

QUE OS PROFESSORES PERGUNTEM, TESTEM E BRINQUEM

ILANA LATERMAN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL
ilana@laterman.com

Este artigo apresenta um trabalho de intervenção com finalidade formativa de professores dos anos iniciais em uma escola de Ensino Fundamental no Brasil. O projeto teve seu foco em lidar com as resistências de professores da escola em aceitarem incluir a perspectiva lúdica, jogos e brincadeiras, em seu trabalho cotidiano na escola. Unindo investigação, imaginação e estudos, foi possível aos professores perguntarem, experimentarem e brincarem na escola.

Este projeto levou em consideração os argumentos nos quais as resistências dos professores em apreender o lúdico estavam baseadas. Estes argumentos foram compreendidos como dúvidas, como problematizações merecedoras de investigação. Cada professor/a levou seus pressupostos e hipóteses como ponto de partida para sua pesquisa. Os professores passaram então a experimentar, de modo científico e controlado, o uso de jogos e brinquedos em suas aulas, como objeto de pesquisa. O envolvimento dos professores neste projeto foi decorrente da necessidade de buscar respostas para suas dúvidas. A resistência inicial transformou-se em atitude investigativa.

Os resultados deste estudo apontam para uma alternância de ênfases na formação continuada, entre o ensino da teoria e a ajuda para testar as próprias dúvidas, dialogando em prol da educação de qualidade.

Estudos contemporâneos sobre a escola primária têm levado em consideração questões relacionadas à infância, especialmente o direito das crianças em terem educação, saúde, lazer, cuidados, enfim, o direito de viverem em um ambiente propício para seu bem estar, para sua integração e participação social e também para seu crescimento (Quinteiro, Carvalho e Serrão, 2007; Sarmiento e Cerisara 2004, entre outros). Este trabalho insere-se nesta perspectiva de pensar a finalidade da educação em anos iniciais do ensino fundamental voltada para a consolidação destes direitos. Ao mesmo tempo em que alinha-se em defesa dos direitos das crianças, este estudo enfoca o ensino a partir do seu campo de possibilidades. Ou seja, que possibilidades para o ensino existem, considerando-se professores e circunstâncias, e como ampliar, modificar, explorar tal campo. Neste sentido, trata da formação de professores já em serviço, para a elaboração de conhecimentos diretamente relacionados ao compromisso e à prática pedagógicos.

Com estes pressupostos, dos direitos das crianças e do ensino como um campo de possibilidades, a pesquisa aqui apresentada teve por objetivo a elaboração de uma metodologia que possibilitasse aos professores elaborarem conhecimentos relativos à utilização de jogos e brinquedos na escola, lidando com suas inseguranças e dúvidas bem como com sua competência docente. Para discorrer sobre o estudo, apresento a concepção de campo de possibilidades já desenvolvida em outro texto (Laterman, 2005) para então explicar sobre a metodologia utilizada, as análises e conclusões.

Estudar sobre o ensino e buscar o campo de possibilidades no qual atuam os professores (que é, dialeticamente, composto por estas suas ações, entre outros elementos) apresenta duas

dimensões de análise: a primeira é a possibilidade da combinação de diferentes elementos já postos, o que pode ser realizado de modos diversos. Estas combinações, ora singulares pelos elementos que combinam, ora pelo modo como os combinam, expressam-se em uma ação, uma prática. A segunda dimensão de análise refere-se aos mecanismos de criação de novos elementos, que modificam o campo de possibilidades oportunizando no futuro combinações (expressas em ações) não possíveis no presente.

As ações criativas e as transformações do campo de possibilidades, tratam, num certo sentido, da epistemologia do saber docente, ou seja, de que forma o educador apreende e cria conhecimentos e práticas em sua área de trabalho. Portanto, estou aqui apresentando a idéia de que o educador apreende e elabora conhecimentos e práticas em sua área de trabalho na tensão entre sua ação cotidiana e o campo de possibilidades.

