

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RODRIGO LIMA NUNES**

**ATIVIDADE DO JOGO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA  
CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA NA ESCOLA**

Presidente Prudente  
2013

RODRIGO LIMA NUNES

**ATIVIDADE DO JOGO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA  
CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente  
2013

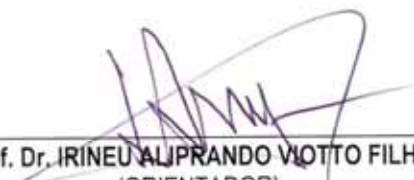
## FICHA CATALOGRÁFICA


N928a Nunes, Rodrigo Lima.  
Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola / Rodrigo Lima Nunes. - Presidente Prudente : [s.n], 2013  
149 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Jogo. 2. Consciência. 3. Alienação. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. IRINEU ALPRANDO VIOTTO FILHO  
(ORIENTADOR)

  
Prof. Dr. SUELI TEREZINHA F. MARTINS  
(UNESP/Botucatu)

  
Prof. Dr. PAULO CESAR DE ALMEIDA RABONI  
(UNESP/FCT)

  
RÓDRIGO LIMA NUNES

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE ABRIL DE 2013.

RESULTADO: APROVADO

*Dedico o presente trabalho à minha família e ao  
GEIPEE, dois grupos fundamentais para a minha  
vida e meu processo de formação.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família pela base e por todo o apoio frente as minhas escolhas.

Ao GEIPEE, grupo de fundamental importância para o meu processo de formação, do qual me orgulho, imensamente, de fazer parte.

Ao Professor Tuim, que além da orientação e contribuições exemplares, sempre me apoiou e ajudou a resolver os vários conflitos surgidos em minha vida.

Aos amigos Tatiane (Tati), Anderson, Ariana (Kika), Rafael e Rosiane, pela imensa contribuição teórica e, sobretudo, pela amizade que, há qualquer momento, poderia por mim ser usufruída.

A todos aqueles que de alguma forma fizeram parte do processo de elaboração desse trabalho e da minha vida. Em especial à Francini, pelo apoio e pelas intermináveis e acaloradas discussões noite adentro.

Agradeço aos Professores, Sueli Terezinha Ferreira Martins, Paulo Cesar de Almeida Raboni e Armando Marino Filho, membros da banca de qualificação e defesa deste trabalho, pelas brilhantes contribuições e orientações.

À Escola e aos professores, pela disponibilidade e pelo tão gracioso apoio despendido.

A todos os amigos, parentes, enfim, a todos aqueles que fizeram parte da minha vida e que, por esquecimento ou descuido, não foram aqui citados. Peço-lhes desculpas, contudo, tenham a certeza que em minha consciência, todos vocês, estão contemplados.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

## **O Bicho**

*Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.*

*O bicho, meu Deus, era um homem.*

**Manuel Bandeira**

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil:** Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

## RESUMO

Este trabalho constituiu-se como pesquisa-intervenção, cujo objetivo era investigar estudantes em atividade de jogo na escola e compreender o processo de desenvolvimento de sua consciência, considerando suas ações, manifestações e expressões durante sua atividade e a presença do fenômeno social da alienação nesse processo. A pesquisa aconteceu numa escola pública municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Presidente Prudente/SP e os sujeitos foram alunos de 06-07 anos de idade, pertencentes a uma sala de aula do 2º. ano da referida instituição. Inicialmente foram registrados os comportamentos e falas dos sujeitos em atividades gerais na escola, tanto em sala de aula, como nos intervalos e momentos de entrada e saída da escola. Posteriormente foram observadas as atividades de jogo desenvolvidas pelos membros do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), grupo do qual o pesquisador faz parte, que realiza projeto de intervenção na escola objeto da pesquisa. Além das observações, foram realizadas conversas com os professores da escola, durante as reuniões pedagógicas e reuniões específicas com os gestores. Compreendemos que o jogo, entendido enquanto construção histórica humano-genérica, se dá a partir da reconstrução pelas crianças das relações sociais presentes na sociedade, apresentando-se como atividade principal no processo de construção e transformação dos elementos psicológicos constituintes da consciência na infância. No entanto, vivemos em uma sociedade permeada por relações de alienação, fragmentada pela divisão social do trabalho e propriedade privada, sendo que, se no jogo a criança reconstrói as relações sociais, o mais provável será que esses traços alienados e alienantes também se apresentem no seu conteúdo, hipótese que levantamos ao pensarmos a pesquisa. Apoiamo-nos, portanto, na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético para a realização dessa pesquisa, tendo como particularidade de análise as relações sociais mantidas durante a realização do jogo dentro da escola e o papel do professor enquanto mediador dessa atividade. Obtivemos como resultados que, realmente, se fazem presentes na ação e manifestação das crianças durante a realização do jogo, aspectos alienados e alienantes, sendo que tal fato contribui para a construção de consciências fragmentadas e estas manifestações reproduzem, muitas vezes, relações de dominação, individualismo, preconceitos, violência, etc., relações que se constituem como resultado do processo alienado e alienante existente na sociedade atual. Contudo, a partir de uma prática educativa e crítica do professor na escola, podem ser construídas possibilidades diferenciadas de desenvolvimento humano e numa direção humanizadora, tendo em vista a construção de consciências (dos alunos) que caminhem na direção da busca pela superação da alienação impregnada à sociedade capitalista e que se reproduz na escola.

