações de perguntas e respostas, o professor poderá conhecer o pensar da criança e em particular de crianças que necessitam de um apoio diferenciado, pois elas precisam de um professor que acredite em possibilidades de aprender.

Acredita-se que essas considerações são suficientes para retratar a relação professora - alunos e podemos concluir que existem canais dialógicos, negociações e a troca de ideias, acordos e consensos em sala de aula, que há confiança entre eles e que ambos demonstram disponibilidade para o processo de ensino - aprendizagem. Percebemos que valores como respeito mútuo, solidariedade, integridade e autoestima estão presentes no cotidiano desta sala de aula, portanto podemos afirmar que a relação pedagógica entre Maria com seus alunos é configurada na unidade cognição - afeto.

6.3. O Brincar (o jogo, o brinquedo ou a brincadeira) na ação pedagógica docente.

A ação pedagógica na perspectiva histórico-cultural, segundo Lima e Aparecida (2011) implica ver na criança um sujeito criativo e competente, ou seja, um sujeito de possibilidades com voz ativa, capaz de tomar decisões e aprender com seus pares. De acordo com Rego (*apud* TEZANI, 2006), apoiada numa perspectiva piagetiana, isso vai acontecer por meio de rupturas e de desequilíbrios que provocam a reconstrução cognitiva. Percebemos que a estratégia adotada por Maria ao conduzir os jogos, propicia aos alunos tal vivência.

Maria executava esse diálogo investigador e explorador da situação, pois estava sempre procurando conhecer o caminho que a criança tomava ao realizar uma atividade, principalmente quando apareciam equívocos. Exemplo disso é o episódio descrito abaixo, que aconteceu durante o Jogo da Biloca, descrito anteriormente na metodologia.

A aluna Rosa sorteou uma ficha que pedia para ela organizar os jogadores em ordem do maior para o menor número escrito na camiseta tal como aparece no recorte abaixo:



Figura 5 Ficha do Jogo da Biloca

A resposta dada pela aluna não correspondia ao que era esperado para a questão, por isso a professora chamou a aluna para poder compreender o que ela havia elaborado. Abaixo está o diálogo das duas:

Maria: Rosa, como foi que você chegou a este resultado?

Rosa: Eu medi os jogadores e coloquei em ordem de tamanho.

Maria: Ah! Você mediu a altura deles, foi isso?

Rosa: É.

Neste pequeno diálogo Maria pôde compreender a maneira como a aluna Rosa interpretou a questão, ou seja, que a criança fixou sua atenção no tamanho das pessoas no grupo e não na hierarquia numérica que aparecia nas camisetas. Nessa situação Maria percebeu o equívoco da aluna o que lhe possibilitou chamar sua atenção para o que, de fato, pedia a questão. Com isso ficou facilitado para a professora ajudá-la de forma certa a responder na direção esperada. Durante o questionamento a voz da professora era baixa, ela colocou a mão sobre o ombro da aluna, parecia oferecer um apoio para que ela pudesse se expressar.

A situação do erro geralmente é tratada no meio escolar como sinal de fracasso (NOGARO e GRANELLA, 2004), quando poderia ser uma fonte de informação sobre o modo de pensar do aluno. Mas como dito anteriormente, alguns alunos cujo processo educacional apresentam obstáculos, muitas vezes eles não conseguem verbalizar seu

pensamento, o que dificulta o processo da intervenção pedagógica. Na situação de jogo o significado do erro muda, mesmo que o fato de errar possa custar uma posição no jogo, causando frustração ou tensão, o erro não é visto como inadequação ou falta de capacidade de aprender, mas uma circunstância do próprio jogo.

Após compreender que Rosa comparou os tamanhos dos jogadores e os colocou em ordem de tamanho anotando os nomes do menor para o maior, Maria explicou que a aluna deveria ter utilizado como referência os numerais das camisetas. Rosa ficou chateada por não ter respondido corretamente a questão, mas a professora argumentou que as pessoas são diferentes umas das outras e, portanto, dão significados para as coisas de maneira diversa, e que o problema não está em errar, pois todos erram, mas sim em permanecer no erro quando se descobre o caminho certo. Ela concluiu valorizando o raciocínio da aluna que foi bastante interessante.

Cordazzo e Vieira (2007) ainda destacam que o contexto que a criança está inserida influencia na execução e na forma de participação dela no jogo. Maria mostrou isso quando, junto com sua turma, elaborou as regras do Jogo da Biloca. Este processo parece ter criado nos alunos o sentimento de propriedade em relação ao jogo e, durante a partida, todos zelavam pelas regras. Apropriar-se do jogo é fundamental, porque, assim, ele se constitui em um recurso pedagógico que organiza as relações e possibilita o diálogo no sentido de compreender o outro, como este estrutura seu pensamento e compreende o mundo que o cerca.

Constatamos essa mesma preocupação em um jogo da memória elaborado pela turma, que geralmente é encontrado com figuras escolhidas pelo professor. No caso do jogo elaborado pela turma, Maria pediu que cada criança desenhasse o filme ou cena do desenho que mais gostasse e duplicasse a imagem. Ela juntou os desenhos das crianças e o jogo estava pronto, tal como aparece a seguir:



Figura 6 Jogo da memória elaborado pela turma

Foi, assim, criado um jogo relativamente simples, mas único no caso dessa turma que passou a ter sua própria versão. A atividade é bastante comum, mas também muito valorizada, pois desenvolve principalmente a atenção, a memória, a localização espacial, bem como comparação e contagem.

A professora demonstrava, ainda, preocupação em fazer com que o aluno participasse do processo de elaboração do jogo, para que ele fosse sujeito do seu processo de aprender. Ela mostra isso quando afirma:

Esse conteúdo vivo que é o menino que traz.

[...]

A minha maior alegria é ver aquele texto lá construído e que o menino sabe o que está fazendo é isso que pra mim é mais importante.

Podemos perceber pela fala da docente uma preocupação em trazer significado para o trabalho desenvolvido em sala, e, para isso, nada melhor do que utilizar o brincar ou os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Fortuna (2012) alega que o caráter de não-seriedade do brincar seria uma das razões para a sua não valorização por parte dos professores. Quando questionada sobre este aspecto, Maria fala sobre seus objetivos ao elaborar os jogos e como percebe o resultado da atividade:

[...] **ai** eu fiz questão de pegar situações problemas que ele (o aluno) tivesse que interpretar. Por isso eu falei para você nesse jogo que a criança vai ter que: ler, interpretar o que leu, né! Construir o sentido daquilo que leu e resolver por meio do entendimento. E aí, nesse ponto aí, eu acho um momento interessante que é um momento individual do aluno.

Percebemos, pela fala de Maria, que o Jogo da Biloca possibilitou uma avaliação diagnóstica de sua turma, portanto brincar pode produzir resultados sérios e significativos para o trabalho docente.

Exemplo disso foi a ficha, mostrada na figura 5 abaixo, retirada por uma aluna também no Jogo da Biloca. Após ler a situação problema, ela anotou no quadro o número três em resposta à questão formulada. Maria perguntou para a turma se todos concordavam e um aluno discordou.

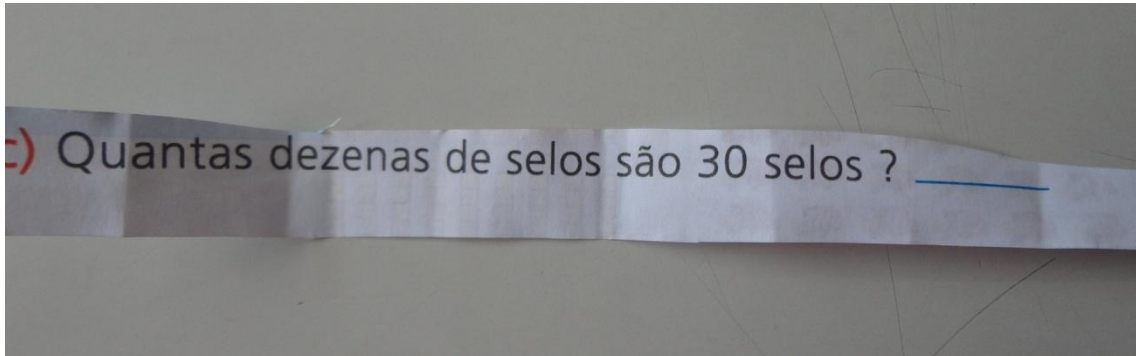


Figura 7 Ficha do Jogo da Biloca

Nessa circunstância ela se propôs a investigar o que o aluno tinha em mente ao não concordar com uma resposta correta. A conversa entre eles mostra essa intenção da professora:

Maria: Quantas dezenas você acha que são 30 selos?