Tensão porque o campo de possibilidades impõem-se ao sujeito com sua lógica e materialidade assim como o sujeito (educador) impõem ao campo de possibilidades sua própria lógica, representações, intencionalidade (ou seja, subjetividade).

A prática pedagógica tem características da individualidade, que expressa, simultaneamente, um tempo/espaço social. O conjunto das ações dos educadores molda (na relação com outros elementos do contexto, como as políticas públicas, a administração do estabelecimento, etc.) o campo de possibilidades, o repertório do agir do professor, os diferentes “o que se faz em determinada situação”. Cada vez que um professor lida com determinada situação de seu cotidiano em sala de aula, está colocando seu modo próprio de fazer e, ao mesmo tempo, construindo seu modo de fazer a partir das possíveis alternativas já realizadas. Contribui, desta forma, com sua subjetividade, para confirmar ações já estabelecidas por outros (e por si mesmo) e para criar ações inéditas. Esta singularidade do sujeito está inevitavelmente mergulhada em seu tempo histórico, em seu entorno cultural

Ao agir, o professor elege uma entre tantas possibilidades; sua percepção limita e delimita o campo de possibilidades, pois não há sujeito capaz de perceber todas as alternativas de ação. As alternativas que estão fora de seu alcance perceptivo não são, verdadeiramente, possibilidades de ação. Por esta razão, o campo de possibilidades é efetivamente delimitado por sua percepção e pela compreensão que tem das circunstâncias da realidade. As circunstâncias, ao mesmo tempo em que limitam o rol de ações, delimitam e configuram um princípio de ação.

Pensando sobre o campo de possibilidades do ensino para crianças, surge a questão de como ampliá-lo para que se encontrem novas respostas diante de tantos desafios que é a vida na escola. Neste sentido, estudos anteriores (Laterman, 2005) apontaram dois importantes elementos levados em consideração no desenho desta investigação: o primeiro, que a compreensão modifica o campo de possibilidades, uma vez que ao perceber os fatos de um ou

de outro modo, determinam-se diferentes lógicas para a ação. O segundo elemento detectado em estudo anterior é que agir da forma como já é estabelecido, é uma forma segura e ágil de desempenhar a função. Muitas vezes este repertório já constituído ajuda, e muito, para a eficiência cotidiana. Em alguns casos, porém, este modo de agir consolidado depara-se com limites e insucessos que poderiam, talvez, serem enfrentados com outras “saídas”, outras formas de pensar e agir.

No caso em foco neste trabalho, a oposição entre estudar e brincar tem respaldo em representações sociais historicamente definidas. É culturalmente esperado que o uso de jogos e brinquedos em escola de ensino fundamental seja incorporado com muitas resistências, dúvidas, incertezas e receios. Tais dúvidas e receios baseariam-se na idéia de que brincar não é “sério”, e que a escola é o espaço para a seriedade. Além disso há o entendimento de que brincar é “coisa” de criança, na escola deve-se “deixar as infantilidades de lado”. Com estas e outras percepções generalizadas no senso comum, mesmo quando os professores estudam autores da área que contestam tais idéias, surgem contradições. Para que a escola de crianças seja de fato aceita como tal, e que o conhecimento pedagógico responda a tantas perguntas sobre o currículo e a didática próprias para a infância, será preciso tempo e elaboração. Esta pesquisa, realizada com professores para a produção de conhecimentos pedagógicos a partir da utilização de jogos e brincadeiras no ensino, em uma escola da rede pública, no Brasil, procurou avançar neste sentido.

A escola em foco tem uma perspectiva de trabalho com jogos e brinquedos há 8 anos. Entre a equipe pedagógica uma parte, inclusive a direção da escola e a coordenação, vêm lutando para conseguir jogos e brinquedos para seu acervo, e os professores realizam parte de seus planejamentos considerando a utilização destes materiais lúdicos. Ainda assim, no debate do grupo (a equipe pedagógica e a autora deste texto), em meio ao reconhecimento de ganhos com a presença dos jogos e dos brinquedos, surgiam dúvidas sobre a validade de ter o uso destes na escola, e também sobre a eficácia da presença destes recursos para o ensino. Os argumentos contraditórios de uns e outros professores, às vezes de um mesmo educador, demonstravam o compromisso e a preocupação em oferecer para os alunos e alunas o melhor ensino possível, e também explicitavam as inseguranças, incertezas, contradições, incoerências, conhecimentos, convicções e saberes próprios do cotidiano docente.