**Palavras-chave:** Jogo; Consciência; Alienação; Teoria histórico-cultural.



NUNES, R. L. **Activity of play and child development:** Social implications for the child consciousness construction inside the school. 2013. Dissertation (MA in Education) - Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

## ABSTRACT

This work was constituted as an intervention research, which aimed to investigate students in play activity at school and understand the process of development of your consciousness, considering their actions, manifestations and expressions during their activity and the presence of the social alienation phenomenon in this process. The research took place on a municipal public school of basic education (first cycle) on the city of Presidente Prudente / SP and the subjects were students from 06-07 years age, belonging to a 2nd. year classroom of that institution. Initially was record the subjects' behavior and speech in general activities at school, both in classroom, in the intervals and moments which they in and out the school. Later were observed the play activities undertaken by members of GEIPEE-the (Study, Intervention and Research Group of School Education and cultural-historical theory), group which the researcher is part, and which performs the intervention project in school, research's object. Besides the observations, conversations were held with the teachers of school, during pedagogical meetings and specific meetings with managers. We understand that play, understood as historical human-generic building, occurs from the reconstruction by children of the social relations being in society, presenting primarily as main activity on the construction and transformation process of psychological elements that constitutes the childhood consciousness. However, we live in a society permeated by relations of alienation, fragmented by the social division of labor and private property, even if on the play the child reconstructs social relationships, the more likely is that these alienated traits and alienating also present in its content, hypothesis that we raised by think this research. We support, therefore, on the Cultural-Historical Theory and Historical Dialectical Materialism for this research, containing as particularity of analysis the social relations maintained during the play inside the school and the teacher's role as a mediator of this activity. We obtained as results that, really, are present in the action and manifestation of the children during the play, alienated and alienating aspects, considering that it contributes to the construction of fragmented consciousness and these demonstrations reproduces, oftentimes, relations of domination, individualism, prejudice, violence, etc., relationships that are built as a result of the alienated and alienating process existing in today society. However, from a critical educational practice of the teacher in school, can be built different possibilities of human development and in a humanizing direction, viewing to building consciousness (students') which walk in the direction to the search for overcoming of alienation, impregnated on the capitalist society that reproduces in school.

**Keywords:** Play; Consciousness; Alienation; Historic-cultural theory.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 JOGO E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA INFANTIL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>14</b>
<b>3 ALIENAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA, ESCOLA E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS: APONTAMENTOS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA .....</b>	<b>26</b>
<b>4 A CONSCIÊNCIA HUMANA DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA A SUA CONSTITUIÇÃO .....</b>	<b>36</b>
4.1 Surgimento da atividade consciente.....	36
4.2 O processo de complexificação da consciência .....	44
4.3 O termo consciência e a especificidade do seu processo de constituição nas crianças.....	46
4.4 O desenvolvimento da consciência humana a partir das relações alienadas .....	48
<b>5 A PESQUISA.....</b>	<b>53</b>
5.1 O problema.....	53
5.2 Os objetivos .....	53
5.3 Metodologia .....	54
5.3.1 Tipo de pesquisa .....	54
5.3.2 Procedimentos de pesquisa .....	60
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>64</b>
6.1 A alienação presente nas relações sociais escolares: os dados das observações gerais da realidade escolar .....	64
6.2 O processo de intervenção do GEIPEE-thc: Caracterização e possibilidades de superação da alienação reproduzida nas relações sociais e no jogo durante as aulas de educação física na escola .....	85
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando o processo histórico dessa pesquisa, bem como sua contextualização, iniciaremos esse trabalho com uma breve explanação acerca dos caminhos trilhados, desde a graduação até o presente momento do mestrado, tendo em vista elucidarmos como que se deu a constituição do tema a que nos propusemos investigar.

Desde o primeiro projeto de pesquisa, que visava estudar os jogos de papéis sociais e as representações alienadas, realizado ainda durante o período em que cursava Licenciatura em Educação Física, foram engendrados a partir dos trabalhos realizados pelo GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural). Como podemos observar o GEIPEE-thc conta com trabalhos referentes a estudos, intervenção e pesquisa, sendo que estes três pilares tiveram grande colaboração para a formação do tema desta pesquisa. É importante salientar que sempre buscamos realizar nossos trabalhos diretamente na realidade escolar, sobretudo por considerarmos a importância da participação e efetivação dos trabalhos em parceria com a escola pública, tendo em vista uma transformação qualitativa dessa realidade.