Rafael: Hum!

Maria: Me fala o que você está pensando? Você sabe quanto que é uma dezena?

Contexto: em silêncio

Maria: Não precisa ter medo ou vergonha, nós estamos aqui para aprender.

Rafael: Dez?

Maria: Isso mesmo! Agora se eu juntar 3 grupos de dez?

Rafael: Dez, vinte, trinta.

Maria: Ah! Viu! Trinta! Então se eu juntar três grupos de dez eu tenho trinta, então trinta selos é igual a 3 dezenas de selos. Entendeu ?

Rafael: Sim.

Maria: E agora você concorda com a resposta dela?

Rafael: Sim, concordo.

Maria: Quando a gente tem dúvida é muito importante falar.

A situação exposta acima demonstra uma das possíveis relações pedagógicas, estabelecida por Brougère (1998): o jogo permitindo ao professor conhecer a personalidade da criança, como possibilidade de adaptar o ensino e traçar novos caminhos para orientar o aluno. Maria percebe a insegurança do aluno ao emitir a resposta e, por causa disso ela mantém a voz baixa, se aproxima do aluno e o incentiva a falar. Ao constatar que o aluno está incerto a respeito do seu conhecimento ela dá o reforço positivo e o apoio para realizar o restante do cálculo.

Cordazzo e Vieira (2007) afirmam que “o prazer do jogo pelo jogo faz com que esta atividade tenha um fim em si mesmo, não importando mais a vitória final, mas sim o

processo” (p. 95). Percebemos que em várias situações durante os jogos havia uma competição acirrada entre meninos e meninas, mas era possível perceber a diversão dos alunos em participar da atividade. Nesse mesmo sentido, Leontiev (1988) afirma que no jogo o importante é “competir e não vencer” e que seja em idade pré-escolar ou na idade escolar o que importa é o jogo por si mesmo e não o resultado. Esse clima de jogo, essa diversão em sala de aula, produz um espaço para o professor criar vias de comunicação com seu aluno, tendo em vista que o jogo “causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo” (TEZANI, 2006, p. 2). O aluno passa a agir de maneira espontânea, o que permite ao professor investigar o seu pensar, principalmente aquele aluno com obstáculo no processo de aprendizagem, que, muitas vezes, demonstra ter medo de revelar o que pensa, mas que, diante do jogo, não se vê em uma situação de pressão ou medo e se permite manifestar livre e espontaneamente.

Tacca (2008a) destaca a importância do diálogo em sala de aula, na perspectiva de conhecer o aluno e compreender seus processos de elaboração do conhecimento. Essa é a chave para um trabalho pedagógico centrado no sujeito que aprende.

Percebemos esta direção na atitude da professora no Jogo da Biloca. Maria estruturou o jogo, utilizando materiais bastante simples e de fácil acesso: uma caixa de sapato, garrafas pet, bolinhas de gude e um livro didático. Levou o material para sala de aula, explicou sua ideia e pediu para os alunos estabelecerem o nome e as regras do jogo. Nessa atitude os alunos se sentiram responsáveis pela elaboração e uso do jogo, tornando-se sujeitos no processo.

Devemos relatar que um dos alunos de Maria é diagnosticado com TDAH. Quando chegou a vez dele no Jogo da Biloca, ele acertou o alvo com a bola de gude, pegou uma ficha e foi ao quadro resolver a seguinte questão:

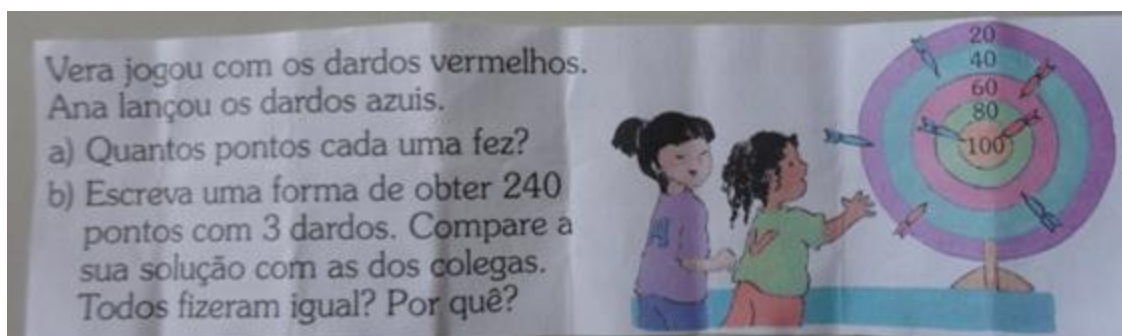


Figura 8 Ficha Jogo da Biloca

A criança ficou diante do quadro tentando ler a ficha, parecia não estar segura do que deveria executar. A turma ficou em silêncio aguardando o colega ler a ficha e Maria também aguardou ao lado do palco. Após alguns minutos, percebendo a dificuldade de Rafael para ler a questão ela se aproximou dele que falou baixinho:

Rafael: Ah! Não to entendendo não!

Maria: Você quer que eu leia?

Cenário: Rafael balança a cabeça concordando.

Maria: Então vamos lá! Eu vou lendo e você vai fazendo.
Quer apagar?

Cenário: Rafael balança a cabeça concordando.

Maria: Vera jogou com os dardos vermelhos, Ana lançou os dardos azuis.
Então qual é o nome desse jogo?

Rafael: Dardos.

Maria: Então quantos pontos, Rafael, Ana fez? A primeira pergunta é essa. Quantos pontos Ana fez? Por exemplo, os dardos azuis, observa aqui (mostra a ficha para o Rafael) quais são os números que ela marcou? Os azuis?

Rafael: vinte, quarenta, sessenta, cem.

Cenário: Rafael arma a conta no quadro e soma.

Maria: Ela marcou quantos mais pontos?

Rafael: duzentos e vinte.

Maria: Vamos conferir?

Cenário: Rafael balança a cabeça concordando.

Maria: No rosa?

Rafael: Sessenta.

Maria: No azul?

Rafael: Quarenta.

Maria: E no roxo, também...

Rafael: Vinte.

Maria: Então ela marcou, fez quantos pontos:

Cenário: Rafael anota as quantidades no quadro e soma.

Rafael: Duzentos e vinte.

Maria: Então a Ana marcou duzentos e vinte pontos.

Cenário: Rafael anota no quadro o número duzentos e vinte.

Maria: Anota na frente o nome Ana.

A interação entre Maria e Rafael foi justificada para a turma, pois de acordo com as regras do jogo, criadas pelos próprios alunos, a professora não poderia intervir. Ela se justificou alegando que não resolveria a questão, apenas o ajudaria a ler. Para que haja jogo, Brougère (1998) afirma que todos os participantes devem entender as regras e estarem de acordo com as mesmas. Desta forma, a atitude de Maria de justificar a ajuda ao colega, possibilita a manutenção da atmosfera do jogo, a qual, segundo Brougère, (2012) permite a criança fazer experiências que não ousaria fazer na vida comum.

Rafael no primeiro momento tentou ler sozinho, mas teve dificuldade e não era essa uma situação confortável. Maria lidou com a situação oferecendo ajuda, mas sem impor sua presença, ela se colocou à disposição dele e ele aceitou sua intervenção. No diálogo que ela travou com ele, fica claro a situação de colaboração dela sustentando a operação que ele deveria realizar. Isso permitiu a ele ser bem sucedido na atividade.