Nos argumentos em favor de espaço para jogar e brincar, alegava-se sobre a boa sociabilidade existente entre todos, o ambiente agradável no cotidiano da escola, o aprendizado das crianças em esperar a vez, combinar regras, ganhar e perder, os diferentes agrupamentos baseados nos interesses (desestabilizando a socialização rígida em pequenos grupo fixos), as trocas entre crianças para o ensino do jogo, a tolerância com o aprendizado e o “erro” do colega,

e, mais diretamente relacionado ao ensino curricular, avanços no aprendizado na área de Língua Portuguesa especialmente na elaboração de histórias em diversos gêneros literários. Este último se deve a atividades desenvolvidas na perspectiva lúdica com fantasias, brinquedos, cenários, fantoches, bonecos, com estórias e teatros. Neste ponto surgiam perguntas relacionadas ao “como” aproveitar os recursos lúdicos, e sobre “como” estabelecer seu lugar no currículo e na organização da escola (principalmente quanto ao tempo), entre outras.

Quanto às dúvidas sobre a presença do tempo e do espaço para o brincar na escola, os argumentos pautavam-se no uso do tempo de ensino para o brincar e como isto prejudicaria o aprendizado do conteúdo curricular; na constatação de que muitos alunos e alunas dispõem de jogos e brinquedos em suas casas; na constatação de que muitos alunos e alunas já passariam o contra turno no bairro apenas brincando; na dificuldade em estabelecer relações entre os avanços e as dificuldades no aprendizado curricular e o uso de jogos e brinquedos, na contraposição entre prazer e dever e a escola como lugar do dever, entre outros.

Diante destes debates, como já foi explicitado neste texto, esta pesquisa se deu com o objetivo de elaborar uma metodologia para que os professores pudessem testar suas hipóteses e avançar no conhecimento pedagógico em seu cotidiano escolar, influenciando desta forma no campo de possibilidades do ensino. Tal metodologia enquadra-se nos estudos do cotidiano, como bem explicam Alves e Oliveira (2005, p.94):

De nossa parte (...) o que pretendemos é evidenciar a necessidade de se compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são.

Assim, trata-se de lidar com a complexidade dos processos cotidianos procurando compreendê-los e, nesta pesquisa, buscando uma metodologia que permita esta compreensão também para os próprios sujeitos (professores) envolvidos. Em suma, a metodologia pode ser descrita voltada para três dimensões: a primeira, avançar no conhecimento pedagógico sobre o ensino relacionado ao jogar e ao brincar; a segunda, apreender os processos presentes neste cotidiano pedagógico; e a terceira, superar resistências baseadas em preconceitos que atribuem à criança, à infância e suas especificidades, como o ato de brincar, valor menor do que outras atividades e fases (do desenvolvimento) humanas.

Para conseguir lidar com esta tríplice tarefa foi preciso uma abordagem psicopedagógica, na compreensão dos conflitos, recursos e ansiedades próprios dos processos de aprender aliada a uma perspectiva dos estudos do cotidiano.