O Projeto de Intervenção<sup>1</sup> desenvolvido pelo GEIPEE é realizado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, que tem seu funcionamento nos moldes da “Escola em Tempo Integral”. Esta escola situa-se na região periférica de Presidente Prudente e atende estudantes oriundos de diversos bairros da cidade considerados áreas com indicadores de exclusão social e pobreza. (GUIMARÃES, 1997).

O projeto de extensão desenvolvido na escola dirige-se aos alunos, professores, direção e coordenação pedagógica, tendo como objetivo central trabalhar junto aos alunos, objeto de nossa preocupação nessa pesquisa, atividades que possibilitem a construção de formas de consciência e compreensão da realidade mais coerentes e elaboradas, visando ao desenvolvimento da subjetividade destes estudantes numa direção humano-genérica, pretendendo, deste modo, contribuir para a superação da reprodução do fenômeno violência no interior da escola. O atendimento de tais objetivos é aspirado pelo GEIPEE-thc a partir da realização de atividades ludo-pedagógicas de caráter prático-teóricas, em que são

---

<sup>1</sup> Trata-se do projeto Núcleo de Ensino, “As aulas de Educação Física escolar como mediadora na transformação da subjetividade humana: possibilidades práticas de superação da exclusão e da violência presentes na escola”, coordenado pelo professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, que se encontra em desenvolvimento e teve início em 2009. O projeto conta com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da UNESP.

desenvolvidos conteúdos/ações ludo-pedagógicas (jogos, brincadeiras, dinâmicas, filmes, etc.), mediados pelos professores membros do GEIPEE-thc, possibilitando, após o desenvolvimento dos conteúdos, momentos de reflexão acerca das situações concretas decorrentes e vivenciadas a partir dos temas abordados durante as intervenções.

No desenvolvimento de tais atividades, assim como em diversas outras que se apresentam no cotidiano escolar, podemos identificar a reprodução de diversas formas de violência, exclusão, preconceitos, estereótipos, estigmas, dentre outras contradições de origem sócio-econômicas, políticas e culturais. Tais contradições se fazem presentes em praticamente todo o tempo de intervenção, mesmo se considerarmos a especificidade colaborativa das atividades aplicadas pelo GEIPEE-thc, bem como, da sua atuação no sentido de superar tais contradições, fato que corroborou para com a constituição do problema a ser estudado.

Sabemos que na maioria dos casos, os professores não abordam tais questões de modo satisfatório, seja por falta de condições efetivas para tal, decorrentes do despreparo e má formação docente, seja por conta das péssimas condições de trabalho (como salas superlotadas, salários vergonhosos que obrigam os professores a uma jornada extenuante, escassos recursos didáticos, excesso de burocracia e cobranças quanto à transmissão de determinados conteúdos, e ou muitos outros complicadores do trabalho educativo que poderíamos citar aqui), ou ainda, em alguns casos, por visões limitadas acerca da realidade.

No sentido contrário à lógica da omissão, o GEIPEE-thc busca abordar e problematizar junto aos alunos todas as questões relacionadas à violência, à exclusão, a preconceitos, a estereótipos, a estigmas, etc., buscando, como foi apresentado, contribuir para a construção de consciências e subjetividades que questionem estas formas de violação, de modo a valorizar o respeito ao ser humano e à construção de uma sociedade sem injustiças, exclusão, classes, opressão e violência.

É claro não podemos deixar de considerar que mesmo a partir de tal perspectiva de trabalho, também nos constituímos a partir das contradições presentes na sociedade de classes, isto é, fazemos e vivemos a partir dessa realidade, sendo assim, também enxergamos e “tropeçamos” nos limites aos quais estamos imbricados, tanto no que concernem questões institucionais, bem como estruturais e funcionais. Contudo, nós do GEIPEE-thc, buscamos sempre superar tais limites a partir de uma visão da totalidade, buscando efetivar a partir da práxis e do diálogo, as relações mantidas e engendradas nas intervenções.

A partir de toda essa experiência de trabalho, propusemos então como projeto de pesquisa para o mestrado, uma investigação de caráter mais particular de como se dá o processo de formação da consciência por meio do jogo, considerando as relações alienadas e

alienantes vivenciadas pelas crianças cotidianamente, para tanto, partimos das seguintes questões: “As relações alienadas estão presentes nos jogos infantis?” caso sim: “De que forma se desenvolve a consciência dos indivíduos a partir de tais relações?” e, além disso, “Existe a possibilidade de uma busca pela superação da alienação que possam estar presentes nessa atividade?”.

