

Coleção CMD

Movimentos Docentes

Confluências na Educação

Marilena Rosalen e Paula Carolei
(Organizadoras)



Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen
Profa. Dra. Angela Martins Baeder
Profa. Dra. Eunice Nunes
Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Prof. Dr. Giovano Candiani
Prof. Dr. Ivan Fortunato
Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Profa. Dra. Luciana Aparecida Farias
Prof. Dr. Luiz Afonso V. de Figueiredo
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves

Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral
Profa. Dra. Silvana Pasetto
Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Profa. Ma. Beatriz Milz
Profa. Ma. Leticia Moreira Viesba
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes
Prof. Me. Pedro Luis Castrillo Yagüe
Profa. Erika Brunelli
Prof. Everton Viesba-Garcia
Profa. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia

Coordenação de Área: Marilena Rosalen

Projeto Editorial: Giovanna Tonzar, Thays Soares e Everton Viesba-Garcia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos Docentes: confluências na educação /
Organizadoras Marilena Rosalen e Paula Carolei. – Diadema:
V&V Editora, 2020.

300 p. : 14 x 21 cm – (Comunidade Movimentos Docentes)

Vários autores

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88471-07-4

<https://doi.org/10.47247/VV/MR/88471.07.4>

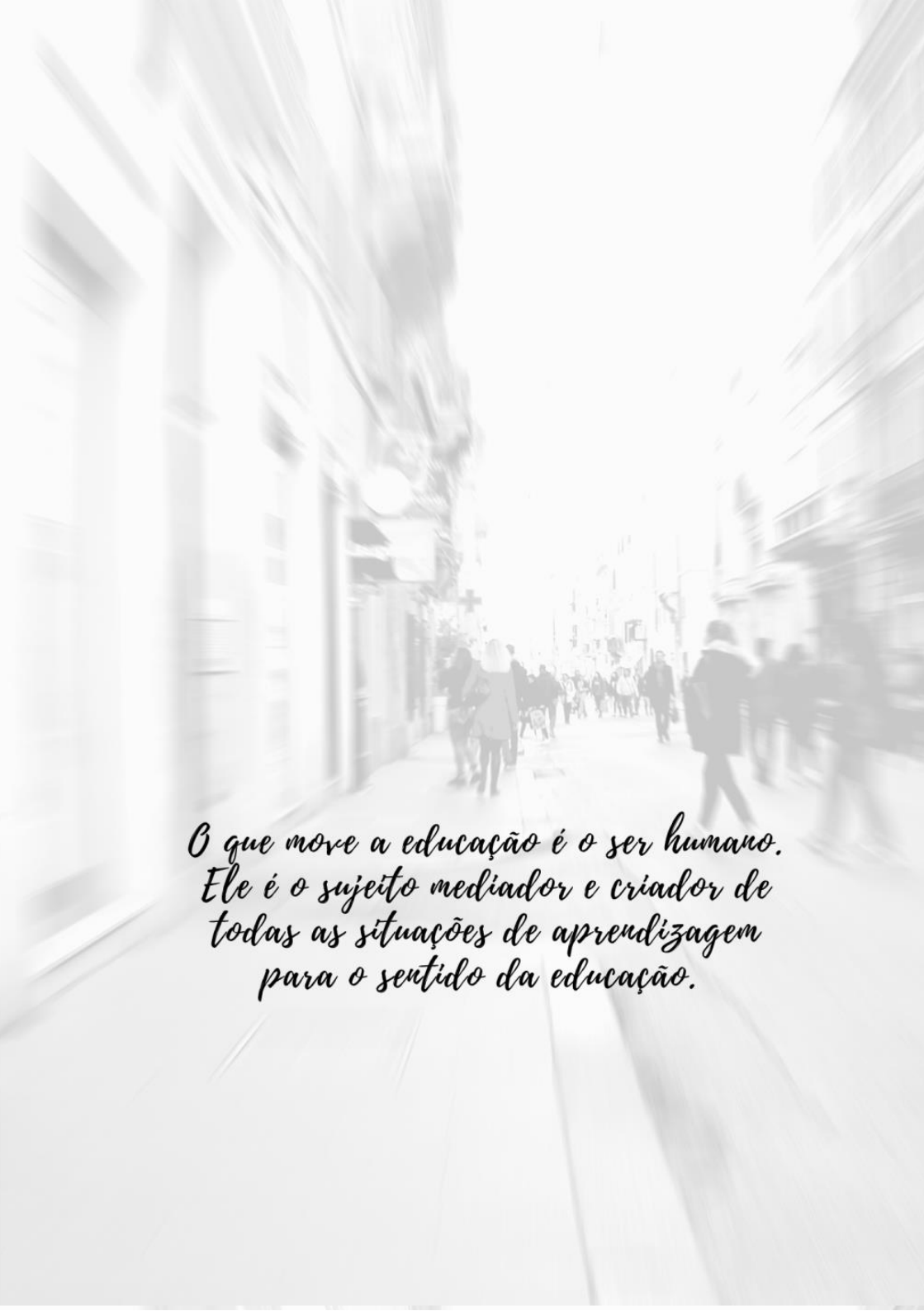
1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Rosalen, Marilena. II. Carolei, Paula.

CDD 371.72

Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora - Diadema, São Paulo – Brasil

Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com
vveditora.com



*O que move a educação é o ser humano.
Ele é o sujeito mediador e criador de
todas as situações de aprendizagem
para o sentido da educação.*



*Maria Célia da Silva Gonçalves, Edney Gomes Raminho e
Luiz Síveres*

*Convite
Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
(...)
José Paulo Paes.*

Introdução

O que move a educação é o ser humano. Ele é o sujeito mediador e criador de todas as situações de aprendizagem para o sentido da educação. Estudos apontam, neste sentido, para a dimensão humana e a ressignificação do ser, suas habilidades fundamentais precisam ser motivadas e desenvolvidas. O ato de brincar e de jogar, por sua vez, criando e negociando posicionamentos e opiniões poderia se constituir num processo de formação pessoal e de relação com o mundo, motivando aprendizados e desenvolvendo as capacidades humanas.

O reconhecimento da brincadeira e do jogo como aportes educativos são, assim, muito importantes no contexto escolar, porque a eles compete a compreensão dos fenômenos da vida para que o aprendiz aproprie-se do conhecimento, construindo com autonomia as suas relações na sociedade. Para tanto, a compreensão da brincadeira e do jogo como instrumentos de ensino e aprendizagem é necessária. Para se discutir seus usos e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, esta temática será aqui desenvolvida.

Vale ressaltar, porém, que a educação ocidental emergente tem sido cada vez mais conduzida pelos ditames do estado mercantil global. O Estado, enquanto instituição articuladora de políticas públicas para as relações sociais cidadãs, tem se reduzido cada vez mais. O mercado parametriza os moldes das relações de convivência. E esse modelo mercantil incorpora e é incorporado pelas instituições de ensino. Muitos educadores, por isso, compreendem e adotam o educar como transmissão de conhecimentos. Tais fatores resultam na anomia das subjetividades e no distanciamento de uma educação cidadã.

A educação passa a ser adotada por meio de pacotes de coisas fragmentadas e incompreensíveis, até mesmo a formação continuada entra no grupo de pacotes da educação (ILICH, 1985). As instituições de ensino superior se preocupam em vender cursos e os estudantes, futuros profissionais da educação e da pesquisa, estão preocupados, em grande parte, em comprar o curso porque precisa de um título em seu currículo, caso contrário terá mais dificuldade para entrar no mercado de trabalho.