A abordagem psicopedagógica fundamenta-se em Pichòn-Rivière (1991) e em Bleger

(1995), que explicam sobre a ansiedade relacionada às tarefas que precisam ser realizadas, entre elas, o aprender. Para aprender precisamos lidar com nossos recursos e desafios (cognitivos, afetivos, funcionais) e ao lidar com a própria tarefa de aprender lidamos ao mesmo tempo com estes desafios internos. Por exemplo, uma pessoa que esteja aprendendo a escrever (tarefa manifesta) com dificuldades, terá ansiedades para realizar esta tarefa (de escrever) com as quais pode conseguir lidar adequadamente ou não (tarefa latente). Ao fazer pequenos avanços em direção à escrita, lida também com suas ansiedades. Digamos que pegue um lápis e desenhe. Que observe atentamente alguém escrevendo. Que participe da elaboração de um texto a ser escrito. Cada aproximação que faz no sentido e direção da escrita, a pessoa lida com sua ansiedade relacionada ao aprendizado da escrita na medida de suas possibilidades. Assim quando a ansiedade resultante para a realização de um aprendizado é tão grande que possa impedir tal realização, a pessoa teria reações de defesa e se afastaria do propósito inicial. Com passos na medida de suas possibilidades, pode aproximar-se do objetivo. Quer dizer que, para cada tarefa manifesta (aquilo que se deseja aprender) corresponde uma tarefa latente (o movimento interno para realizar a tarefa manifesta).

O ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo em que intervém, de tal maneira que quando existe uma tarefa sem resolver, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psicológico. (Bleger, 1995. p. 62)

Deste modo, a metodologia proposta no estudo incorpora esta idéia de partir do conhecido, elaborar a investigação na medida própria do controle do professor, sem que este tenha que impor a si mesmo a aceitação plena (porém de fato conflitiva) do que afirmam autores e autoridades na área sobre a incorporação do espaço do brincar no ensino fundamental. Pelo contrário, a metodologia provoca um estudo investigativo honesto frente a suas dúvidas considerando seus conhecimentos e experiência.

Considerando que já são clássicos os estudos que vinculam o brincar ao desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1989 e Leontiev, 1988, entre outros), a idéia de que em uma escola em que se lutou, e luta-se continuamente, pela existência de tempo e espaço para o brincar, existam contradições, por vezes mesmo incoerências com relação à sua incorporação pedagógica está de acordo com os estudos do cotidiano bem como com os estudos do currículo. Sacristán (1991, p. 165-p.199) mostra as diferenças entre o currículo projetado e aquele que acontece na prática, sujeito às condições de trabalho, às políticas e à subjetividade e formação docente, entre outros elementos. Ou seja, mesmo que a perspectiva lúdica esteja no Projeto Pedagógico na escola e com espaço no currículo, há muitos modos em que sua incorporação aconteça ao ensino, e, de

toda forma, por vezes com convicção de suas propostas e outras vezes com descrenças nestas mesmas propostas. Neste sentido que o coletivo da equipe pedagógica apresenta um rico diálogo interno. Porém, a urgência da vida cotidiana raramente permite a sistematização deste conhecimento pedagógico em jogo no diálogo.

A riqueza do cotidiano está também neste aspecto humano em que misturam-se os medos, as certezas e as incertezas, ações que apontam caminhos emancipadores com outras que recuam e atrelam-se à lugares conhecidos, em alguns casos seguros, em outros desafios a serem reconhecidos como tal. Como propõem Alves e Oliveira (2005, p.97),

É nesse sentido que entendemos que as práticas curriculares são multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem das circunstâncias nas quais estão envolvidos. Desenvolvendo essas idéias, nos debates em torno dos limites e das possibilidades da existência de práticas progressistas nas escolas, vamos ter de assumir a presença da tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto de nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações.

Para avançar no conhecimento pedagógico sobre o ensino relacionado ao brincar, apreender os processos presentes neste cotidiano pedagógico e superar resistências sobre a oposição entre brincar e estudar seria necessária uma metodologia que levasse em consideração o conhecimento existente (sobre ensino e recursos lúdicos, afinal uma experiência de oito anos estava em andamento) e as dúvidas a partir deste conhecimento, bem como reconhecer a dinâmica pedagógica em questão e ainda lidar com as defesas próprias das representações sociais sobre brincar e estudar as quais perpassam todos os envolvidos na mesma cultura. Portanto seria necessário partir desta sondagem inicial (realizada nos debates do grupo) e encontrar uma metodologia que trouxesse novos conhecimentos ao grupo. A idéia é que a elaboração destes novos conhecimentos influenciasse na percepção de todos sobre a realidade em questão, trazendo portanto uma ampliação das possibilidades de ação.