Sendo assim, tal proposta apresenta como objetivo principal, identificar e registrar, a partir dos comportamentos e falas dos estudantes de uma sala de 2º ano da instituição citada anteriormente, durante a participação em jogos (brincadeiras) na escola, os processos de alienação e suas implicações no desenvolvimento da consciência desses sujeitos. Nesse sentido, ao considerarmos que vivemos em uma sociedade permeada por relações de alienação, relações essas concebidas enquanto fonte do desenvolvimento dos indivíduos, ponderamos que a criança ao brincar, ao jogar, considerando a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil e sua relação com a representação/reconstrução das relações sociais, tem suas consciências engendradas desde a mais tenra idade a partir desses aspectos alienados e alienantes.

Para realizar essa discussão, portanto, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma: nos três primeiros capítulos trazemos a discussão teórica, que, a nosso ver, se apresentam enquanto pilares para respaldar e atender às exigências do tema aqui proposto; em seguida apresentaremos os objetivos do trabalho, assim como sua metodologia de pesquisa e, posteriormente, a apresentação e análise dos dados da pesquisa, considerando todo o processo histórico vivenciado diretamente na realidade escolar.

O primeiro capítulo teórico, correspondente ao segundo desse trabalho, intitulado “*Jogo e desenvolvimento da consciência infantil: uma visão histórico-cultural*” busca discutir todo o processo relacionado com a atividade do jogo, trazendo suas origens, importância para a constituição da consciência da criança, características, dentre outros aspectos que tangem o desenvolvimento dos indivíduos.

No segundo capítulo teórico, que corresponde ao terceiro, “*Alienação social capitalista, escola e processo de formação dos indivíduos: apontamentos acerca do desenvolvimento da consciência*” procuramos discutir a alienação presente na sociedade capitalista, trazendo seus aspectos macro-sociais, sua relação com a escola, bem como o seu papel para com o desenvolvimento dos indivíduos, considerando esse processo enquanto engendrador e mantenedor do *status quo*.

No terceiro capítulo teórico, correspondente ao quarto, intitulado “*A consciência humana de acordo com a teoria histórico-cultural e as implicações sociais para a sua*

*constituição*”, apresentamos a origem, estrutura e funcionamento da consciência humana, tanto no âmbito geral, bem como da sua relação com a alienação e, também, como se dá sua constituição nas crianças, tendo em vista a atividade do jogo enquanto atividade principal nessa situação histórica de desenvolvimento.

Posteriormente, no quinto capítulo dessa dissertação, apresentamos o processo de pesquisa, caracterizando o tipo de trabalho adotado, os procedimentos seguidos e, também, como se deu o processo de observação e análise dos dados coletados a partir da realidade escolar.

Por fim, no sexto capítulo, objetivamos apresentar os dados coletados bem como sua respectiva análise, considerando as observações gerais realizadas no espaço escolar e também os dados específicos coletados a partir das intervenções aplicadas pelo GEIPEE-thc. Achamos importante salientar que buscamos realizar uma análise respeitando o processo histórico da pesquisa, tendo em vista não perdermos a história, bem como as múltiplas determinações surgidas e apreciadas a partir da realidade investigada.

## **2 JOGO E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA INFANTIL: UMA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL**

Para compreender a atividade do jogo e suas implicações na formação da consciência da criança e considerando os aspectos alienados e alienantes, intrínsecos a sociedade capitalista, busca-se na teoria histórico-cultural e no materialismo histórico dialético, o embasamento teórico-metodológico para esse estudo, pois, conforme esse referencial, podemos compreender que a criança na escola, orientada pelo professor e também por companheiros mais experientes, tem condições de se desenvolver ao se apropriar das ações postas na atividade do brincar e do jogar coletivamente, contudo, a partir das contradições postas na sociedade capitalista, tal desenvolvimento pode acabar, muitas vezes, apresentando aspectos específicos a essa estrutura social, isto é, tal desenvolvimento pode se efetivar a partir da alienação.

Buscando abarcar a totalidade desse estudo realizaremos primeiramente uma discussão acerca do papel do jogo enquanto atividade principal para o desenvolvimento infantil, considerando todos os aspectos envolvidos durante a sua realização pela criança, seu conceito de acordo com a Teoria Histórico-cultural, bem como uma breve discussão acerca de sua gênese e história e, posteriormente, sua relação direta com o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Sendo assim, Leontiev (2006a) afirma que é a partir da atividade do jogo, considerada a atividade principal da criança, que ela encontrará as condições para apropriação das relações e objetos culturais à sua volta, em direção à sua humanização. Isso implica considerar que a atividade do jogo na educação de crianças, torna-se elemento fundamental, tendo em vista tratar-se de uma atividade social essencial ao desenvolvimento infantil.