A preocupação com conteúdo e o cumprimento de normas *per si* sem um sentido e um objetivo claros para a formação humana pela educação afogam a escola e o educador de tal forma que os pares envolvidos no processo educativo desaparecem: não se veem e não se encontram. Tão menos, conseqüentemente, compreendem o sentido da escola como espaço formador de pessoas. Espaço onde suas ações especializadas precisam trabalhar

a vida e seus fenômenos com sistematicidade técnica e com fundamentos educativos. E, para que o aprendizado seja significativo, neste processo, deve-se respeitar a sensibilidade e o desejo do educando por despertar-se no e para o brincar, encontrar-se no lúdico (TAILE, 2019).

Na contramão deste desejo essencial, quanto mais um educador distancia-se de uma formação crítico reflexiva de sentido das coisas e da articulação complexa necessária, para tanto, menos ele dá conta de uma educação significativa e o quanto é dominado pelo jogo de manipulações contrárias à sua criticidade à integração social. Esta e outras críticas sobre modelo de educação ocidental, contrário à articulação parte todo do sujeito com o ambiente, já vêm sendo tratadas por Morin (2011a; 2011b; 2012). Para ele, o modelo imperativo de uma formação acrítica se deve aos propósitos aos quais a educação ocidental tem se prestado: O chamado ultradidatismo da educação, fenômeno contrário à vida, opositor de que conhecimentos são articulados para manterem o fluxo complexo natural das coisas.

Tamanha é a preocupação com a organização didática e com a saciedade das famílias consumidoras dos produtos da educação que o brincar, considerado um aspecto essencial da aprendizagem significativa, vai se distanciando do cotidiano escolar. A ausência de compreensão da própria escola sobre o brincar, o jogar, o lúdico como interações de fortalecimento das aprendizagens reduz a interação lúdica dos recursos de ensino e aprendizagem, massificando e distanciando-se da formação subjetiva de conscientes de si.

Situação, por sua vez, preocupante. Os jogos e as brincadeiras são meios pelos quais a criança e o adolescente vão compreendendo, representando e estabelecendo suas relações sociais com o mundo. São, portanto, instrumentos cruciais do processo de ensino e aprendizagem infantojuvenil. Atividades por estes estímulos cativam as situações criativas que, desencadeadas no imaginário do aprendiz, conduzem a um complexo de

construções simbólicas vitais ao desenvolvimento da criança e do adolescente em homens e mulheres conscientes de seus papéis na sociedade (VYGOTSKY, 1984; 2001; 2003; 2010).

Tais inquietudes são o mote desse estudo que visa discutir sobre: como as brincadeiras e jogos educativos são entendidos e adotados pela escola para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem?

Dada esta problemática, investigam-se as percepções de professoras dos anos iniciais de uma escola pública de João Pinheiro – MG - sobre a prática dos jogos e brincadeiras enquanto instrumentos pedagógicos e a parceria com as aulas de Educação Física à luz da teoria de Vygotsky. Este encontro com o profissional e com as atividades de Educação Física mostra-se relevante uma vez que compete ao profissional de educação, na escola, trabalhar diretamente com jogos e brincadeiras como conteúdos de sua disciplina. Supõe-se, nessa perspectiva, que a articulação e o diálogo do professor referência das séries iniciais com o professor de Educação Física no planejamento das atividades fortaleçam situações de aprendizagem e de desenvolvimento humano importante à vida do aprendiz. E, sob este entendimento, jogos e brincadeiras pudessem se tornar rotina no planejamento de conteúdos das disciplinas comuns do currículo da Educação Básica sobremaneira nos anos iniciais.

Como percurso metodológico, propõe-se um estudo de caso (YIN, 2015) constituído por oito voluntárias, professoras das séries iniciais de uma escola pública da cidade de João Pinheiro no estado de Minas Gerais, Brasil. Os dados foram coletados por meio da técnica de entrevista em histórias orais (MEIHY e HOLANDA, 2014) e analisados pelo aporte da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH 2001, 2008) e (PÊCHEUX, 1995).

Metodologia

Assenta-se de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2014) com oito professoras das séries iniciais de uma escola estadual situada em João Pinheiro – MG. A proposta de pesquisa foi feita a todo quadro docente da escola e oito professoras dispuseram-se a participar. Foi informado que as entrevistas subsidiavam uma pesquisa em educação e que os procedimentos de coleta e análise dos dados estavam preconizados pela ética da História Oral. As narradoras concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizaram a divulgação dos dados, garantindo-lhes o anonimato de suas identidades. Foi marcado o dia da entrevista com antecedência e discutido com as professoras o tema da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e se encontram analisadas nesse trabalho.

Entende-se por História Oral a metodologia pautada na escuta do outro como forma de coleta de dados (MEIHY; HOLANDA, 2014). A escolha dessa metodologia se justifica pela sua “postura ética com relação ao entrevistado, assim como de respeito ao entrevistado, ao que foi dito” (FREITAS, 2002, p.77).

Sobre a técnica de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados sob o aporte da Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2008 e PÊCHEUX, 1995). Ela permite depreender as nuances inter e intrasubjetivas de sentido do discurso dos sujeitos da pesquisa, bem como suas interfaces com o mundo das relações de trabalho e demais esferas constitutivas da vida humana. Pela análise do discurso, não há expressão do acaso no discurso do sujeito, defendendo-se que a expressão linguístico-discursiva é um fenômeno discursivo parte da constituição do sujeito.

Deste modo, considera-se que "toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das

formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas" (PÊCHEUX, 1995, p. 213). Ou seja, o discursivo emerge de um todo complexo das relações de classes parte do todo do sujeito e delas emergem a linguagem e os discursos dela consequentes e pelas quais os sujeitos vão se reconstituindo.

Desta forma, o que um sujeito diz e como diz torna-se um ponto de partida, não o de chegada, à compreensão do sentido e das representações sociais, subjetivas, históricas e culturais imersas em sua fala ecoantes em futuras falas e representações discursivas. A partir das manifestações de linguagem neste conjunto, associadas e identificadas, mergulha-se aos interditos e não ditos do sujeito. Com isso, na fala e no discurso, denunciam-se ditos e não ditos, desvelando os vários mundos sociais dos quais o sujeito participa e dos quais emergem suas posições ideológicas e sociais.

Convida-se ao diálogo de que “a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica – e, o discurso pode estar implicado em todas elas” (FAIRCLOUGH, 2001, 2008, p. 94). Por isso, daquilo que um sujeito aponta em sua fala, ou em suas palavras, subjaz um conjunto de marcas de si, as quais nem sempre este sujeito tem controle.

O outro que se encontra no discurso nem sempre está na matéria da fala, mas nas representações simbólicas impressas por determinados termos, remissões, comparações, analogias, lacunas, hesitações que, às vezes, são usadas a fim de supressão, de fuga, de apagamento apontam determinadas assunções ideológicas. Ainda que o sujeito use de recursos discursivos para se distanciar de um depoimento, ao fazê-lo, ele deixa marcas desta tentativa e entrega aspectos que lhe comprometem a própria tentativa de distanciamento, apontando o outro que controla e lhe suprime a propriedade da fala. Estes fenômenos convidam à análise do discurso.

Da compreensão histórico-cultural dos sujeitos

As oito participantes voluntárias são de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, Brasil, de um bairro de classe média baixa da cidade de João Pinheiro – MG. A escola foi fundada na década de 80 do século XX e oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2020, a escola contava com quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo e de terceiro anos, duas turmas de quarto ano e três turmas de quinto ano, funcionando nos períodos matutino e vespertino.