Com estas referências teórico-metodológicas, a pesquisa constituiu-se em transformar as dúvidas dos professores em problemas de estudo-investigativo a serem realizados com suas turmas no uso de materiais lúdicos para finalidades do ensino. A diferença desta proposta para o planejamento que já se fazia é justamente a abordagem investigativa, ou seja, a construção de problemáticas, objetivos de investigação, pautas de observação, indicadores, formas de registro, categorias de análise e busca de conclusões. Assim, as professoras de Educação Infantil (do último ano, na época crianças de cinco anos de idade) e do primeiro ano do Ensino Fundamental problematizaram sua realidade a partir de dúvidas sobre possíveis implicações negativas na vida

escolar das crianças como conseqüência de indiferenciação entre os dois níveis de ensino, uma vez que em ambos o brincar estaria em pauta (acentuadamente no ensino fundamental com a presença dos brinquedos). O projeto de investigação de certo modo “inverteu” a problemática e baseou-se na hipótese de que a continuidade (indiferenciação) poderia ser explorada. Assim, constituiu-se a idéia do uso de jogos como elemento socializador e articulador das duas turmas preparando a chegada dos “pequenos” para a nova escola. Ao mesmo tempo estabeleceram um instrumento de observação sobre os processos de agrupamento, de escolha dos jogos e do jogar para focarem no que seriam diferenças e semelhanças destas crianças de idades próximas em diferentes espaços institucionais (educação infantil e ensino fundamental). Estabeleceram uma certa freqüência de encontros entre as turmas, com critérios para o agrupamento das crianças (ora determinados, ora livres), por três meses antes do final do ano letivo e acompanharam as turmas no início do ano seguinte na escola de ensino fundamental buscando compreender a dinâmica da adaptação dos “novos” alunos e alunas.

Como o acervo de jogos e brinquedos da escola de ensino fundamental (e não no prédio da educação infantil) era maior e mais organizado, este espaço apresentou-se como um lugar conhecido e de acolhimento para os “novos” alunos e alunas depois de sua mudança. A turma dos “maiores” comportou-se como tal (maiores) ao receber os novos colegas de escola, sabendo já seus nomes e preferências quanto ao brincar. Em alguns casos, a socialização deu-se entre crianças das diferentes turmas com grande identidade, não fazendo muita diferença para brincar. Claro que a vida comum, com seus conflitos, percalços e convivências expressou-se nestes encontros. Enfim, o que inicialmente podia ser compreendido pelas professoras como indiferenciação das funções específicas das duas instituições, um espaço para jogar e brincar, passou a ser compreendido como um espaço de articulação bem como um espaço facilitador para o processo de adaptação na nova escola. Os “maiores” puderam também exercitar seus conhecimentos ao ensinarem aos mais “novos” jogos e também em muitas ocasiões ajudando com pequenas leituras e regras. Assim, o estudo-investigativo não apenas trouxe elementos para conhecer melhor as crianças e seus processos de adaptação e socialização como também promoveu uma série de possibilidades para o espaço e o tempo de brincar em trocas multi-etárias.

Os resultados, apresentados à equipe pedagógica, foi apreendido na importância do brincar para a comunicação entre as crianças e para a elaboração daquilo que aprendem na escola (e fora dela também), inclusive dos conteúdos curriculares. Partindo das dúvidas sobre a presença de brinquedos e jogos como algo inadequado em uma escola de ensino fundamental por representar indiferenciação com a educação infantil, por meio do estudo investigativo de duas professoras (último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental), a equipe

toda deparou-se com uma confirmação do brincar como comunicação entre as crianças, elaboração de conhecimentos e espaço privilegiado de socialização e adaptação na chegada à escola.