Sabemos que o aluno cujo processo educacional apresenta obstáculos, geralmente tem baixa autoestima e segundo Andrade (2012) “o prognóstico do desempenho acadêmico de crianças com TDAH tem relação direta com os modos de intervenção direcionados àquelas que além do transtorno apresentam alguma forma de dificuldade em seus processos de aprendizagem” (p. 30/31). Fortuna (2012) afirma que o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, pois ele tem o domínio da situação. Assim, o modo de intervenção da professora possibilitou a ele ter o domínio da situação, pois mesmo apresentando dificuldades para ler o texto, a ajuda que lhe foi fornecida lhe possibilitou participar da brincadeira como fizeram os outros alunos e isso foi importante para ele, que mostrou alegria por ter concluído sua participação no jogo.

A ação de brincar, nem sempre é silenciosa, mesmo agindo sozinha a criança, às vezes, conversa com sua boneca ou com seu brinquedo favorito. Em sala de aula isso não se manifesta de forma diferente, a cada ponto ganho a tendência é festejar, as crianças demonstram entusiasmo, em sua grande maioria, elevando o tom de voz e exclamando gritos de guerra. Durante os jogos a situação da comemoração dos pontos foi algo bastante inusitado, a cada ponto ganho a turma parecia falar mais alto, Maria solicitava que eles controlassem o tom de voz, tendo em vista as reclamações que a turma recebe de forma recorrente da professora que dá aula em sala próxima. As manifestações aconteciam durante a resolução dos exercícios, pelos colegas, uns torcendo a favor e outros contra. Após vários pedidos de moderação, um dos alunos pegou o caderno escreveu em uma folha a palavra *ERRA* e ficou balançando de um lado para o outro. Os demais alunos gostaram da sugestão e logo haviam vários cartazes de apoio ou repúdio ao candidato que estivesse no quadro. Tezani (2006) quando elenca as contribuições do jogo para o desenvolvimento afirma:

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual,

favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive (TEZANI, 2006, p. 1).

O desejo do aluno Carlos em participar da atividade o levou a formular estratégias que lhe permitissem continuar brincando sem transgredir as regras combinadas. A situação do jogo trouxe para a aula o momento da confecção de cartazes, que gerou o uso do dicionário para a busca por sinônimos da palavra *nerd*¹⁷, por exemplo, entre outras situações que foram suscitadas pelo clima de jogo.

Ao término do jogo, a professora pediu aos alunos, agrupados de dois em dois, que registrassem as regras do jogo, com o objetivo de construir um manual para que outros alunos pudessem jogar também. Para isso, Maria, seus alunos e a pesquisadora conversam sobre a distância entre a caixa do jogo e a linha que demarca a posição do jogador para atirar a bolinha. O clima na sala era de descontração e negociações, tal como fica registrado a seguir:

Maria: para jogar este jogo você vai precisar delimitar um espaço...

Cenário: dois alunos entabulam uma conversa paralela sobre quem vai conseguir acertar a bolinha. Um terceiro aluno chama a atenção deles.

Marcos: Oh! A tia tá explicando!

Maria: Nós vamos marcar no chão a linha...

Teresa: Não pode passar da linha.

Maria: Isso!

Pesquisadora: Não seria melhor colocar mais perto...

Alunos em coro: Não, não!

Marcos: Assim fica fácil demais!

Maria: Qual o significado desta linha?

Alunos em coro: Que não pode ultrapassar...

Maria: Você não pode por o pé na linha, você não pode ultrapassar.

João: Se você ultrapassar esta linha quando for a sua vez você não pode ir mais.

Essa atividade levou a professora a trabalhar dois conteúdos que não estavam planejados, mas que surgiram durante a redação do manual. Ao dividir a turma formaram-se oito duplas e um trio. Maria perguntou para os alunos qual era a quantidade de alunos em sala de aula. Um deles, Gabriel, ergueu a mão e pediu para responder e disse dezenove. Maria pediu para que ele fosse ao quadro e registrasse como ele havia feito o cálculo. Gabriel registrou o número dois oito vezes, colocou o três em baixo e registrou o resultado. No momento em que a professora solicitou ao aluno que registrasse o resultado no quadro, ela demonstrou um processo de investigação para conhecer a forma que o aluno Gabriel estruturou seu pensamento para realizar a soma, como ele organizou as informações por ela

¹⁷ Pessoa muito estudiosa.

transmitidas. O aluno não conseguiu explicar isso, mas Maria o parabenizou, ressaltou o fato de ele ter feito o cálculo mentalmente, trabalhando a autoestima dele, valorizando suas habilidades. Tezani (2006) afirma que quando a criança brinca ela articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, neste caso em específico foi uma situação após jogo, mas os alunos estavam trabalhando, aparentemente, no mesmo clima gerado pelo jogo com entusiasmo e confiança.

Pimentel (2008) afirma que

À medida que as crianças, estimuladas pelo educador, não apenas vivenciam o jogo, mas dialogam sobre ele, tornando-o tema de discussão, podem redimensionar suas próprias ações, interações, decisões e soluções futuras. Essa busca de sentidos resulta em descobertas, compreensão e conhecimentos mais profundos do que realizaram antes e do que venham ser capazes de realizar. (p. 217).

Os alunos continuaram a trabalhar no manual e foi muito interessante observar que as duplas conversavam sobre cada momento do jogo decidindo como registrar todas as regras. As aberturas da caixa foram descritas de modo bastante peculiar: a letra U virada para baixo, ou a letra A sem o traço. Os alunos fizeram uso da criatividade para descrever como fazer o jogo. Nesse ínterim, a professora passava de mesa em mesa para esclarecer dúvidas, perguntando se o trabalho estava fluindo.

Ao propor a confecção do manual, a professora permitiu que as crianças recriassem as situações de jogo, imaginassem possibilidades, propusessem regras para essa ou aquela situação, propiciando o desenvolvimento cognitivo delas. Os colaboradores da pesquisa, ou seja, os alunos que estavam identificados como tendo dificuldades de aprendizagem ficaram em grupos diversos. A professora observava como as crianças interagiam entre si, quais procuravam impor suas opiniões, como os colegas reagiam a isso. Observava, também o processo de recriar verbalmente a situação de jogo para decidir qual regra instituir, e quais as soluções a serem criadas para decidir impasses. Toda essa movimentação dos alunos parecia não incomodar a professora, pois eram essas informações que lhe permitiam saber sobre a organização do pensamento dos alunos e como esse pensamento estava se desenvolvendo.

Durante a execução da atividade, os colegas ajudavam uns aos outros. Diante do jogo, eles estabeleciam hipóteses, formulavam regras, debatiam a viabilidade de cada regra e recusavam outras. Neste momento foi possível perceber a colaboração entre os pares. Os alunos apoiavam-se, trocavam olhares, buscavam confirmação. Tacca (2008b) constata a

importância das trocas no processo de ensino-aprendizagem, as quais podem se constituir em possibilidades de desenvolvimento.

Nesse processo de registrar as regras do jogo, um aluno perguntou qual era a distância entre a caixa e a faixa, Maria perguntou para a turma como eles poderiam fazer tal medida e surgiram várias sugestões: régua, passos e palma da mão. A professora falou sobre as medidas de comprimento no Brasil e no mundo, propôs uma votação para decidir como seria feito o cálculo e os alunos optaram pela régua. O piso da sala de aula era de cerâmica e, desta forma, os alunos mediram uma cerâmica e a professora apresentou a ideia do conceito de multiplicação quando os alunos somaram o valor dos nove módulos de piso que eram iguais. Pudemos perceber que o jogo trouxe para a sala de aula, segundo Pimentel (2008), a comunicação verbal e construção conjunta, pois todo esse processo foi feito pela turma.

Durante uma outra atividade, a da Adedonha, foi estabelecido, pela professora com o auxílio da pesquisadora, que a questão de matemática para a letra “F” seria o registro da família do número nove entre zero e cinquenta. Eles deveriam registrar: nove, dezenove, vinte e nove, trinta e nove e quarenta e nove. Dentre os alunos, Gabriel registrou na sua tabela o valor total da soma dos números como sendo de cento e cinquenta e seis, contudo o valor correto da soma seria cento e quarenta e cinco. Quando a correção foi feita no quadro ele percebeu que havia feito de maneira errada, jogou o caderno no chão e disse que não iria brincar mais. Os colegas, mesmo diante da irritação demonstrada por ele, pediram para ele dizer quantos pontos tinha feito naquela rodada, mas ele se recusou.