De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, a escola contava com trezentos e quarenta e oito alunos. A população estudada é composta por dezesseis professoras, todas elas foram convidadas a participar da pesquisa e oito se prontificaram.

Todas as professoras da referida escola têm curso superior. Uma é habilitada em Letras e Pedagogia e as demais tem habilitação em Pedagogia. A faixa etária das entrevistadas é de trinta e quatro a cinquenta e dois anos.

Quanto ao tempo de serviço das entrevistadas, a professora com menor experiência atua há seis anos no magistério; e a com maior experiência, há vinte e três anos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Cada uma das professoras foi identificada pelo nome de uma brincadeira ou jogo: Boca de Forno, Pula Corda, Pega-pegas, Amarelinha, Futebol, Pega Bandeira, Xadrez, Damas, objetivando-se preservar a confidencialidade das participantes.

A escolha do universo de pesquisa se deu por ser uma instituição que já usa jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem, o que se mostrou muito oportuno ao objetivo deste estudo.

Pressupostos teóricos

Ancoramo-nos aqui em Vygotsky (1984; 2001; 2003; 2010) para tratar os jogos e brincadeiras como instrumentos e meios fundamentais ao ensino e aprendizagem na escola com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades humanas. Sob esta óptica, entende-se e assume-se que a educação é fenômeno de cuidado do presente-futuro, deve se comprometer com a valorização da sensibilidade para a formação de pessoas envolvidas com a interação, com o diálogo e com a ética intersubjetiva. E que, para isso, deve se sustentar em atividades baseadas em brincadeiras e jogos desde os anos iniciais.

A criança compreende o respeito por si mesma e pelo outro quando seu mundo particular e suas necessidades subjetivas, como aprender a ser e a conviver, são respeitados e considerados no processo de ensino e aprendizagem na escola e fora dela. A oportunidade, para tanto, encontra-se na interação por meio de jogos e brincadeiras, a considerar que, em cada fase de desenvolvimento, há comportamentos comuns ao desenvolvimento de habilidades e competências comuns. Motivo pelo qual agrupar as crianças com outras em fases de desenvolvimento correlatas contribui para o seu desenvolvimento e para que respeitem a interatividade brincante como troca de experiências características de sua representação social e das pessoas nas quais estão se formando e com as quais se reconhecem e convivem.

Por isso “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente (...)” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Aprender constitui-se, neste sentido, como um percurso pelo qual a criança e o adolescente vão se descobrindo como sujeitos da própria linguagem socialmente, (re) construindo grupos de convivência.

É preciso, para isso, alcançar o processo de desenvolvimento

cognitivo e afetivo destes sujeitos de modo a envolvê-las como aprendizes. Pelo reconhecimento que o educador tem da zona de desenvolvimento proximal, faz-se possível que sejam traçados caminhos e métodos com instrumentos que atendam às expectativas de desenvolvimento do aprendiz, a depender das aprendizagens possíveis de serem construídas no estágio de desenvolvimento dos aprendizes. Ao passo que as aprendizagens são internalizadas, vão se constituindo em desenvolvimento. Aprendizado e desenvolvimento, portanto, são processos diferentes, sendo o último um desdobramento do primeiro. O desenvolvimento advém do aprendizado quando este se dá de maneira organizada e significativa. Para Vygotsky (1991), o aprendizado e o desenvolvimento não são atos meramente ocasionais, estão correlacionados e dependentes um do outro.

Passa a ser então de grande interesse que o educador compreenda como a aprendizagem e o desenvolvimento mantêm-se em correlação e as possibilidades para tanto. Outrossim, uma proposta educativa de aprendizagem precisa estar atrelada ao desenvolvimento que se pretende proporcionar ao aprendiz. Para este fim, uma medida é a construção de situações em que o aprendiz seja desafiado a interagir com outras pessoas, partilhando de regras comuns e criando novas regras. É nesse ponto que o jogo e a brincadeira comparecem como instrumentos oportunos para a aprendizagem. São, portanto, caminhos e instrumentos à criança e ao adolescente se regularem às regras de convivência para que mais tarde estas regras sejam construídas e apreendidas voluntariamente, contribuindo com a formação ética dos sujeitos.

Vale a ressalva de que o jogo só dá prazer à criança ou para o adolescente se o resultado lhe for interessante. Nos jogos esportivos, por exemplo, se o aprendiz não faz parte daquele grupo que ganha, a atividade para ele não foi prazerosa. No entanto, o fato de proporcionar-lhe aprendizado de regras e de rituais de convivência coletiva com outras pessoas torna-se, para ele, uma atividade de aprendizado, não necessariamente aprazível. Fato

interessante que conduz ao reconhecimento dos limites necessários pelas regras à criança e adolescente.

Assim, jogo e brincadeira, embora sejam dois atrativos no processo de desenvolvimento, para Vygotsky (2010), são instrumentos de causa e efeito diferentes. Para ele, o brinquedo pode ser um recurso pelo qual, ao sujeito da aprendizagem, mostre-se sem objetivos claros, podendo também ser adaptado para um propósito claro de aprendizagem. Mas inicialmente, a bel prazer da criança, o brinquedo é um instrumento de deleite e de distração. Enquanto que o jogo per si, para ela, configura-se como um evento de disputa e o prazer pelo jogo não é uma condição a priori.

Com a mediação de um educador, amparado por um planejamento e objetivos claros de aprendizagem, estas configurações podem ser remodeladas e ganham novos contornos ao aprendiz na medida em que este vai sendo seduzido pelas possibilidades interativas que, tanto o jogo quanto a brincadeira, podem lhe proporcionar. E, assim, ao passo que aprendem, por meio destes instrumentos, os aprendizes desenvolvem-se subjetiva e socialmente. O que inicialmente não era instrumento de prazer, pode traduzir-se em potencial criativo de interatividade pelas situações interativas e de contato com o outro e sua cultura. E assim, jogo e brincadeira tornam-se instrumentos de trocas culturais.

A aprendizagem vai, nessa teia, pouco a pouco, sendo consubstanciada em desenvolvimento de habilidades à convivência social. Habilidades estas modeladas pelas relações interativas da criança pela abstração das regras e suas correlações com as situações concretas nas quais tais regras vão sendo adaptadas, recriadas a ponto de se tornarem novas regras. Contumaz, apropriam-nas aos mais variados grupos de regras culturalmente diferentes para uma mesma brincadeira, mesmo jogo, mais se ampliam ao sujeito suas capacidades de respeito diverso às pluralidades culturais.

As regras per si, tal como o imaginário, não encontram o envolvimento da criança e do adolescente de modo a aprenderem e a se desenvolverem significativamente. Ou seja, a aprendizagem para o desenvolvimento por meio de jogos e brincadeiras acontece pelo imbricamento de uma relação de convivência permeada pela representação de regras a partir das quais estes aprendizes sintam-se além do real, construindo e encenando na imaginação. Esta representação, maturação pela recriação de regras como uma possibilidade de construção interativa para o desenvolvimento, pressupõe motivação e participação de um agente estimulante engajando e preparado à mediação da brincadeira e ao jogo.