Em outra situação, as professoras de segunda e quarta séries viam a *brinquedoteca* ou seja, uma sala própria para a organização e a utilização dos jogos e brinquedos, como um excelente espaço para a oralidade e para a escrita, na invenção de estórias com as fantasias, os fantoches, etc. Porém não conseguiam perceber os mesmo avanços em outras disciplinas, especialmente na matemática, área na qual percebiam dificuldades com alguns alunos. Em sua avaliação, os alunos e alunas tanto de segunda quanto da quarta séries estariam mais avançados em língua portuguesa do que em matemática. Sobre isso perguntavam-se se o tempo desta disciplina não estaria sendo negligenciado com a carga horária semanal estabelecido para a *brinquedoteca*. Contraditoriamente, valorizavam a presença da *brinquedoteca* mas não sabiam muito bem como avaliar a situação, tanto da diferença da turma toda em geral nas duas áreas (português e matemática) quanto da possibilidade de aproveitar a *brinquedoteca* singularmente para os alunos com maior dificuldade em matemática.

Foi elaborado então um roteiro de observações para a *brinquedoteca* com o objetivo de prestar atenção nas crianças interagindo entre si e por meio de jogos e brincadeiras. A intenção era que ficasse mais claro suas formas pessoais de pensar e agir envolvendo estratégias lógicas e/ou representativas.

Para este momento específico dos estudos, embora todas as crianças estivessem sendo atendidas e olhadas, a observação recaiu especialmente sobre aquelas que mais chamavam a atenção das professoras do ponto de vista de seus processos de aprendizado. Este foco foi necessário pois o instrumento (de observação e registro) seria usado pela primeira vez e seria necessário o controle da atividade mediante o tempo e as oportunidades que existiam para realizar as observações. A *brinquedista*, considerada sempre como mais uma professora na escola, e a professora de cada turma fariam estas observações concomitantemente.

O ponto inicial da observação foi perceber atentamente as escolhas dos brinquedos e compreender tais preferências a partir de cada criança observada. As escolhas já indicavam os desafios aos quais as crianças se propunham. Algumas crianças que apresentavam maiores dificuldades de avanço na matemática, apenas escolhiam brinquedos e não jogos, não colocavam para si mesmas desafios mais centrados na lógica mas sim na brincadeira de faz de conta.

Num segundo momento, admitindo-se que havia questões específicas de estratégias lógicas para uns e estratégias de representação para outros, em alguns casos de forma combinada, foi criado um ambiente de jogar com um olhar voltado para conteúdos lógicos e de representação.

Evidentemente para cada turma dos diferentes anos curriculares houve adaptações e equilíbrios entre as propostas, a pauta de observação, a compreensão das interações com jogos mais ou menos espontâneos ou dirigidos. A pauta de observações então voltou-se para o seguinte:

- Como combinam as regras?
- Como iniciam o jogo? Como escolhem quem começa, etc....
- Ao jogar, a cada jogada:
 - a) Leva em conta as regras?
 - b) Leva em conta o objetivo do jogo?
 - c) Está atento à jogada do outro?
 - d) Cria objetivos singulares? Quais?
 - e) É possível perceber a estratégia usada? Explique
 - f) É possível perceber mudança na estratégia durante o jogo? Qual o motivo ? (aprender o jogo, perceber o outro, etc)
 - g) Quais as relações lógicas que a criança está usando para jogar? (Classificação, reversibilidade, relações entre grupos, inserção, e/ou, causa/efeito, presença e ausência, etc)
 - h) As crianças aprendem durante o jogo? O que? Sobre o próprio jogo? Outros?
 - i) O que elas conversam durante o jogo?
 - j) outros