Vigotski (1991) afirma que o prazer nem sempre está presente no brinquedo, e neste caso em particular, parece ter deixado o aluno bastante frustrado. Contudo, mesmo diante desta frustração, o desejo de jogar foi superior à frustração e na rodada seguinte Gabriel voltou a participar novamente do jogo.

Elkonin (1998) afirma que

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (ELKONIN, 1998, p. 421).

Podemos afirmar que o desejo de participar do jogo controlou o comportamento do aluno participante, assim como a postura da professora ao resolver a situação. Em um primeiro momento Maria tentou convencer Gabriel a voltar ao jogo, no entanto, este se recusou. Ela seguiu com o jogo, permitindo a ele vivenciar as emoções suscitadas pela atividade, ou seja, frustração, raiva, tristeza e até mesmo dor. Tacca (2004) destaca a importância das pessoas que se encontram reunidas se disponibilizarem-se para entrar em relação.

Esta questão merece um aprofundamento, tendo em vista que a frustração faz parte do jogo, muito embora seja também uma atividade que possa proporcionar diversão, descontração, alegria e até mesmo prazer. O Jogo da Biloca e a adaptação do Jogo da Adedonha são jogos pedagógicos, que por isso recebem várias críticas (FORTUNA, 2012; KISHIMOTO, 2008;), principalmente por desrespeitar as características originais do jogo, que segundo Kishimoto (2008) são: apresentar um conteúdo escolar, ter um fim que não seja simplesmente jogar, a literalidade, a não possibilidade de escolha e a rigidez. Esta última característica, embora seja uma possível fonte de frustração, como foi o caso de Gabriel, por outro lado também se constitui em uma possibilidade de exercício de autocontrole do aluno. A professora demonstrou preocupação com autoestima deste aluno, que vive em um abrigo, porque foi abandonado pela mãe. Em outra situação de jogo, desta vez o Jogo da Biloca, envolvendo o mesmo aluno, o sentimento de realização ao completar uma atividade pôde sinalizar a esse sujeito que ele é capaz. No trecho a seguir, Gabriel está jogando e demonstra incerteza para resolver a questão inserida em sua ficha, recebe incentivo dos colegas para resolvê-la sozinho. A questão era a seguinte:

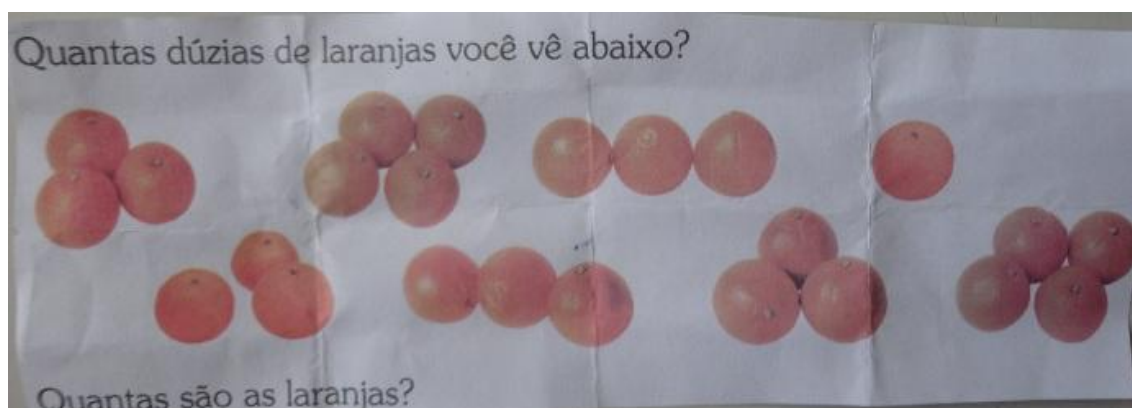


Figura 9 Ficha do Jogo da Biloca

A situação dialógica ocorreu da forma como se segue:

Marcos: O Gabriel não precisa de ajuda porque ele sabe resolver.

Meninos em coro: É, é...

Cenário: Gabriel lê a ficha de cabeça baixa, demonstrando grande concentração. A turma em silêncio aguarda. Então ele olha para a professora e fala.

Gabriel: Tia eu não estou entendendo isso daqui não.

Maria: Tá bom! Vamos ver aqui.

Maria: Quantas dúzias de laranja você vê aqui em baixo? Quanto que é uma dúzia?

Gabriel: Seis

Maria: Seis?

Gabriel: Dois... Cinco?

Maria: cinco?

Alguns meninos: cinco?

Maria: Gente! O Gabriel está pensando... Dúzia vem de doze, então ele quer saber quantos grupinhos de doze você tem aqui em baixo?

Cenário: Gabriel conta a quantidade de laranjas até juntar doze.

Gabriel: Aqui tem doze.

Maria: Então vamos separar esse grupinho. Tem mais algum ai?

Gabriel: Tem.

Cenário: Gabriel conta o restante das frutas.

Gabriel: Tem mais doze.

Maria: Então tem quantos grupinhos de doze?

Gabriel: Tem dois.

Maria: Então anota lá no quadro. E agora a outra pergunta: quantas laranjas têm ao todo.

Cenário: Gabriel conta a quantidade de laranjas novamente e responde:

Gabriel: vinte e quatro.

Maria: Muito bem! Agora anota no quadro. Essa é a sua resposta final?

Gabriel: É.

Tacca (2008a) considera que críticas e situações constrangedoras podem gerar medo e insegurança por parte do aluno, os quais influenciam diretamente na relação pedagógica. O diálogo necessário ao processo de ensino - aprendizagem é fruto da confiança e do respeito. Em um ambiente onde o aluno se sinta ameaçado, tenha medo de ser exposto não é, ao nosso

entender, um espaço capaz de desenvolver o aluno como um sujeito na sua aprendizagem. No caso do aluno Gabriel, em particular, pode levar a consequências maiores tendo em vista o seu histórico de vida. A situação de jogo permite que a criança faça tentativas sem se sentir avaliado ou pressionado, situações que podem gerar medo e insegurança. Elkonin (1998) afirma que:

Claro que outras formas de atividade são igualmente propícias à formação dessas novas necessidades, mas em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo (ELKONIN, 1998, p. 406).

Elkonin (1998) se refere ao adulto, contudo Leontiev (1998) evidenciou a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Por isso nos propomos a ampliar a ideia de Elkonin e incluir as crianças. Vemos o jogo como caminho para o professor conhecer os sentimentos e a emocionalidade do aluno na conjunção também dos aspectos cognitivos. Quanto a este aspecto do jogo, diz Maria:

Eu entendo que por meio de uma atividade significativa não só o jogo, né! Mas é ... Ou uma brincadeira, o valor da atividade está em fazer, em revelar os esquemas de pensamento dos alunos, por isso que eu valorizo muito o como ele pensou, como ele fez para resolver qualquer situação problema. Para mim o interessante é isso. [...] Não é interessante, como eu posso dizer? Desvelar o que está passando na cabeça dele?

Nosso interesse na abordagem da intervenção pedagógica a partir do brincar está no clima que esta dimensão traz para a sala de aula: a diversão, o assumir a condição de sujeito, expressar-se livremente e não se sentir pressionado pelos conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2002 e TANZINI, 2006). Muito embora o jogo, particularmente, envolva também tensão e frustração, ele permite aos participantes, na medida do possível, o mesmo clima de alegria, diversão e descontração.

Destacamos ainda que durante o Jogo da Adedonha, na rodada da letra T, os alunos deveriam resolver a questão de matemática, que consistia em identificar quantas unidades equivalem a três centenas. O aluno Marcos respondeu da forma mostrada na figura 8.