É importante salientar que a entrada da criança na escola<sup>2</sup> representa uma passagem repleta de mudanças, no que se refere ao seu processo de alfabetização, suas relações sociais e suas responsabilidades, ou seja, podemos considerar que esse momento de mudanças das condições objetivas na vida das crianças, abre espaço para outras atividades.

De acordo com Vigotski (2008, p.36),

---

<sup>2</sup> Há que se relatar, que o atual processo de escolarização, sobretudo, com a entrada precoce da criança no ensino fundamental sem as devidas preocupações no que tange a especificidade do desenvolvimento infantil, pode estar contribuindo para um processo fragmentado e limitado de desenvolvimento desses indivíduos, questão essa muito importante a ser respondida, contudo, não nos atreveremos a adentrar em tal discussão, mas que a mesma possa servir de objeto para outros trabalhos.

Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança [...]. Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras).

Contudo, no que tange à especificidade desse trabalho, nos atentaremos a discussão acerca da atividade do jogo enquanto atividade principal para o processo de desenvolvimento infantil. Considerando a visão de Marx que “a anatomia do homem e a chave para a anatomia do macaco” e tendo em vista o processo de análise da atividade do brincar na realidade escolar, acompanharemos, especificamente, uma sala de segundo ano, acreditando que nessa situação histórica de desenvolvimento, os alunos estão passando por um processo de transição, crise (início do processo de escolarização), e, sobretudo, o jogo encontra-se num estágio mais avançado de desenvolvimento, fato que, a nosso ver, garantirá uma análise fidedigna do fenômeno o qual nos propomos estudar.

Inicialmente, ao considerar as palavras de Marx (2004), no sentido de superarmos as visões positivistas e biologizantes acerca do processo de formação humana, salientamos que o desenvolvimento dos homens se dá a partir das relações sociais e de seu trabalho vital, sendo que é no decorrer das atividades realizadas e concretizadas no desenrolar da sua vida material e objetiva, que o ser humano se apropria da natureza e a modifica, criando instrumentos e meios de produção destes, com objetivo de suprir suas necessidades, construir linguagem, comportamentos, pensamentos, sentimentos e formas de agir e se desenvolver na sociedade.

Afirmamos, portanto, que é durante a atividade vital do trabalho que torna-se possível garantir o processo de desenvolvimento multilateral dos seres humanos e quando pensamos no desenvolvimento das crianças, defendemos que a atividade do jogar com o outro e com os outros, é atividade constituinte da maneira de ser, pensar, sentir e agir desses sujeitos.

Segundo Leontiev (2006b) e Elkonin (1998), cada fase do desenvolvimento humano se caracteriza por uma determinada *atividade*, a qual é responsável por nortear o processo de formação dos indivíduos. Nesse sentido, assume-se que na infância, o jogo, entendido como atividade do brincar numa perspectiva lúdica e coletiva, se constitui enquanto atividade imprescindível para o processo de desenvolvimento multilateral da criança.

Para Vigotski (2008, p.24), "(...) do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar" e, justamente pela sua importância no desenvolvimento da criança é que estamos procurando realizar análise acerca de sua



importância como conteúdo importante na escola, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que encontramos crianças com seis e sete anos adentrando no ensino fundamental na realidade brasileira.

Portanto, ao atuar na brincadeira e na escola, essa atividade da criança precisa ser devidamente pesquisada e orientada pedagogicamente, pois, é justamente através da atividade do brincar que a criança se apropria do mundo dos objetos e da cultura humana, reproduzindo e reconstruindo as ações realizadas pelos adultos com tais objetos, aprendendo novas habilidades, capacidades e formas de agir na sociedade. Nesse processo de apropriação e objetivação, se desenvolve de forma multilateral, construindo sua humanidade (LEONTIEV, 2006b; ELKONIN, 1998).

A partir dessa discussão, Leontiev (2006b, p.64-65) explicita que a *atividade* ou *atividade principal* “é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Para o autor, no que concerne aos traços psicológicos da criança, a atividade torna-se essencial e é engendrada por motivos sociais, caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade.

A partir dessa compreensão e considerando os pressupostos da Teoria Histórico-cultural de desenvolvimento humano, pode-se afirmar que a atividade cujo motivo coincide com o seu objetivo, isto é, cujo motivo está no próprio processo de realização da atividade, como acontece na atividade do brincar, é que cria as condições essenciais de desenvolvimento para a criança, pois, para Leontiev (2006b), a atividade do brincar contém todas essas possibilidades.