Com estas observações foram escolhidos jogos para estarem na *brinquedoteca* neste momento por permitirem determinados focos de interações. Além disso, as professoras compreenderam possibilidades de mediação nos jogos e nas brincadeiras, em alguns casos brincando diretamente ela e o aluno ou aluna, em outros no decorrer das interações dos grupos. Tais observações refletiram-se ainda em outras propostas pedagógicas, pois a nova compreensão sobre as crianças trouxe elementos para avançar nos diálogos com elas. De forma esquemática seguem-se alguns dos temas relacionados ao processo das observações e análises. Destacou-se a oportunidade das crianças ouvirem as soluções dos outros (por exemplo nos jogos com dinheiro em que estava envolvido o “troco”), o contato com diferentes modelos de soluções e formas de pensar, ampliando o próprio repertório na busca de soluções no campo da matemática e da formulação e compreensão de problemas. Observou-se também como oportunidade, ao jogar, de fazer, refazer, desfazer soluções para lidar com a necessária “contabilidade” ou situação problema. Ou seja, ao jogar é possível ter um tempo para pensar sobre a situação problema concretamente, errando caminhos sem parecer erro mas sim “estratégia de enfrentamento” daquela situação específica. Situação que nem sempre ocorre nas atividades em sala de aula. O fato de as situações problema de certo modo repetirem-se ao jogar, nas diferentes jogadas ou em diferentes dias de jogo, a repetição também cria a oportunidade de ir entendendo (no gerúndio mesmo) as formas de resolver a situação problema.

Ficou claro também, com a observação, diferenças de compreensão e de uso da lógica matemática entre as crianças. Desde aqueles que conseguem lidar com o troco, com dezenas e unidades, com uma certa antecipação no “negócios” até aqueles que participam não levando em consideração os objetivos do jogo e se prendem ao aparente circunstancial. Ou, como foi

surpreendentemente observado, um aluno de oito anos que precisava contar os “pontinhos” nos dados para reconhecer a quantidade que ele representava.

Quanto aos conteúdos culturais e curriculares presentes nos jogos, chamou a atenção um diálogo estabelecido entre um grupo de meninos do quarto ano no jogo de bilhar sobre conceitos de geometria e trajetória da bola. O interesse pelo jogo “palavras-cruzadas” (formando palavras a partir de letras sorteadas e considerando o que já está escrito no tabuleiro) levou a um campeonato. Estas situações despertaram nas professoras análises sobre a adequação dos conteúdos culturais nos jogos também naquilo em que os jogos avançam em relação ao conhecimento curricular. De forma não controlada pelo ensino, estas oportunidades de jogar propiciariam acesso a formas de pensar e a conteúdos culturais regulados pelas próprias crianças nestas interações específicas.

Neste sentido ficou valorizado o fato de as crianças continuarem a jogar, interagindo com as outras crianças e com as professoras, podendo repetir a experiência e pensar sobre sua jogada, como oportunidades de intervenção intencional para que ocorram novas compreensões inclusive para estes que apresentaram mais dificuldade com o pensamento lógico. De modo geral, percebeu-se maior disposição de algumas crianças para os problemas em matemática. De modo específico, foi possível para todas as professoras “verem” sutilezas do pensamento. Para os alunos que apresentavam maior dificuldade no desempenho da aprendizagem curricular, o olhar específico trouxe elementos para melhor comunicação.

Outros temas apareceram como componentes das estratégias de aprendizado das crianças, além dos aspectos cognitivos. Tais temas mostraram a importância das mediações dos professores para que os alunos tenham uma atitude de confiança em si mesmos, nos colegas e nos professores. Evidentemente esta postura já fazia parte do ambiente escolar, o estudo permitiu revelar formas próprias de mediação nos casos específicos. Em especial, formas de jogar com os alunos e alunas em foco e também formas de introduzir jogos mais voltados para a lógica para alunos e alunas que evitavam tais situações.

A pesquisa mostrou que a metodologia de elaborar estudos de observação controlada a partir de questões presentes no cotidiano pedagógico pode ampliar o campo de possibilidades do ensino, na medida em que revigora a inquietação, explicita as contradições, as certezas e incertezas da prática, e aponta um caminho de experimentação e estudo. Neste sentido, nos casos aqui descritos, ao final do tempo de investigação e do compartilhamento dos resultados com a equipe, houve um sentido de motivação para o ensino e da exploração de novas possibilidades cotidianas. As dificuldades da metodologia neste caso estiveram principalmente ligadas aos fatos de haver muita descontinuidade no cotidiano das escolas deste sistema de ensino, seja por conta de greve na educação, seja por conta de urgências solicitadas pelo nível

central, seja por históricas dificuldades culturais em planejar para períodos longos, no Brasil.