Deste modo, o brinquedo não é uma atividade meramente simbólica, mas de inter-relações cognitivas, afetivas e sociais assentadas por aparatos metodológicos claros. Disso depende a aprendizagem e o consequente desenvolvimento. E

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” (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Podendo-se, dessa forma, dizer que a brincadeira e o jogo contribuem com aprendizados e possíveis processos de desenvolvimento desde que pensados sob um planejamento com objetivos claros, em diálogo com os respectivos estágios de desenvolvimento dos aprendizes, da relação entre o processo de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, do estágio de desenvolvimento efetivo e aquele possível conforme o grupo etário do aprendiz. Quanto mais se estimula o aprendizado, maiores as possibilidades de avanço da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, mais se desenvolvem habilidades cognitivas e os processos interativos com os variados

grupos de convivência ao passar do tempo. Mas também, aprimora-se a interatividade lúdico-criativa dos aprendizes.

Eles têm a necessidade de criar e esse processo criativo dá vida à imaginação. Os impulsos para o desenvolvimento da linguagem e da cognição estão em íntima relação entre o brincar e a teia complexa de recriações da imaginação. Os processos de desenvolvimento pelas aprendizagens em crianças e adolescentes são, sobremaneira, cognitivos e do plano do imaginário. E, assim sendo, o processo de criação do imaginário envolve a criação que seria um conjunto de situações recreativas nas quais, tanto a criança quanto o adolescente, sentem-se agentes da e pela imaginação.

O brinquedo e o jogo convidam os aprendizes a uma relação de “similitude” (VYGOTSKY, 1991), isto é, seria uma aproximação do imaginário e a realidade pelo brincar e jogar, recriando. Este comportamento faz com que regras de convivência, muitas vezes despercebidas pela criança na vida real, tornam-se condição para estar ali brincando e jogando, elaborando a encenação da relação interativa lúdica. Para esta criação, as regras e a criatividade andam de mãos dadas.

E regra, por este prisma, constitui-se como um fenômeno criativo. Não o sendo, não se cria e nem se tem regra. Sem a criação do imaginário, sobrariam apenas as regras per si, sem contextualização e esta contextualização da regra no imaginário é que o situa na representação do sentido para a criança. Para ela, a realidade desprovida de criatividade se torna esvaziada, sem graça, de pouco envolvimento e menos significativa para o aprendizado.

A brincadeira e o jogo na escola mostram-se, portanto, como importantes espaços de aprendizagem interativa e significativa para o desenvolvimento humano. Por meio deles, o aprendizado tende a ressignificações contínuas, ininterruptas, permitindo afirmar que a tais espaços oportunizam ao aprendiz se constituírem como sujeitos de suas aprendizagens. As interações possíveis por esses instrumentos favorecem, inclusive, os desafios de limites de

conhecimentos que, sendo mediados, abrem situações para entenderem em que medida é possível avançar, retomar ou progredir em conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento.

Esse processo é possível, por sua vez, quando a criança tem seu pensamento em pleno estágio de desenvolvimento e é capaz de se expressar e interagir com outras pessoas (VYGOTSKY, 2020). Desdobrando-se o rito do jogo e da brincadeira, continuamente nas relações de aprendizagem, motivam-se avanços da aprendizagem e do desenvolvimento de pessoas compreensivas de suas posições e posicionamentos sociais.

Nesse sentido, o contínuo lúdico interativo comparece como um forte aliado a constantes inaugurações criativas e de desenvolvimento cognitivo. Ao passo que a relação entre pensamento e desenvolvimento da linguagem por aprendizagens, incorporam possibilidades mais criativas e de reconhecimento do aprendiz nas relações de aprendizagem nas quais ele se insere, mais a sua cognição acompanha este percurso. E disso depende o reconhecimento de novas habilidades intelectivas, fundamentais à autonomia intelectual para as relações sociais subjetivas.

Quanto mais o imaginário é tomado pela criança como espaço de similitude da convivência de diversas situações da vida, mais, portanto, cria-se o fortalecimento do sujeito aprendiz com o sentido e o significado do que lhe é ensinado e do que ele pode contribuir socialmente como cidadão. Quando ele protagoniza, no seu imaginário, ações das quais ele mesmo é o criador e o ser criado em consonância com sua criatividade, potencializa-se sua liberdade e sua capacidade inovadora de conhecimentos. Sob este olhar, o jogo e a brincadeira reiteram-se como oportunidades cada vez mais sofisticadas de identificação subjetiva e de revelação da personalidade e capacidade de sociabilidades das crianças e dos adolescentes com vistas à sua formação autônoma e de consciência societária.

À medida que a criação imaginária se desdobra, desdobram-se formas de compreensão de si e de como este eu se reconhece na

relação com tantos outros criados por ele mesmo pelos espectros da realidade, indo além dela, transpondo-se e transpondo-a. Estes tantos outros, à face de personagens e sujeitos de carne e osso que, em certa medida, são tomados à representação na imaginação onde o jogo e a brincadeira são postos em cena. Um exemplo para esta compreensão é o que Vygotsky (1991) apresenta quando narra a brincadeira entre crianças irmãs. São ali duas irmãs de fato, mas o reconhecimento dos papéis e das regras condicionantes destes papéis vão sendo apropriados e consolidados no imaginário pelo imperativo da importância da regra na imaginação, da regra da brincadeira, na criação da memória e não da relação concreta de duas irmãs no mundo real. O imaginário dá à liberdade o que a realidade limita, podando possibilidades de desenvolvimento.

Neste sentido, Taille (2019, p. 125) reflete sobre o que Vygotsky entende acerca da relação entre “a palavra com aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico”. O que toca e faz sentido para a criança ao brincar de irmã, não é a palavra irmã em si, mas a representação psicológica que ela tem construída sobre o que é ser irmã e como se encena esta relação no imaginário. Tal como o efeito de aprendizagem do brincar não está na regra do brincar em si, mas em como esta regra é apropriada nas situações de representação cognitiva e imaginária da criança.

E desta forma, o brincar e o jogar, embora com nuances diferentes na aceitação e na apropriação do aprendiz - seja ele criança ou adolescente - consubstanciam eventos e fenômenos de aprendizagem capazes de alcançar o espaço fértil para se entender a zona de desenvolvimento proximal. Quanto mais é testada e confirmada a possibilidade de aprender e de desafiar a aprendizagem por determinados instrumentos lúdicos, mais também vai sendo criado um novo espaço para interagir e recriar o que o aprendiz já domina e pode aprimorar e inaugurar ali nas suas representações simbólicas, imaginárias e cognitivas. Juntos caminham e, nesse sentido, a criatividade, a potencialidade inventiva e o desejo de aprendizado, que tende a ser também

instigado e fortalecido como desafio emancipador da própria capacidade pensante e de embricamentos cognitivos, contribuem para processos de aprendizagem cada vez mais elaborados e complexos.

Dessa forma, Taille (2019), à luz de Vygotsky, entendeu que os processos lúdico-interativos por meio de brincadeiras e jogos são verdadeiros palcos de negociação de regras, de condicionantes para a formação social da mente do aprendiz como ser pensante, cujas habilidades linguísticas podem ser cada vez mais calibradas nas trocas de aprendizagem. Por isso, quanto mais se calibra a linguagem, mais novas expertises são descobertas, desenvolvendo-se a autonomia pensante e a representação de mundos.

Pois,

(...) ao 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”. E defende a posição de que “todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. [...] o jogo [com regras] é um sistema racional e adequado, planejado, coordenado socialmente, subordinado a certas regras (VYGOTSKY, 2003, p.107).