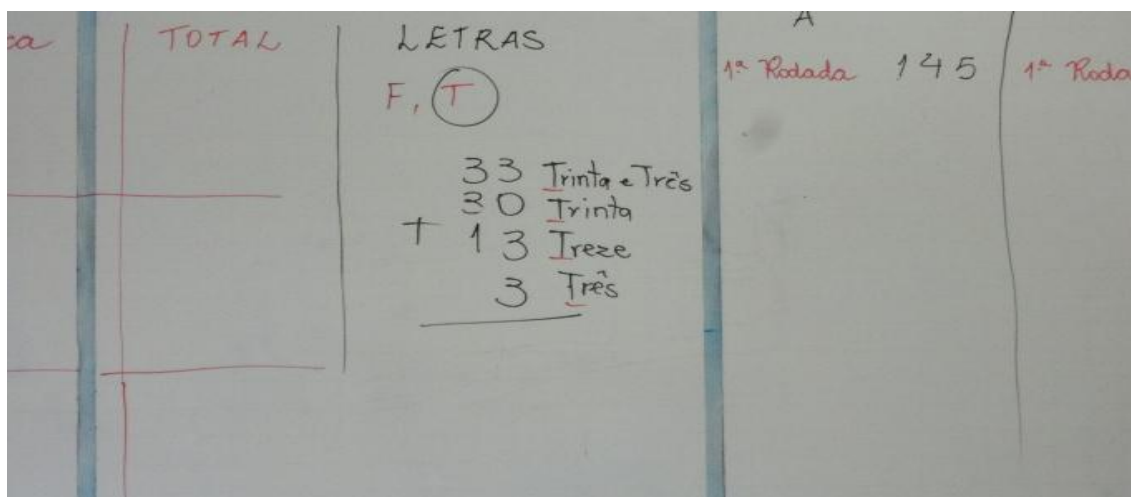


Figura 10 Como Marcos respondeu a questão de matemática do Jogo da Adedonha

Ao verificar as respostas dos alunos, Maria se deparou com os números anotados no caderno de Marcos. Ela perguntou o que ele estava pensando ao escrever essa resposta. Ele lhe disse que todos os números começavam com a letra T. Portanto, para este aluno o comando era escrever números com a letra T e não calcular o valor de três centenas. Tacca (2009) postula que o salto qualitativo, no sentido da aprendizagem efetiva, acontecerá quando a prática pedagógica estiver de acordo com a “especificidade e singularidade” do aluno (id., p. 58). Para esclarecer a questão proposta, Maria foi ao fundo da sala pegou o material dourado e foi explicar para a turma o que era uma centena. No entanto, não deixou de dizer a Marcos que sua linha de raciocínio estava correta, pois, de fato, todos os números começavam com T, porém esse não era o objetivo perseguido. Ela deixou que as crianças manipulassem o material e pediu que o aluno em questão a ajudasse a separar as três centenas. Com isso os alunos puderam compreender a questão formulada.

Tacca (2008a, 2008b) alerta que, muitas vezes, a atitude da professora pode não criar relações sociais construtivas em sala de aula. O processo de ensino - aprendizagem está transpassado pela unidade cognição - afeto. A ação de pensar está entrelaçada com a emoção e a emoção com o pensar e avaliar uma criança implica necessariamente em conhecer seu modo de pensar e agir. Significa compreender como ela vê e interage com tudo que a cerca. No processo ensino - aprendizagem isso se torna fundamental, visto que, entender como uma criança aprende é crucial para traçar estratégias de ensino visando aprendizagens significativas (TACCA, 2008a). Vigotski (2003) defende a exigência da individualização dos recursos educativos, uma vez que esta não se aplica apenas àqueles que apresentam um

obstáculo no processo educativo, mas sim a todas as crianças. Isso, na concepção do autor, se configura como uma lei pedagógica.

Assim sendo, o diálogo se traduz em uma forma de explorar a construção de conceitos por parte da criança e com base nessas informações será possível ao professor entender qual é o nível de desenvolvimento atual de seu aluno e agir no campo das possibilidades daquilo que ele pode fazer através da imitação, do apoio pedagógico ou em colaboração com seus pares.

Demonstrando a pertinência dessa análise podemos relatar o momento em que Maria para ao lado da mesa da pesquisadora, que está próxima ao quadro e comenta em voz baixa, olhando para o aluno no quadro:

Maria: O bom disso é que a gente vê os esquemas de pensamento dele.

Cenário: um aluno resolve a questão e chama a professora para correção. Maria pega a ficha e lê voz alta o comando da atividade.

Maria: Vamos lá! A questão é: Maria comprou meia dezena de maçãs e meia dúzia de pera. Quantas frutas ela comprou?

Cenário: o aluno escreveu no quadro o número dez, o número doze e o número vinte e dois, virou para professora e disse pronto. Maria passou, corrigiu a conta com a turma e relembrou o conceito de dezena, dúzia e metade. Ao final ficou constatado que Rafael errou a resposta. Maria chamou o aluno e perguntou:

Maria: quando você pegou o papelzinho e leu o que você pensou? Você colocou esse dez, ele está representando as maçãs?

Rafael: Sim.

Maria: Por que você colocou doze para as peras?

Rafael: Porque tá aqui (aponta para a ficha).

Maria: Mas aqui disse meia dezena. Você sabe quanto que é uma dezena?

Rafael: Dez.

Maria: São quantas maçãs uma dezena?

Rafael: Dez.

Maria: Você sabia que uma dezena é dez ou ficou sabendo agora?

Rafael: Eu já sabia.

Maria: Já sabia, né! E o que foi que aconteceu? O problema estava no meio?

Rafael: É!

Maria: Uma dezena é diferente de meia dezena. Pelo menos você sabia que uma dezena tem dez unidades e que uma dúzia tem doze unidades. Pessoal, ele somou as duas quantidades, o valor está correto?

Turma: Sim!

Maria: Muito bem você e mostrou o que sabia fazer a conta mentalmente.

Neste diálogo, a professora demonstra fazer uso da situação do jogo para questionar o aluno e desvelar seu pensamento. Após a resolução do exercício, ela aproveita a mudança de comportamento que o brincar provoca na criança e cria um canal de comunicação com o

aluno, utilizando como espaço de investigação do pensar dele. Nesse sentido, assinala Elkonin (1998): “[...] o caráter dos movimentos executados pela criança em condições lúdicas é essencialmente distinto daquele dos que faz quando cumpre diretamente uma tarefa” (p. 417). Essa mudança de comportamento que traz o aluno para o polo ativo, que o faz controlar sua vontade e se sujeitar a regras, leva o aluno Rafael a uma situação nova que exige uma ação, uma nova postura diante o desafio imposto pelo jogo e essa movimentação que provocará o seu desenvolvimento intelectual, pois:

O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o ‘descentramento’ cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. (ELKONIN, 1998, p. 413).

Das considerações arroladas nessa seção, é importante destacar pontos que foram essenciais na análise empreendida, como:

- ✓ Maria fez uso dos jogos para entender como seu aluno aprende, se relaciona e levanta hipóteses;
- ✓ O jogo modifica o comportamento do aluno, permitindo ao professor construir canais dialógicos;
- ✓ O aluno que apresenta obstáculo educacional se beneficia das características do jogo, no sentido de trabalhar sua autoconfiança, trazê-lo para o polo ativo da ação pedagógica e o permite vivenciar situações de aprendizagens, que antes frustrantes e até traumáticas, são redimensionadas pelo brincar; e
- ✓ O jogo pedagógico, quando bem estruturado, pode desenvolver conteúdo escolar e ser também divertido.

Em vista dos argumentos apresentados concluímos que jogos, brinquedos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas que permitem ao professor criar canais de comunicação que o possibilitem investigar o pensar de seu aluno, e em particular daqueles com rupturas no processo de aprendizagem.