Assim sendo, ao se considerar o desenvolvimento infantil se dirigindo numa direção plena e multilateral, há que se enfatizar a atividade do jogo como atividade principal, sobretudo porque essa atividade torna-se responsável pelas mudanças mais significativas na formação das crianças que se encontram nessa situação histórica de desenvolvimento, a partir das relações mantidas com outros indivíduos, isto é, através de mediações. Portanto, a formação psíquica da criança se dá também e, principalmente, na ação dentro da atividade do brincar, pois, como afirma Mello (2000, p.4), “[...] na base do agir humano (isto é, do trabalho) encontra-se a consciência como uma das condições essenciais para que o homem possa constituir-se como um elemento do gênero humano”.

Deste modo,

Para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (LEONTIEV, 2006a, p. 120).

Sendo assim, a consciência deve ser entendida enquanto uma das condições essenciais para o desenvolvimento genérico do homem, pois, como afirma Delari Junior (2007, p. 77-78) a qual,

[...] só pode emergir da vida e que não existe fora da vida nem fora do mundo, ainda que o mundo e a vida existam independentemente dela, está também indissociavelmente implicada na constituição da vida propriamente humana. A consciência é o humano vivo e real consciente. Mas o humano vivo e real só pode se reconhecer e se produzir enquanto tal na medida em que sua vida vai se tornando consciente. Não se trata de um processo que se dê num passe de mágica, num instante capturável, mensurável, que se possa fotografar, paralisar, dissecar, mas também não é algo que tenha sempre existido, que seja pressuposto ou arquétipo para a humanidade, é um movimento que vai se dando no curso da história das sociedades, mas também, e indissociavelmente, no curso da história de cada ser humano singular. (DELARI JUNIOR, 2000, p.77-78)

Apoiando-nos nessa discussão, acreditamos ser necessário enfatizar que esse fenômeno é construído processualmente, a partir da apropriação e objetivação dos objetos materiais e simbólicos construídos pelos homens em sociedade, o que pressupõe diferentes níveis de consciência, sendo que esse processo somente se efetiva pelas relações construídas em sociedade.

Portanto, ao se considerar que as condições e possibilidades dos indivíduos de se apropriar e se objetivar da cultura humana, se efetiva diferentemente em cada sujeito social, a partir de cada particularidade e história envolvidas em tal relação, cada individualidade se desenvolverá de acordo com as possibilidades concretas encontradas e vividas em suas condições objetivas de vida.

Neste trabalho defendemos o jogo como importante construção cultural, objeto da cultura corporal essencial ao processo de desenvolvimento humano e, na busca de uma compreensão histórico-cultural para o jogo, nos remetemos aos estudos realizados por Elkonin (1998) no sentido de entendermos todos os processos envolvidos nessa atividade, o seu papel para tal desenvolvimento e os diferentes conceitos construídos a partir do desenvolvimento histórico da humanidade. A partir das discussões do autor, podemos verificar a existência de várias acepções acerca do vocábulo jogo, nas quais, muitas vezes estratificam e generalizam, sobremaneira, esse conceito.

Segundo Petróvski (1887, p.1 apud ELKONIN, 1998, p.12),

O conceito de 'jogo' apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução 'jogo' significava as ações próprias das crianças, e expressava o que entre nós se denomina hoje 'fazer traquinices'. Entre os judeus, a palavra 'jogo' correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os Romanos, 'ludo' significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, 'kliada' era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica 'spilan' definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra 'jogo' começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. Assim, nesse amplo círculo, adequado aos conceitos modernos, começou a entrar tudo, desde o jogo pueril com soldadinhos de chumbo até a representação trágica no palco dos teatros, desde o jogo infantil com bolas de gude até o jogo da Bolsa para ganhar dinheiro etc.

Assim sendo, o conceito do que vem a ser jogo, vai se alterando de acordo com a cultura e momento histórico em que o mesmo está inserido, sendo difícil achar um ponto de concordância entre todas as teorias, por, em sua maioria, se respaldarem muitas vezes em situações que não consideram as questões históricas e sociais dessa atividade, desconsiderando-a como produto da cultura engendrada socialmente pelo conjunto dos homens.

De acordo com Leontiev (2006b) e Boronat (2001) grande parte dos estudiosos da área compreende o jogo como algo próprio da maturação biológica do ser humano, como uma característica natural, inata, que se manifesta a partir do desenvolvimento biológico pelo qual passa a criança ao longo de sua vida. Contudo, como já foi apresentado anteriormente, buscamos compreender o jogo a partir de uma visão histórico-cultural, tentando superar tais visões naturalizantes e reconhecemos o jogo como produto da relação do homem com a natureza e com os outros homens, ou seja, buscamos compreender o jogo no seu movimento histórico-social.

Logo, afirmamos que o jogo deve ser considerado uma atividade especificamente humana, repleta de intencionalidades, que se constitui e se desenvolve a partir da relação inter e intrapessoal dos homens, sendo que tal relação confirma a importância dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Tal processo se verifica, sobretudo, junto às crianças, as quais precisam se apropriar dos objetos culturais e relações sociais para se tornarem humanos e, entendemos que esse processo se torna possível através da apropriação pelas crianças das relações humanas, através da atividade do brincar e da efetivação das ações construídas no processo da atividade de jogar com o outro, o que possibilitará a construção e desenvolvimento de funções psíquicas especificamente humanas.