E Vygotsky (1998) evidencia a grande importância da interação social para a aprendizagem. Para ele, é um processo que envolve afeto, interação e cultura. Por isso é importante ao professor detectar o nível de cada aluno a fim de propor desafios para o desenvolvimento real e potencial.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2002), é nas brincadeiras que a criança costumava separar o jogo com regras do faz de contas e do simbólico. Essas práticas pedagógicas são de extrema importância para que ela construa mecanismos de autorregularão. É jogando e brincando que a criança desenvolve seu nível cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, sua maneira de

aprender e de adentrar em uma relação cognitiva, ou seja, melhor compreender as coisas, os símbolos, as regras e se inteirar dos acontecimentos ocorridos em sociedade, estabelecer parcerias com outras pessoas (VYGOTSKY, 1984). Para tanto, faz-se mister que os jogos e brincadeiras sejam elaborados por professores com os conhecimentos científicos específicos, considerando a eficácia da relação interativa, também no tocante relacional entre o professor e o aluno.

Brincar e jogar, aprendendo pelo lúdico, portanto, são necessidades da natureza humana. Como aqui destacado, o ser humano nas fases iniciais de desenvolvimento, especialmente, precisa do lúdico, do brincar e do jogar para se estabelecerem relações de sentido ao que lhe é ensinado. Por isso, é de extrema importância que os espaços de aprendizagem lúdica sejam pensados com sistematicidade e fundamento teórico-metodológico capazes de usar tanto o brincar quanto os fenômenos dele advindos para a aprendizagem nos espaços da escola.

Neste sentido, a relação do professor com o aluno é extremamente importante para promover a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994), por ela, atribui-se sentido ao ato de aprender. A afetividade construída nesta relação, por sua vez, estabelece um elemento motivador no processo de ensino e aprendizagem do educando. A brincadeira e o jogo, como expressão do lúdico, possibilitam a aproximação e a motivação à aprendizagem. Considerando-se que, quando o aluno percebe que conta com a empatia do educador, ele se sente amado e importante no processo. Certamente, esses sentimentos o motivarão a aprender, pois o mesmo será estimulado positivamente pelo professor.

Soma-se às contribuições vygotskianas a importância das interações sociais entre professor e estudante porque

traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de

interação entre as pessoas. Assim sendo, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo (AKIYAMA; SILVA, 2010, p. 60).

É nessa perspectiva que a brincadeira e o jogo mediados pela ação docente sistematizada são considerados procedimentos lúdicos e se constituem como fatores privilegiados para promover uma aprendizagem significativa. Por meio delas, a criança e o adolescente podem se sentir mais seguros de sua subjetividade e da importância que o eu e o outro têm na construção de relações interativas pelas quais ambos vão sendo cada vez mais capazes de se respeitarem e de se reinventarem. Outrossim, ao passo que a ludicidade toca o mundo sensível da subjetividade lhe ancora tanto no espaço de si mesma quanto no encontro do espaço do outro pelo qual as relações de vida se tornam significativas, prazerosas e mais respeitadas. Neste ponto, o lúdico cativa o aprendiz a um cuidado ético e estético de suas aprendizagens. Vão se (re) descobrindo possibilidades de entender a vida de modo mais afetivo e mais cuidadoso.

Neste sentido, o lúdico propriamente dito vai se definindo para o aprendiz como recriação contínua, negociação de sentidos, de saberes, de intenções fundamentais do eu com o outro pelos quais a vida vai sendo tecida e exigindo mais e mais a criatividade e a pró-atividade humanas.

Análise dos dados

Os dados advêm de oito professoras de uma escola pública da cidade de João Pinheiro no interior do estado de Minas Gerais, Brasil. Cada professora é identificada pelo nome de uma brincadeira. Partimos do princípio adotado pela análise do discurso (PÊCHEUX, 1995) de que a fala do sujeito do discurso traz consigo parte de um todo constitutivo de sua formação histórica, cultural e que, por isso, as suas relações de vida são responsáveis pela forma

como ele pensa, como usa a língua para expor seus pensamentos e as ideologias nas quais acredita ou talvez não se tenha clareza desta crença, mas que acaba sendo denunciada pelo uso da linguagem.

O texto se torna, assim, o ponto de partida para análise, “mostrando que nossa interpretação é compatível com as características do texto” (FAIRCLOUGH, 2001, 2008, p. 283). As falas dos participantes da pesquisa, portanto, mediam aqui a interpretação sobre a representação que têm do uso das brincadeiras e jogos e se, ao usá-los, estabelece relação com as aulas de Educação Física, onde jogos e brincadeiras, normalmente, mais comparecem como recurso de ensino e aprendizagem por este profissional especializado no tema.

Partindo-se dessa premissa, perguntou-se às voluntárias se há interação ou uma parceria entre o professor regente de classe e o de Educação Física no desenvolvimento das brincadeiras propostas. Seguem algumas manifestações:

Sim que há interação entre eu e o professor de Educação Física. (Boca de forno)

Durante os projetos desenvolvidos na escola há sim interação entre pedagogos e professores de Educação física. (Pega-pega)

Na maioria das vezes sim, por que é importante relacionar o conteúdo aplicado em sala de aula com as brincadeiras para melhorar o desempenho das crianças. (Amarelinha)

É importante essa parceria, pois a cada fase do aluno observada pelo professor é necessário que se façam intervenções diferentes, portanto, podemos assim adaptar as atividades e as necessidades atuais das crianças. (Futebol)

Infelizmente não, pois não se encontram nos dias de aula de Educação física. (Damas)

Das cinco respostas coletadas, duas denunciam que mantêm certa relação com as aulas de Educação Física. Boca de forno e Pega-pegas deixam claro que sim, que há parceria com o professor de Educação Física. É importante, no entanto, ressaltar à luz de Pêcheux (1995) e Fairclough (2001,2008) que na fala de Pega-pegas, a afirmação expressa pelo verbo *há* ratificada pelo adjunto adverbial *sim* associada à profissão *pedagogos*, remete ao seu lugar de fala, representação de uma classe, como um profissional, aquele que assume um papel e se reveste dele nas relações com outros profissionais de crenças teóricas consolidadas. Por isso, profere a fala, assumindo-se o lugar social de docente.

Na fala de Amarelinha, a presença dos adjuntos adverbiais: *Na maioria das vezes* caracterizando o advérbio de afirmação *sim*, informa que nem todas as situações de aprendizagem por brincadeiras contam com parceria com as aulas de Educação Física. Embora fique claro que a parceria seja importante, ainda assim não é parte constante do planejamento e das estratégias metodológicas adotadas nas aulas.

Futebol, ao dizer, "a cada fase do aluno observada pelo professor é necessário que se façam intervenções diferentes, portanto, podemos assim adaptar as atividades e as necessidades atuais das crianças" revela certo grau de conhecimento sobre a teoria do desenvolvimento de Vygotsky e a importância da brincadeira para com o desenvolvimento de cada fase de aprendizagem. Entretanto, não diz se estabelece ou não parceria com as aulas de Educação Física. Este distanciamento deixa antever um não envolvimento do sujeito com a resposta que dele se esperava sim ou não ou uma parcialidade de envolvimento. E, por se distanciar, observa-se um fio ideológico de não se denunciar. E por não o fazer, acaba-se denunciando a não resposta. Ou seja, uma fuga da resposta.

Nas demais respostas, observa-se a evidência de importância da interação com as aulas de Educação Física. No entanto, quando se trata da efetivação, fica ainda a desejar, como já

destacado e denunciado claramente por Damas: *“Infelizmente não, pois não se encontram nos dias de aula de Educação física”*.

Tendo em vista a busca desta efetivação, mostram-se necessárias as estratégias metodológicas e que o planejamento das aulas com brincadeiras tenha objetivos claros para o desenvolvimento das aprendizagens. Nesse sentido, perguntou-se às participantes se as atividades lúdicas têm sempre objetivo claro de aprendizagem ou são aplicadas apenas como lazer. Abaixo listamos as respostas.