Os processos de reprodução e transformação da prática pedagógica num sistema de ensino muitas vezes acontecem na ação individual porém dificilmente se estabelecem e se fixam apenas com a ação individual. O desafio se coloca em conseguir incorporar o que é tido como alternativo (atendendo aos propósitos educacionais emancipadores e inclusivos) como um movimento de transformação do próprio sistema. O reconhecimento dos pares é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da identidade profissional; um reconhecimento do outro como professor. A ação do outro reconhecido como professor permite a legitimação de sua prática. Explorar possibilidades para o ensino ganha maior consolidação quando ocorre de forma compartilhada, legitimada pelos colegas, registrada e divulgada.

A transformação pode ser pensada em duas perspectivas: uma como soluções novas, alternativas aos costumes, e apenas serão transformadoras na medida em que ocorram na direção de uma proposta inclusiva, ética, emancipadora, do respeito aos direitos e da construção coletiva. A outra perspectiva trata não da ação adotada em si mesma, porém da elaboração de elementos que proponham ao campo de possibilidades novas condições para o futuro próximo, que transforme ou dê visibilidade às condições para superar o hábito de escolhas prováveis para escolhas arriscadas, no sentido de serem progressistas, ou que proponham novos elementos no âmbito político, de gestão econômica, institucional, das condições de trabalho docente, entre outros. Estas duas dimensões estiverem presentes na medida em que a partir de um “novo” olhar buscaram-se “novas” estratégias no ensino pensado com a presença de jogos e brinquedos.

Identificar-se com a categoria e aprender o repertório (de conhecimentos, saberes e práticas) existente em um primeiro momento para, em seguida, desidentificar-se e com isto buscar novas identidades para a profissão, este é um dos desafios do fazer-se professor e professora.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro de um quadro de determinantes da prática (Gimeno: 2000; p.168).

Há como um jogo entre a criação de novos espaços e a ocupação dos espaços da forma mais usual; nem bem é possível agir sem o espaço inicialmente existente e já legitimado, nem bem é possível que tal configuração de espaço resista permanentemente a certas mudanças, uma vez que o cotidiano é caracterizado também pelo imprevisível; a ação humana é reprodução e

também produção. Nem sempre os ideais se traduzem coerentemente em ações, e no reconhecimento destas contradições reside o espaço para a elaboração do conhecimento e da empiria pedagógica.

O estudo apresentado pretende contribuir com formas de compreensão do cotidiano escolar e da constituição de metodologias para a elaboração de conhecimento a partir dos estudos e da empiria, para os contextos especificamente em estudo. Espera-se que a troca destes conhecimentos contribua para o enriquecimento na constituição do campo pedagógico.

REFERÊNCIAS

Alves, Nilda e Oliveira, Ines Barbosa de. 2005. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In. Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo. Cortez. p.78 – 102.

Bleger, José. 1995. *Temas de psicologia*. São Paulo. Martins Fontes.

Gimeno, J. Sacristán. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Artmed.

Laterman, Ilana. 2005. Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre o ensino público e serviços de atendimento. *Anais da 28 ANPEd 40 anos da Pós Graduação em Educação no Brasil*. CD ROM. Caxambu. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. p. 1-12.

Leontiev, Aléxis N. 1988. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii & Luria & Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone e Editora da Universidade de São Paulo.

Pichon-Rivière, Enrique. 1991. *O processo grupal*. São Paulo. Martins Fontes.

Quinteiro, Jucirema, Carvalho, Diana Carvalho de Carvalho & Serrão, Maria Isabel Serrão. 2007. Infância na Escola: a participação como princípio formativo. In: Quinteiro & Carvalho. *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo. Junqueira e Marins. p. 21-50.

Sarmiento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz. 2004. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto. ASA.

Vigotskii, Lev. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Vigotskii. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.