Isso implica afirmar que o jogo é aprendido pelas crianças, a partir da vivência, representação e reconstrução das relações sociais estabelecidas em sua vida cotidiana com outras crianças e com os adultos a sua volta, principalmente seus familiares, vizinhos, amigos da escola, professores, dentre outros grupos sociais com os quais se relaciona em sociedade. É nessa atividade de jogar que todos esses processos culturais, materiais e simbólicos, relacionais, repleto de manifestações e expressões humanas, são interiorizados e exteriorizados, num movimento dialético que garante as possibilidades para a construção da consciência da criança.

Assim sendo, respaldados em Leontiev (2006a, p.120), superamos a compreensão do jogo enquanto atividade inata e natural dos seres humanos, pois, para o autor “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”, isto é, o jogo é uma atividade engendrada a partir da atividade especificamente humana, de sua ação na natureza (trabalho), e decorrente das relações presentes na vida em sociedade.

Elkonin (1998, p.17) com a intenção de dar a atividade do brincar uma visão histórica e cultural, lança uma hipótese de como foi a provável gênese do jogo, considerando o processo de desenvolvimento dos homens e sua relação com a natureza. Segundo o autor,

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera. O fracasso foi devido à discordância nas ações coletivas. Para garantir o êxito, faz-se necessário um ensaio prévio, uma orientação sobre as condições e a organização da próxima expedição. O homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de uma espécie de “manobra” em que se reconstruem as missões fundamentais de cada um dos participantes das ações conjuntas. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico.

Para o autor, justamente por se tratar de um “ensaio da caçada” e não a caçada propriamente dita, tal atividade realizada pelos caçadores assume características de um jogo por reproduzir alguns aspectos da realidade autêntica, idealizada pelos participantes (ELKONIN, 1998).

Concomitantemente, ainda de acordo com Elkonin (1998), no que concerne aos aspectos psicológicos envolvidos na atividade do trabalho, pode-se verificar uma parte orientadora, que se distingue da execução prática, mas pertencente à mesma, que se relaciona diretamente com o motivo, isto é, o resultado material do trabalho.

Essa diferenciação do processo geral de trabalho acaba por se tornar representativa, sendo então reconstruída e demonstrada pelos homens aos grupos dos quais fazem parte, transformando-se, conseqüentemente, em “ritos mágicos”. Essas formas de representação, ao se relacionarem com outras formas de vida e de cultura, “adquirem uma lógica de desenvolvimento própria”, acarretando assim em um processo contínuo de demonstração/encenação de tal atividade (ELKONIN, 1998, p.18).

Elkonin (1998, p.19), define o jogo, portanto, em “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”, o que o caracteriza como uma atividade social, o qual ao ser realizado, sobretudo pelas crianças, possibilita um modo diferenciado de se vivenciar situações próprias do cotidiano apreendido em sociedade.

Considerando assim o processo de constituição e evolução do jogo em cada indivíduo singular,

[...] na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2008, p.25).

Para Vigotski (2008, p.25), portanto,

É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação.

Considerando essa perspectiva teórica, afirma-se, portanto, que o jogo tem sua premissa nas relações sociais, isto é, na reconstrução (situação imaginária) pelas crianças das atividades vivenciadas e observadas na realidade social da qual fazem parte, possuindo intrinsecamente em seu conteúdo representativo, tarefas e normas presentes na constituição dos papéis pertencentes à sociedade da qual os indivíduos fazem parte, sendo que é daí que se retira a base material de tal atividade.

“Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p.28), e o fato das regras presentes na sociedade se efetivarem nos jogos é primordial para o processo de desenvolvimento infantil.

O fato, portanto, da presença das regras e da situação imaginária nos jogos não se faz casual na infância, ela se assenta justamente na emancipação em relação aos desejos irrealizáveis,

O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha de menos resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p.32).

Partindo de uma análise histórica, entende-se que durante a infância os jogos superam a manipulação sensório-motora de objetos, conduzindo a criança ao desenvolvimento de capacidades mais complexas, como imaginação, atenção e memória, fazendo-a avançar sobremaneira ao desenvolvimento anterior, que se limitava essencialmente, às sensações e percepções dos objetos à sua volta e das relações diretas e momentâneas, sensoriais, perceptivas e motoras na relação estabelecida com os adultos.