As atividades têm o objetivo de proporcionar o bem-estar da criança. A (Boca de forno)

Sempre tem objetivo. (Pula corda)

As atividades são desenvolvidas com objetivo e sequência lógica, dando seguimento ao planejamento. (Pega-pegas)

Sim, toda brincadeira tem um objetivo de facilitar o ensino aprendizagem na prática. (Amarelinha)

As atividades lúdicas têm sempre um objetivo a alcançar geralmente propiciam melhoras em dificuldades emocionais, sentimentos e atitudes agressivas, fortalecendo a autoestima e segurança. (Futebol)

As atividades lúdicas têm sim um objetivo a cumprir entre elas podemos citar o convívio social, e a ajuda no desenvolvimento motor do aluno. (Pega bandeira)

A ludicidade é uma ótima opção para conseguir objetivar as atividades propostas. (Xadrez)

Sempre há objetivo. (Damas)

Das oito respostas, sete deixam claro que há um objetivo quando se usa a brincadeira. Xadrez expressa que “A ludicidade é uma ótima opção para conseguir objetivar as atividades propostas”, mas não deixa marca se o faz e com que objetivo. Esta forma de anulação deixa antever uma tentativa de fuga da questão e não denuncia sua aceção ideológica quanto ao tema por não ter clareza dele ou por não o fazer.

Mais uma vez reforça a ideia já antevista nas análises da primeira questão quanto à parceria com as aulas de Educação Física. Aponta-se saber da importância de um objetivo claro para trabalhar o brincar, mas não fica evidente se este objetivo é estabelecido e se a atividade de brincar é aplicada. A fala do sujeito é o ponto de partida para afirmar ou refutar algo na análise (PÊCHEUX, 1995; FAIRCLOUGH, 2001, 2008) e ao tentar anular a pergunta, o sujeito denuncia o seu distanciamento do tema e a tentativa de não dizer o que busca ouvir dele.

Do apontamento de Pega-pega: “As atividades são desenvolvidas com objetivo e sequência lógica, dando seguimento ao planejamento”, desperta à assunção ideológica da sua representação do fazer docente. Encontra-se o entendimento do planejamento do professor para se estabelecerem metas, definir estratégias, e aplicar o que foi preconizado por Vygotsky: “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” (VYGOTSKY, 2002, p. 127).

Levando-se em conta a importância dessa interação e da presença do professor na construção da aprendizagem do aluno, buscamos entender o grau de participação e envolvimento das professoras nos jogos e brincadeiras que elas utilizam em suas salas de aulas. Por isso, perguntamos-lhes: como professora, você participa assiduamente das brincadeiras aplicadas? Ou

simplesmente fala as regras e eles fazem sozinhos? Abaixo listamos a respostas das entrevistadas:

Sim, pois é através do fazer que a criança adquira confiança no professor, pois professor que só dita regra não consegue passar segurança para os alunos. (Boca de forno)

Depende da brincadeira em alguns momentos eu participo em outros apenas observo. (Pula corda)

Sim, sempre participo com os alunos. (Pega-pega)

Sempre participo para mostrá-los o certo e o errado, mas às vezes os oriento e deixo que eles realizem sozinhos as brincadeiras para que eu possa avaliar o desempenho individual de cada um. (Amarelinha)

Sim que sempre participo, pois é importante interagir com os alunos. (Futebol)

Participo sim para que os alunos percebam a importância do brincar. (Pega bandeira)

Como bem expressou a informante Boca de forno, a participação dos professores nos jogos e brincadeiras é fundamental para construir a interação entre ela e o aluno, e é também importante para a construção da confiança na relação por parte do educando. Como se nota, diferentemente das respostas anteriores, o posicionamento dos entrevistados ao responder à questão, é pontual e assertivo. Ou se expressaram por meio do advérbio de afirmação “sim” ou por meio de advérbio de tempo, apontando a intensidade da participação nas brincadeiras com os educandos. O que se verifica pelas falas de Amarelinha: “Sempre participo” e de Pula Corda: “em alguns momentos eu participo em outros apenas observo”.

A grande maioria das professoras entrevistadas afirmou participar dos jogos e brincadeiras, seja para interagirem ou para

avaliarem seus alunos. Como, por exemplo, exposto por Amarelinha: “às vezes os oriento e deixo que eles realizem sozinhos as brincadeiras para que eu possa avaliar o desempenho individual de cada um”.

A fala de Xadrez caminha nesta direção de incentivar aos alunos, dar exemplo, mostrar que os jogos são importantes inclusive para ela, tanto que se envolve e participa com os alunos das atividades, faz com eles: “participo sim, pois é uma excelente maneira de incentivar o aluno a ser participativo”. O professor assume que seu discurso vai além das palavras e das orientações verbais. Revestindo-se das suas palavras, convence mais. Pêcheux (1995) e Fairclough (2001, 2008) afirmam que o discurso tem nas palavras uma parte de seu todo. Para eles, as ações do sujeito também denunciam sua posição ideológica e o que ele pensa e acredita.

Vale ainda ressaltar que esta relação interativa de Xadrez com seus alunos por meio da brincadeira ilustra a interação como caminho de aproximação entre professor e aluno. De acordo com Vygotsky (2002), o desenvolvimento cognitivo do aluno se efetiva através da interação social, portanto, de sua interação como o meio em que vive e com outras pessoas. Para ele, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação pela condução do educador.

Fato que se evidencia também na fala da Pega bandeira: “participo sim para que os alunos percebam a importância do brincar”. Ilustra as palavras de Gadotti (2003, p. 22), para quem a docência deve ser exercida “como aprendizagem da relação. (...) Está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza”.

Partindo desse ponto, em diálogo com a teoria de Vygotsky, perguntou-se às professoras se trabalham o social e o cognitivo da criança.

Abaixo estão elencadas as repostas.

Trabalho a relação da criança com as outras demais, e se ela interage e obedece a opinião dos outros. (Boca de Forno)

Sim que o social trabalho, o trabalho em equipe a dinâmica, e que o cognitivo trabalha as habilidades pensamento, memória a atenção e a criatividade da criança. (Pega-pega)

Trabalho, contribuindo para a interação de umas com as outras, desenvolvendo sua imaginação e criatividade. (Amarelinha)

Sim, pois o social é a relação com os outros alunos e as outras pessoas e o cognitivo a forma dele pensar e agir. (Futebol)

Sim, pois essa é a maneira de prender a tenção do aluno fazendo com que ele sinta a vontade e aprendizado se torna prazeroso. (Pega Bandeira)

Sim o tempo todo pois essa fase exige esse trabalho. (Xadrez)

Evidenciou-se que elas têm conhecimento do postulado por Vygotsky (2001, p. 63): “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”, seja pelo advérbio de afirmação *sim* ou pelo verbo *trabalho* em primeira pessoa do singular no presente do indicativo. Como tratado por Pêcheux (1995) e Fairclough (2001, 2008), estes apontamentos linguísticos denunciam o posicionamento político ideológico do sujeito, verificando a assunção de um posicionamento teórico perpassado pela fala das entrevistadas. Observa-se, portanto, uma proximidade entre o que elas dizem com o posicionamento de Vygotsky também pelas pistas linguísticas presentes nas respostas: *interage, habilidades de pensamento, criatividade, interação, desenvolvendo sua imaginação*. Isso pode ser ilustrado também pela expressão remissiva: *esse trabalho*, remetendo à expressão *social cognitivo da criança*, apresentada na

questão a ser respondida.