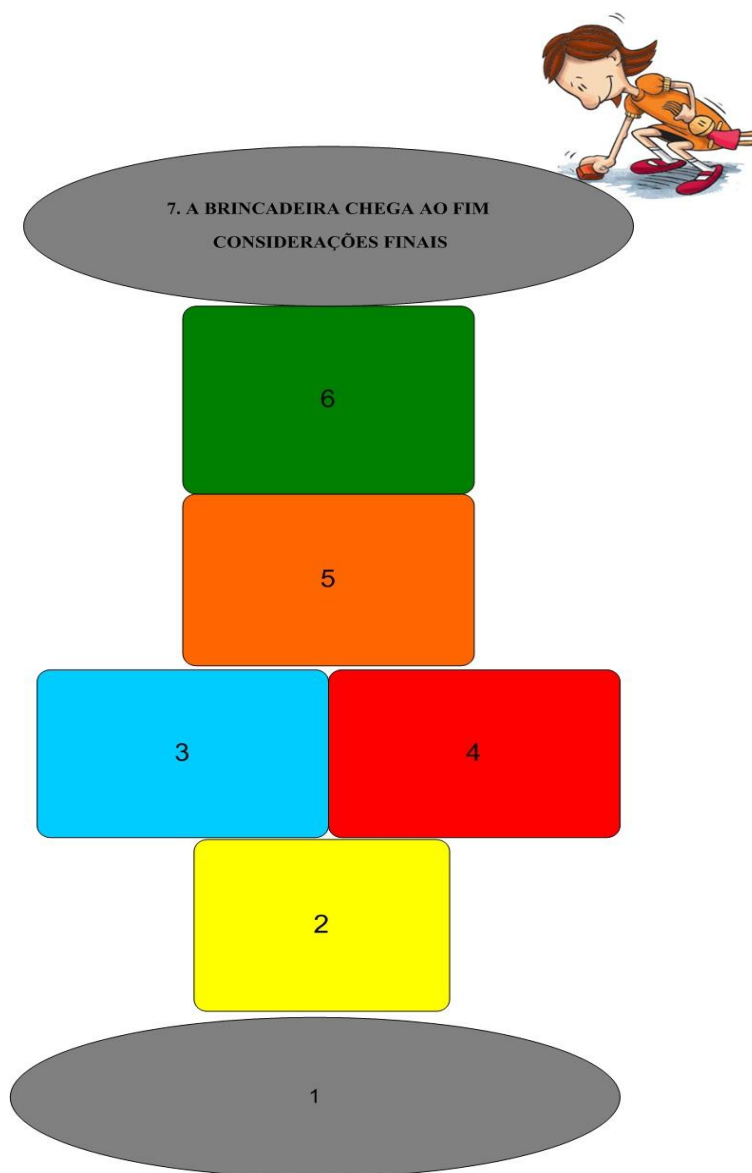
A criança brinca de amarelinha e nem percebe

Que brincando ela desenvolve o equilíbrio e a consciência corporal.

O pulo e o giro são pura diversão e logo, logo, estamos no céu.

Quem sabe, também, a escola possa ser um pedacinho do céu

Para cada aluno que por ela passar.



7. A BRINCADEIRA CHEGA AO FIM - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo é o melhor autor. Sempre encontra um final perfeito.

Chaplin (1953, 93 min).

Chegou a hora de guardar os brinquedos. A nossa jornada chegou ao fim. Foram cerca de dois anos de pesquisas, leituras, inquietação, renovação e produção. A pesquisa foi investigar sobre como o brincar permitia ao professor conhecer seu aluno. A leitura foi um caminho para entender a constituição do homem como ser social, histórico e cultural. A inquietação por ter concepções, antes tão profundas, serem desfeitas. A renovação foi a busca por novas ideias e conceitos. E, finalmente, a produção desta pesquisa nos levou a entender que o brincar modifica o comportamento da criança, faz ela pensar, permitindo ao professor criar canais de comunicação com ela para compreender o seu processo de aprender.

Refletir sobre o brincar nos levou a entender que ele é significativo para criança sendo além disso um canal de comunicação com o mundo que a cerca. Desta forma o brincar se constitui em uma forma da criança processar o mundo tornado reais seus desejos e necessidades. Isso ocorre por meio da fantasia, da imaginação e do faz de conta, que são facetas do universo da brincadeira. Cada criança tem o seu universo de brincadeiras que é fruto de sua convivência com seus pais, família e posteriormente com seus colegas e amigos. Portanto cada criança tem seu repertório de brincadeiras, as quais são fundamentais para o seu desenvolvimento ontogenético.

Mas chega o dia de ir para a escola. Agora a criança passa a ser aluno. Ele faz parte de uma turma. A sala de aula passa a ser o ponto de encontro de vários universos que são fundidos e mesclados e novos universos de brincadeiras emergem desta interação. É o espetáculo da educação.

Comandando este espetáculo está o professor. Como mestre de cerimônias deve estar atento a todos e a cada aluno de sua sala de aula. É papel do professor, do mestre, conhecer e compreender cada um dos alunos que estão ali presentes, sob sua responsabilidade. Cabe esclarecer que o conhecer e compreender o aluno implica em entender como ele pensa e estrutura seu pensamento. E isso só é possível quando há comunicação, diálogo, entre o professor e seus alunos.

Desse modo, é importante, considerar que a comunicação deve assumir o papel do brinquedo preferido. Aquele que contamos nossos segredos, que dividimos nossos anseios, que nos protege do escuro e acima de tudo nos ouve sem fazer julgamento. A conversa, o diálogo ente o professor e seus alunos é o instrumento que permitirá ao professor traçar a estratégia pedagógica mais profícua para a aprendizagem do aluno. Com efeito, podem ser uma, duas ou vinte estratégias pedagógicas. Não importa a quantidade e sim a qualidade destas estratégias. A qualidade no sentido da escolha ter sido orientada pelo conhecimento do professor sobre seu aluno, apoiado na compreensão das estruturas do pensamento do aluno, servindo de alavanca para a relação ensino - aprendizagem. A ação pedagógica da professora Maria segue esta mesma linha de pensamento, o que significa que em seu trabalho pedagógico, o aluno é o centro do processo.

Assim sendo, a palavra de ordem é a diversidade. Se cada criança tem seu universo de brincadeiras, também a sala de aula possui vários universos de aprendizagem. Universos estes que se traduzem em diferentes níveis de desenvolvimento, diferentes formas de pensar, diferentes maneiras de ler e ver o mundo. Isso exige do mestre abordagens singularizadas e, se necessário, individualizadas. A professora Maria demonstrou que entende e aplica o conceito da diversidade, pois em seu trabalho prioriza a necessidade do aluno, buscando por meio do dialogo, negociações e troca de ideias, a melhor forma de atendê-lo.

Por essas razões o compromisso do professor com seus alunos assume dimensões que vão além do currículo escolar, do fator tempo e da necessidade do diagnóstico. Isso ficou claro em diversos momentos da prática pedagógica da professora observada. O seu objetivo era fazer do seu aluno um ser humano engajado, autônomo e capaz. Para tanto não poupava esforços. Seu compromisso com o aluno ia além das cobranças do sistema ou até mesmos dos colegas de trabalho.

Nesse sentido entendemos que o currículo que não respeita a diversidade e determina que conteúdos devam ser aprendidos em determinada época e tempo, tenta promover a padronização do desenvolvimento, quando é óbvio que cada criança tem seu tempo e seu ritmo para aprender. Buscando ampliar este conceito professores alegam que a necessidade de cumprir o currículo é responsável também pelos obstáculos no processo de ensino - aprendizagem. Entretanto o documento orientador do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (FERREIRA, et. al. 2010) da SEDF assegura ao aluno tempo espaço para aprender. Diante

deste fato nós constatamos que a professora Maria atuava de acordo com a concepção pedagógica do BIA.

Outro aspecto importante a ser considerado é o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem ou deficiência, que parece ser a solução dos problemas apresentados em sala de aula para alguns professores, identificar e nomear algum possível defeito da criança não se sabe se, efetivamente, vai trazer grandes alterações para a dinâmica de sala de aula, a mudança de atitude será a do professor em relação a estes alunos, em deixar de colocar no centro da sua pedagogia aquilo que ele não sabe para trabalhar com as suas possibilidades de desenvolvimento. Muitos dos casos encaminhados para diagnóstico são frutos, na verdade, de estratégias pedagógicas coletivizadas de ensino, atividades mimeografadas e distribuídas pelas turmas tendo como único critério de seleção aproveitar o material já produzido. Maria percebeu que alguns alunos em sua turma apresentavam obstáculos em seu processo de aprendizagem, no entanto, isso norteava o seu trabalho no sentido de buscar estratégias significativas que permitissem o salto qualitativo desses alunos.