Decorre da fala das professoras, desta forma, que uma aprendizagem eficiente se faz por meio da interação social e que ela tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano (VYGOTSKY, 2003).

Pensando nessas palavras do teórico, é que se perguntou se suas atividades e brincadeiras são programadas ou se elas são pensadas ali no momento, de última hora. Obtendo-se como resposta que:

Sim são planejadas, pois tem que ter um preparo adequado. (Boca de Forno)

Algumas são programadas e outras surgem conforme a necessidade do momento. (Pula corda)

As atividades são preparadas e desenvolvidas com qualidade. (Pega-pega)

São programadas no momento em que estou fazendo os planos de aula para programar horário e brincadeira de acordo com a matéria exemplo, matemática números, brincadeira amarelinhas. (Amarelinha)

Das quatro respostas, três apontam que todas as brincadeiras são programadas e planejadas. Como destacado por Pêcheux (1995) e Fairclough (2001, 2008), ao assumir este posicionamento, as professoras expressam sua defesa ideológica e política do que entendem por brincar no processo de ensino, seus desdobramentos e a importância desta ação mediada e planejada e como tratar este recurso no planejamento pedagógico. Verifica-se o entendimento sobre brincar como possibilidade pedagógica, tal como se constata nas palavras de Amarelinha: “são programadas no momento em que estou fazendo os planos de aula para programar horário e brincadeira de acordo com a matéria exemplo, matemática números, brincadeira amarelinhas”. A consideração da brincadeira

conforme o tempo, o espaço, o conteúdo a ser desenvolvido por meio dela, valida o reconhecimento que se tem dela no fazer docente como instrumento e meio para estabelecer a interação com os alunos e entre eles.

Atitudes que se ratificam nos discursos seguintes:

Sim, pois as mesmas são muito mais que um passa tempo, são empregadas para o aprendizado, tendo, assim a necessidades de serem bem programadas. (Futebol)

Sempre são programadas pois brincadeiras é um tipo de exercício importante para as crianças por isso deve ser programada para cada tipo de idade. (Pega Bandeira)

(...) são totalmente planejadas. (Xadrez)

E, dessa forma, ficam subentendidas das falas que a relação professor-aluno, durante as brincadeiras, deve ser de compreensão, afetividade e socialização para que construam uma aprendizagem de qualidade, utilizando sua imaginação, alegria e emoções, associadas durante a prática das atividades. Por isso, ela deve ser elaborada levando em conta a especificidade do nível de desenvolvimento do grupo de aprendizagem. O professor, por sua vez, deve saber como se dá o processo da construção da criança. Estas marcas ideológicas configuram um entendimento que as participantes trazem consigo sobre a participação da brincadeira no seu cotidiano docente como parte de seus processos de planejamento e execução da ação em sala de aula.

Na questão, percebiam-se diferença entre lazer e recreação, as respostas foram:

Sim lazer é tudo aquilo que a criança tem direito e recreação são os jogos que o professor passa para divertir a criança, porém esses jogos tem trégua. (Boca de Forno)

Lazer é um momento livre e a recreação momento de satisfazer suas vontades. (Pula Corda)

O lazer está relacionado com o tempo que a pessoa se dedica para se divertir por livre vontade, já a recreação está ligada a liberdade que a criança deve ter para suas escolhas espontâneas. (Futebol)

Lazer é um momento de diversão sem programar nada, ou programado. Já a recreação é quando você cria algo. (Pega Bandeira)

Lazer é quando você faz uma atividade lúdica mais livre e recreação uma atividade lúdica direcionada. (Xadrez)

Acho pouca a diferença, entendendo que lazer é o tempo livre a recreação as brincadeiras. (Damas)

As seis respostas apresentam as diferenças que cada professora persegue com relação ao lazer e à recreação. Na fala de Boca de Forno, lazer e os direitos da criança para a vida coincidem: “lazer é tudo aquilo que a criança tem direito”. Recreação está relacionada a jogos para a diversão: “recreação são os jogos que o professor passa para divertir a criança, porém esses jogos tem trêgua”. A ideia de recreação denunciada deixa antever jogo como forma para divertir.

A fala traz consigo, inclusive nas suas lacunas, parte do posicionamento do sujeito (PÊCHEUX, 1995). Deste modo, a ausência da ideia de aprender, ensinar, recreação e aprender/ensinar evidenciam-se distantes da acepção de Boca de Forno. Apenas Xadrez estabelece relação de recreação com “uma atividade lúdica direcionada”.

Ou seja, a ideia de recreação como espaço de desenvolvimento social e cognitivo e de aprendizagem significativa pela interação brincante aparece como uma lacuna na fala de cinco das seis entrevistadas. Isso demonstra que a recreação e a

aprendizagem não compõem campo semântico correlato à maioria das entrevistadas.

A brincadeira e o jogo são atividades lúdicas que estão ligados à vida de todo ser humano, iniciando-se na infância e perdurando por toda a vida. Recriar passa a ser, portanto, um meio de aprendizado e trocas de aprendizagem. O lúdico sempre foi utilizado para criar normas, estabelecer regras e promover a socialização de uma geração para outra como bem observou (HUIZINGA, 2004. p. 193).

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento, assim surgiu o jogo, a música e a dança quer eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos, como o jogo.

Partindo desse pressuposto, perguntou-se às professoras qual a importância das brincadeiras na vida pessoal e social dos alunos cujas respostas estão transcritas abaixo:

Muita, pois através das brincadeiras a criança consegue interagir e se comunicar melhor com o adulto. Através dessas brincadeiras o professor consegue detectar eventuais problemas na vida da criança. (Boca de forno)

A brincadeira ensina regras de convivência, interação, cooperação e amizade (PULA CORDA).

As brincadeiras ensinam muito mais do que pensamos os alunos levam consigo tudo que aprendeu a partir das mesmas eles aprendem a conviver e respeitar. Exemplo em um jogo de futebol ele aprende a esperar sua vez, socializa aprende a trabalhar em grupo e dá lugar para o colega jogar a criança que brinca e guarda os

brinquedos tem 90% de chance de ser uma pessoa organizada na vida e vice-versa, por isso é importante tanto na vida pessoal quanto pessoal (AMARELINHA).

A brincadeira ajuda a criança descobrir o mundo, é importante no desenvolvimento afetivo, motor, mental, intelectual e social. As brincadeiras são importantes para que a criança crie vínculos com sua cultura, com seus amigos e com a sociedade (FUTEBOL).

É muito importante, faz com que os alunos se expressem brincando que está sentindo, e muitas vezes esquecer o que te faz sofrer interagindo com os outros (PEGA BANDEIRA).

O aluno aprende com mais prazer, tornando o aprendizado mais difícil de ser esquecido (XADREZ).

É de grande importância para despertar o interesse e aprendizagem dos alunos (DAMAS).

Constata-se um consenso entre as entrevistadas. Das oito respostas, evidenciam-se marcas de concordância de que, pela brincadeira, a criança “consegue interagir e se comunicar melhor com o adulto” (BOCA DE FORNO); a “brincadeira ensina regras de convivência” (PULA CORDA); “As brincadeiras ensinam muito mais do que pensamos os alunos levam consigo tudo que aprendeu” (AMARELINHA); “As brincadeiras são importantes para que a criança crie vínculos com sua cultura, com seus amigos e com a sociedade” (FUTEBOL); as crianças “se expressem brincando que está sentindo” (PEGA BANDEIRA); “aluno aprende com mais prazer” (XADREZ); “É de grande importância para despertar o interesse e aprendizagem dos alunos” (DAMAS).

Estas falas ilustram que tornar a ludicidade presente nas salas de aula, por meio dos jogos e brincadeiras, faz com que a criança desenvolva a imaginação, o cognitivo e estimule o seu aprendizado para diversas situações de aprendizagem e das

relações sociais da vida dentro e fora da escola. Além de ser uma atividade do despertar do bem-estar e do prazer porque, segundo Xadrez: “O aluno aprende com mais prazer”.

E deste modo, encontra-se que

o brincar é agradável por si mesmo. Para a criança brincar é um ato espontâneo e natural, assim como elas se alimentam também gostam de brincar, mexer, correr, cantar, as brincadeiras não são estruturadas, muitas vezes são fantasiadas e criadas no ato do brincar. (MACEDO, 2005, p.14).

Assim sendo, mostra-se importante que o educador perceba a importância da inserção da ludicidade como parte de ensino e da aprendizagem escolar. Por isso, faz-se o convite ao educador do ensino fundamental, especialmente, e dos anos iniciais, a considerarem o lúdico, principalmente por meio da brincadeira e do jogo como recursos e métodos eficazes à construção do conhecimento pelas e para as interações sociais.

Resultados

Os resultados consubstanciam que, em sua maioria, as professoras estabelecem parceria com o professor de Educação Física no planejamento com brincadeiras e jogos e têm clareza da importância desta parceria para tornar o trabalho lúdico mais profícuo com fundamentos especializados sistematizados. Constatase uma preocupação em estabelecer objetivos às brincadeiras, planejá-las com antecedência, estabelecendo relação com o conteúdo e com o tempo definido para trabalhá-las no processo de aprendizagem.

Evidencia-se, no entanto, a presença de situações nas quais, embora a professora reconheça a importância de travar parceria com o professor de Educação Física e definir objetivos para as brincadeiras, ela não denota usar destas possibilidades em suas aulas e planejamentos. Considerando-se os apontamentos trazidos

pela análise do discurso, tais denúncias destacam que é ainda necessário colocar em prática e tornar mais efetivas as parecerias com as aulas de Educação Física e definir objetivos claros para usar as brincadeiras e jogos como recursos metodológicos de ensino e aprendizagem.

Vale destacar o quanto perpassa na fala das professoras uma ideologia de aproximação com os princípios de ensino e aprendizagem pelas brincadeiras e jogos como instrumentos mediadores da aprendizagem encontrando o que Vygotsky defende como princípio de aprendizagem significativa. Isso ressoa como um resultado positivo e que requer destaque.

Estas aproximações teóricas comparecem com frequências nos dados analisados. Apontam-se, portanto, que há um conhecimento teórico subjacente à fala das professoras. No entanto, emanam também como resultados que as professoras, em sua maioria – 7 de 8 - ou seja, 87,5%, não entendem brincadeiras planejadas e inseridas no planejamento como recreação, convidando a criar situações de trocas de conhecimento especializado para contribuir com as voluntárias neste sentido.

Para que essas atividades sejam realmente proficuas ao processo educacional, é necessário que o professor não só conheça as teorias, mas planeje a suas *práxis* e estabeleça metas, metodologias para a interação, diálogo efetivo com os pares, em especial, com as aulas de Educação Física, dado o conhecimento que este pode oferecer. Não se trata apenas do brincar por brincar. Este é um recurso presente na escola, como percebemos na fala das entrevistadas, mas que ainda não fica claro como utilização em interação com os pares em alguns apagamentos nos discursos.

Faz-se, assim, necessário evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) atribuem grande importância à Educação Física na Educação Básica. Ela propicia conhecimento relativo ao movimento humano, promove o compartilhamento do significado das regras utilizadas nas

brincadeiras e jogos praticados na escola.

É fundamental o planejamento do professor para estabelecerem-se metas, definirem-se estratégias. Nesta perspectiva, um professor participante, mediador, conhecedor de teorias e organizado no seu planejamento pode promover uma melhor aprendizagem na prática. Sua fala e sua atitude são importantes para assumir este espaço, o espaço do professor que acredita no que defende como teoria para transformar as vidas que dele dependem.

Considerações finais

A pesquisa de campo permitiu perceber que há parcerias de professoras regentes com os professores de Educação Física como forma de concretizar a eficiência de sua ação docente por jogos e brincadeiras. Essa parceria se mostra profícua ao trabalho das voluntárias, uma vez que se trata de um conhecimento especializado que, aliado a práxis pedagógica cotidiana, se tornam importantes para a construção de normas e regras nos jogos. O planejamento em conjunto permite às professoras elaborarem novos jogos e brincadeiras fundamentados nos conhecimentos da Educação Física em conjunto com os saberes da Pedagogia, fato que soma ao desenvolvimento social do educando do fazer docente.

As professoras entrevistadas demonstraram serem leitoras e adeptas das teorias de Vygotsky. Faça-se então o convite para desvelar estes conhecimentos nas práticas de aprendizagem às quais precisam ser aplicados. Deste modo, a voz e a assunção prática do conhecimento pedagógico pode ser ainda mais transformadora da realidade da qual tais discursos emergem.

Em sua maioria tanto a educadora regente quanto o educador físico estão presentes nas práticas educativas com brincadeiras e jogos. As voluntárias expressam que esse envolvimento é importante para motivar, dar exemplo e principalmente de tornar a relação pautada na afetividade e

proximidade. Demonstrou-se que isso motiva as crianças na construção das normas cotidianas de convivência espelhadas nos exemplos docentes.

As entrevistadas demonstraram ter conhecimento do pensamento de Vygotsky no que tange ao desenvolvimento do social e o cognitivo dos alunos por brincadeiras e jogos porque elas entendem que “o jogo e a brincadeira permitem ao aluno criar, imaginar, fazer de conta, funciona como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocarse e fundamentalmente aprender” (VYGOTSKY; LEONTIEV, 2010 p.23). De uma forma geral, as professoras entrevistadas declaram que as brincadeiras e jogos fazem parte de aulas planejadas com antecedência e com objetivos bem traçados para as brincadeiras para abordar um conteúdo no tempo correspondente ao planejamento e às necessidades de aprendizagem das crianças.

Vale destacar que, para as voluntárias, em diálogo com Vygotsky “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKY, 2010, p.115). Portanto, faz mister que o professor utilize das práxis do jogos e brincadeiras para a construção e a internalização das regras sociais.

Com vistas a tornar este espaço de trocas de conhecimento ainda mais dialógico, abre-se aqui ao convite para pensar ainda mais as contribuições de Vygotsky e seu entendimento sobre recriação como forma de aprendizagem no processo de desenvolvimento humano. As contribuições do estudo levam, inclusive, a pensar que esta investigação precisa ser ampliada para entender os porquês de um conjunto de fragilidades, por sua vez, importantes para compreender o sentido do fazer educativo, por meio de brincadeiras e jogos e a importância das parcerias entre distintos conhecimentos para promover o processo de aprendizagem.

Referências

AKIYAMA, E.M.; SILVA, J.A. **Afetividade na Educação Infantil**. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, v.1, n.3, pp. 57-77, mar. 2010.

BRASIL, 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – MEC – 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 12 out. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP; Imprensa Oficial do Estado. 2002.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C.. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Edições Artmed 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F.. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1985.

MORIN, E. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, E. **Rumo ao Abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011c.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

TAILLE, Y. de La. **Piaget, Vigotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Yves da Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 28 ed. São Paulo: Summus, 2019.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para Book: eBooksBrasil. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em 14 de agost. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica – edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.