Para entender a realidade escolar abraçamos a psicologia histórico-cultural, pois ela nos trouxe uma compreensão do desenvolvimento do homem a partir da sua interação com o outro, trazendo a importância das relações sociais para a constituição do ser humano. Desse modo, a relação professor-aluno bem estruturada pode ser a chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, assim o ensino que tem o professor como colaborador e o aluno como parte ativa desse processo tem grandes possibilidades de sucesso.

O outro é fundamental para a aprendizagem escolar. O seu papel não se esgota na escola, pois a criança aprende muito antes de entrar na escola e continuará a aprender quando dela sair. Este é o aprendizado que se entrelaça ao desenvolvimento e o leva adiante. O aprender que, quando direcionado para a ZDI, se torna mais fecundo. Maria demonstrou com maestria como agir nesse sentido, buscando apoiar seus alunos, entender suas formas de pensar e agir, buscando incentivá-los a questionar, inferir juízo de valor e elaborar o pensamento.

O conceito de ZDI traz para a relação professor-aluno um novo olhar sobre o aluno, um olhar que se traduz em possibilidades, em centrar o aprender no novo, na colaboração e no avanço. Quando a criança faz com o outro aquilo que ela pode vir a fazer sozinha, cria-se zonas de desenvolvimento, por meio da colaboração com os pares e ou com o professor.

Durante o trabalho de campo buscamos respostas sobre como o brincar, ou seja, jogos, brinquedos e brincadeiras se constituem em uma ferramenta para o professor em sua intervenção pedagógica dando relevância para a diversidade na aprendizagem.

Após a análise e discussão das informações chegamos a conclusão de que, sim, o brincar de fato se constitui em um recurso que possibilita ao educador conhecer o seu aluno, pois quando a criança brinca, ela age de forma natural o que permite ao professor fazer uma leitura do seu desenvolvimento, conhecer seus desejos e necessidades e a forma como estrutura o aprender. Informações essas que são fundamentais para uma ação pedagógica significativa. Concluimos que o brincar é uma ferramenta que auxiliam ao professor a desvelar os obstáculos da aprendizagem de alunos cujo desenvolvimento seja diferente do dito “padrão”.

Tendo em vista o fato de que o jogo pedagógico sofre severas críticas por parte de alguns autores como Kishimoto (2012), é válido voltar a destacar que Brougère (1998) atribui três modos principais de relação entre o jogo e a educação: o jogo como relaxamento, o jogo como recreação e o jogo como possibilidade de conhecer e explorar a personalidade dos alunos. As relações acima mencionadas são apenas as primeiras. Mas vejamos que o autor usa a palavra **principal**, o que não exclui a possibilidade de existir outras. Desta forma, devemos enfatizar o entrelaçamento dessas dimensões, pois nada impede que um jogo pedagógico possa ser relaxante e através dele o professor possa conhecer a personalidade do aluno, conforme propôs Novaes (2006):

No caso do brincar diretivo, estruturado, o adulto tem interesses prévios no brincar, controla por isso, o tema a ser abordado, o conteúdo, o tempo da brincadeira e, inclusive, pode controlar os brinquedos à disposição da criança. Este tipo de brincar concede igualmente oportunidades de diversão, prazer, relaxamento a criança, mas prima por intensificar nas relações entre ela, outras crianças e o adulto, os sentidos de responsabilidade, de cooperação e de interação (NOVAES, 2006, p. 106).

Em face do exposto, acreditamos ser um entrelaçamento possível desde que o profissional que conduza o jogo seja um professor investigador, conforme Tacca (2009) defende e acredita.

Não podemos deixar de mencionar que o jogo, segundo Vigotski (2003), se constitui em sala de aula permite uma ferramenta que possibilita ao professor trabalhar valores, coloca

a criança em situações novas que exigem plasticidade, flexibilidade, sagacidade, conjeturas, engenho, ação conjunta e resolução de problemas. Veja que:

Por último, aqui surge de forma particularmente notável e clara a última peculiaridade do jogo: o fato de que, subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, ele é o primeiro a ensinar uma conduta racional e consciente. Para a criança, o jogo é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. Quando essa dificuldade não existe, quando conhecemos perfeitamente o meio, e nossa conduta, como processo de correlação com este, transcorre de forma fácil e sem obstáculos, não há pensamento, pois os automatismos começam a funcionar. No entanto, quando o meio nos apresenta novas e inesperadas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas de experiência, cuja essência psicológica se reduz, em última instância, a escolha, entre as inúmeras reações que parecem possíveis, das únicas necessárias e em concordância como o objetivo fundamental que o comportamento deve resolver (VIGOTSKI, 2003, p. 106/107).

O jogo pode modificar e exigir do aluno uma série de atitudes, decisões e raciocínios que são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Levando-se em consideração o que foi observado em nosso trabalho de campo foi possível perceber isso nos alunos do 3º ano A e em particular naqueles com obstáculo no processo educativo, que mesmo diante de problemas os quais não conseguiam resolver sozinhos buscavam auxílio. Diante das perguntas da professora, sobre seus processos de pensamento, revelavam seus processos, o que, permitia à Maria entender a linha de raciocínio utilizada por ele e direcionar a aprendizagem no caminho desejado, ou seja, rumo aos objetivos educacionais selecionados.

Contudo, só será utilizado como recurso para conhecer o aluno de forma profunda por um profissional que se aproprie do conceito de singularidade e diversidade. Por um profissional que respeite o seu aluno e o entenda como um sujeito de possibilidades. Por um profissional que converse com seus alunos, dialogue, crie vínculos que tomarão o rumo da aprendizagem na perspectiva da unidade cognição-afeto possível.

A epígrafe deste estudo é letra da música *Depende de nós*. Ela nos chama à responsabilidade. Depende de cada um de nós, professores, fazer uma escola de qualidade. Depende de nós, professores, entender que a diversidade é um fato, portanto o trabalho diversificado deve ser regra. Depende de nós compreendermos que cada aluno é singular na ideia de que pensamento e emoção são dois lados da mesma moeda. Depende de nós,

professores trabalharmos no sentido de criar possibilidades e promover o salto qualitativo do nosso aluno.

Depende de nós!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1990.
- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas, SP: Papirus, 1987.
- ANDRADE, Eliziário Souza. **Psicologia da educação**. Salvador: Nupre, 2009.
- ANDRADE, Rebeca da Silva Campos. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília DF, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2012.
- ÀRIES, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas, SP: Alínea, 2004.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. História da Pedagogia: Lev Vigotski. A constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação** São Paulo: Segmento, n. 2, p. 20-29, ago. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, p. 33-45, 2006.
- BRENELLI, Rosely Palermo. **Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. 361 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 1993.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- _____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- CADA UM**. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/cada_pessoa_que_passa_em_nossa_vida/. Acesso em 10 de jul. 2013.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Cotovia, 1990.
- CAMPOS, Gilson et. al. **Casinha Branca**. *Long play* Gilson, lado A, faixa única, 1979.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **A infância e as brincadeiras nas diferentes culturas**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/OMEP%20-%20Campo%20Grande.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernades; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005.

CHAPLIN, Charles. **Luzes da Ribalta**. (Filme - DVD). Charles Chaplin, Estados Unidos, preto e branco, 149 min, 1952.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ELKONIN, Daniil Borisswitsch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3527--int.pdf.

Acesso em: 02 fev. 2013.

FERREIRA, Tânia Andréia Gentil Goulart et. al. **Currículo de Educação Básica: ensino fundamental séries anos iniciais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretária de Educação Básica, 2008.

FERREIRA, Bethel Mansur et. al. **Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretária de Educação Básica, 2010.

FONSECA, Leda Maira da. Salas de leitura: concepções e práticas. Dissertação (mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em 30 out. 2012.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, p. 39.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em : 17 mar. 2013.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun, 2007.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, Daniela Vasconcelos. Ludicidade na universidade – essa rima combina? Uma experiência de formação lúdico-transdisciplinar na formação inicial de professores. In: D'ÁVILA, Cristina. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, p.127-140, 2009.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas SP, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

HANSEN, Janete; MACARINI, Samira M.; MARTINS, Gabriela D.F.; WANDERLIND, Fernanda H.; VIEIRA, Mauro L. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. In: **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 17, n. 2, p. 133-143, ago. 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brinquedo na educação considerações históricas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf Acesso em 15 mai. 2012a.

_____. **Cultura lúdica como parte da cultura da infância**. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>. Acesso em: 23 mai. 2012b.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura**. Lisboa: Horizonte, p. 261-284, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, Alexis. LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LE ROBERT POUR TOUS - Dictionnaire de la langue française: direction éditoriale Pierre VARROD, Dictionnaires LE ROBERT, 1994, imprimé en France, 2004.

LIMA, José Milton de; APARECIDA, Larissa. Brinquedo: elemento cultural e promotor de humanização. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 65-78, jan./abr, 2011.

LINS, Ivan; MARTINS, Vitor. **Depende de nós**. *Compact Disc* Os Sucessos de novelas e séries, faixa 12, 1997.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Infância, jogos e brincadeiras na história: problematizando compreensões e associações**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em : http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html Acesso em: 10 out. 2012.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese.** Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.html>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico:** na aprendizagem escolar. Porte Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar:** prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação de Professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos de Pedagogia**, ano 2, n. 3, vol. 2, jan./jul. 2008.

MIRANDA, Simão de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**. Brasília: UnB, FE, v. 8, n. 14, p. 21-34, jan./jun. 2002.

MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **A dimensão subjetiva da aprendizagem:** Contribuições da teoria histórico-cultural. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_02_2010.pdf. Acesso em: 18 jan. 2012.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar:** enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino da educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, p. 111-134, 2010.

NOGARO, Arnaldo; GRANELLA, Eliane. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**. URI, ano V, n. 5, p. 31-56, 2004.

NOVAES, Luiza Helena Vinholes Siqueira. **Brincar e aprender:** quem quer saber? O brincar como instrumento pedagógico no hospital. Pelotas: EDUCAT, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina. História da Pedagogia: Lev Vigotski. Revolucionário inquieto. In: **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, n. 2, p. 6-17, ago. 2010.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Dificuldade de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural.** Disponível em : http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf. Acesso em 12 dez. 2012.

PETTY, Ana Lúcia Sícoli. **O valor Psicopedagógico dos jogos.** LaPp/ USP SP, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, jan./jun., p. 109-133, 2008.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia**. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Acesso em: 25 jun. 2012.

QUEIROZ, Norma Lúcia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sócio cultural construtivista. In: **Paidéia** (Ribeirão Preto) v. 16, n. 34, mai./aug., p. 169-179, 2006.

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. **História geral**: teoria e prática. São Paulo: Rideel, 2006.

SHAW, Bernard. **Play**: pleasant and unpleasant. Londres: Bibliolife, LLC v. 1, 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. PL 45-78, 2000.

_____.A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out/dez. p. 61-67. 1990.

SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldade de aprendizagem**. In: SISTO, Fermino Fernandes e BORUCHOVITCH, Evelyn (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, p. 53-96, 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. **Processo de significação na relação professor-aluno**: uma perspectiva sociocultural construtivista. Estudos de psicologia, v. 13, n. 1, p. 39-48, jan/abr, 2008.

_____.Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Átomo e Alínea, 2008a.

_____.Processos de aprendizagem e perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação, ambiental, diversidade e inclusão**. Brasília: Líber Livro: Anped, p. 131-146, 2008b.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões**. Artigo não publicado, Brasília: UnB, 2007.

_____. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: Maluf, Maria Irene (coord.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes e São Paulo, p. 60-85, 2006.

_____.Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Fernando González Rey (org.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 215-239, 2005.

_____. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; Simão, Lívia Matias (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. In: **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, p. 85-102, jul./dez. 1999.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; Guerra, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. In: **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. In: **Educação em revista**, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

TOQUINHO et al. **Aquarela**. *Long play* Luz do Sol, faixa 13, 1985.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, v. 35, n.126, p. 689-698, 2005.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto Santos. Da construção da consciência a uma psicologia ética: Alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; Simão, Lívia Matias (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A transformação do homem 1930**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em 15 out. 2012.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ n. 8, 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf>. Acesso em: 27 out. 2011.

_____.**A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____.Manuscrito de 1929. In **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul. 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis. LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____.**A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas** vol. III Madrid: Visor, 1983a.

_____. **Obras Escogidas** vol. V: Fundamentos da defectologia, Madrid: Visor, 1983b.

APÊNDICES

Apêndice A - Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola junto a EAPE

Apêndice B - Autorização para realização da pesquisa na escola.

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido.

Apêndice D - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado **antes** da utilização dos jogos.

Apêndice E - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado **após** a utilização dos jogos.

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

Apêndice A - Solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola junto a EAPE

Para: Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE
Assunto: solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola.

Solicito autorização para realizar a pesquisa intitulada “O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem” na _____, no 3º ano ____ da professora _____.

A pesquisa envolverá estruturação de atividades pedagógicas, entrevista com a professora regente e observação da prática pedagógica e tem por objetivo compreender se o uso de jogos e brincadeiras permite ao professor conhecer o pensamento do aluno em dificuldades de aprendizagem.

Informo que os dados coletados nesta instituição serão divulgados, respeitando o anonimato da instituição e de todos os participantes da pesquisa.

Brasília, 15 de março de 2013.

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira
Aluna de mestrado

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen V. R. Tacca
Professora Orientadora

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

Apêndice B - Autorização para realização da pesquisa na escola.

Eu, _____ Diretor do _____, instituição pública de ensino pertencente à Coordenação Regional de Ensino de _____, através do presente documento, autorizo a mestrande Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira a realizar sua pesquisa intitulada: O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. No decorrer do ano letivo de 2013, nesta escola. Estou informada de que as atividades serão desenvolvidas no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como observação dos alunos no contexto escolar, entrevista gravada com o professor. Declaro estar ciente de que os dados coletados nesta instituição serão divulgados, respeitando o anonimato da instituição e de todos os participantes da pesquisa.

, _____ de _____ de 2013.

Assinatura e Carimbo

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

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisadora: Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

Título da pesquisa:

Nome do participante: _____

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada : “O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem”, que se refere a um projeto de mestrado em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O objetivo deste estudo é Investigar como os jogos e brincadeiras permitem ao professor e aluno entrarem em diálogo possibilitando ao professor conhecer de maneira mais profunda os processos de aprender e pensar de seus alunos, em particular, daqueles com obstáculo do processo de aprendizagem.

Você poderá desistir, em qualquer etapa, de participar desta pesquisa. As informações coletadas serão analisadas e divulgadas em relatórios científicos assim como na elaboração da dissertação do curso de mestrado. Será mantido o anonimato da fonte ficando a pesquisadora responsável pela guarda de todos os dados.

Este TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Caso haja necessidade, poderá ser feito contato com a pesquisadora pelos telefones (61) 9136-0370, (61) 3034-6450 ou pelo e-mail: anytery@uol.com.br. Os contatos da Secretaria de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília são 3307-2123 e pos@fe.unb.br.

Professor Participante

Pesquisadora

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

Apêndice D - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada **antes** da utilização dos jogos.

- 1- Há quanto tempo você atua como professora?
- 2- Formação.
- 3- Como você define a dificuldade de aprendizagem?
- 4- Ao longo da sua atuação como professora, como você tem trabalhado a dificuldade de aprendizagem.
- 5- Como você avalia por meio do teste da psicogênese?
- 6- Fale um pouco sobre cada um dos alunos considerados em dificuldade de aprendizagem.
- 7- Você utiliza jogos, brinquedos e brincadeiras? Se sim, em quais situações?
- 8- Você acredita que é possível aprender brincando?

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

Apêndice E - Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada **após** a utilização dos jogos.

1. Você acha que a partir das atividades que foram desenvolvidas houve alguma mudança na sua forma de avaliar as crianças?
2. Você acha que os jogos trouxeram contribuições para o desempenho escolar dos alunos? Aponte algumas dessas contribuições.
3. Considerando aspectos gerais do desenvolvimento da criança, existe alguma mudança que você tenha percebido como significativa?
4. Existe algo mais que você gostaria de dizer sobre as contribuições dos jogos para o desenvolvimento do seu aluno?