Leontiev (2006a) e Elkonin (1998) afirmam que a atividade do jogo é essencial para o desenvolvimento qualitativo e dialético de formação e construção humana das crianças; é a possibilidade oferecida pela atividade do jogo, que lança esses sujeitos no mundo adulto, possibilitando-lhes reproduzir, assumir e reconstruir papéis sociais presentes na cultura construída pela humanidade.

Kishimoto (2005, p.63-64) indica que no jogo a interpretação do papel do adulto pela criança apresenta-se como uma forma de simbolização da realidade vivida, isso porque a criança “[...] passa do brincar, que reproduz a atividade dos adultos com os objetos, para a brincadeira, cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações dos adultos entre si ou com crianças”. Esse fato comprova o papel decisivo das relações existentes na sociedade e reproduzidas pelas crianças durante a participação em atividades de jogo na escola.

Concomitantemente, os jogos oferecem o respaldo necessário para os sujeitos agirem em “[...] diferentes situações sem ter de construir seu comportamento a cada situação” (DUARTE, 2006, p.90-91). Assim, a atividade do brincar está ligada aos conhecimentos empíricos apropriados e objetivados que orientam o sujeito em suas ações na sociedade, diante de tantas situações distintas que surgem no decorrer de sua vida.

Ainda sobre os jogos, Mukhina (1995) esclarece a importância destes para o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo a autora, na atividade do brincar ocorre o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação, linguagem e comportamentos, dentre outras capacidades humanas. Assim, ao jogar a criança precisa se concentrar e recordar

representações específicas da situação lúdica, manipular substitutos de objetos, conferindo-lhes outros significados, dialogar com seus pares e agir como se fossem outras pessoas. Diante disso, pode-se compreender que os jogos influenciam diretamente a construção dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais das crianças.

Outra questão importante acerca dos jogos relaciona-se à reprodução e à reconstrução dos papéis sociais, atividade essa bastante presente e essencial para a criança e que também está ligada a situação imaginária. Dada a relação intrínseca entre os jogos e os papéis sociais exercidos pelas pessoas na sociedade, faz-se necessário explicitar, segundo Duarte (2006, p. 90), que os papéis sociais “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, responsáveis por todo o processo de “[...] mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”, podendo relacionar-se com atividades profissionais, familiares, de classe social, gênero, dentre outras, apresentando assim um caráter distinto e diverso e que pode ser reproduzido nas relações sociais.

Sendo assim,

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p.28).

O jogo, portanto, se torna importante instrumento de formação e desenvolvimento da criança, e por isso, sobretudo no processo educativo, precisa ser mais bem conhecido e devidamente explorado, tendo em vista suas importantes possibilidades no processo de construção da consciência e personalidade da criança.

Como afirma Duarte (2004), o processo de formação da individualidade humana passa por diferentes estágios sociais e históricos, sendo que muitos desses estágios se consolidam nas atividades educativas apropriadas e objetivadas pelos indivíduos, o que torna necessário a efetiva utilização e realização de atividades que contribuam para com o desenvolvimento qualitativo dos seres humanos e, no caso das crianças, os jogos passam a ser atividades fundamentais, tendo em vista o momento histórico pelo qual os indivíduos estão passando, para assim beneficiá-los com uma formação que busque sua efetiva humanização.

Considerando que cada ser humano constrói sua individualidade a partir das relações sociais e das atividades em coletivo, objetivando-se nesse processo, afirmamos que a relação apropriação e objetivação da cultura construída historicamente pelos os homens (DUARTE, 1996) torna-se elemento essencial, fato esse responsável por engendrar condições

indispensáveis para o desenvolvimento da individualidade humana. Nessa direção, Duarte (1996, p.40-41) explica que,

As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte.

É importante enfatizar que é na a atividade do brincar que se apresentam as principais condições para que a criança se aproprie dos objetos construídos historicamente pelo conjunto dos homens, o que torna essencial a presença dessas atividades, desde que devidamente mediadas, na vida desses indivíduos, sobretudo, dentro do espaço escolar. Ao se considerar o papel da escola enquanto instituição responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos, a mesma, portanto, deve possibilitar aos sujeitos escolares as máximas condições de desenvolvimento humano a partir da apropriação da cultura construída histórica e socialmente.

Como afirma Bakhtin (1990), a atividade mental dos seres humanos é determinada não por questões orgânicas, ou interiores aos indivíduos, e sim pelas significações e sentidos vivenciados e apreendidos a partir dos signos culturais presentes no cotidiano. A partir dessa consideração do autor, podemos compreender que as expressões apresentadas pela criança durante os jogos, não são organizadas pelo seu meio interior, mas sim pelo meio social a qual pertencem, efetivando assim as condições para desenvolverem seus processos interiores.

Reforçando a essencialidade dessas atividades lúdicas para a formação humanizada das crianças, Arce e Duarte (2006, p.40) afirmam que os jogos influenciam decisivamente o desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança aprende a ser e a agir no mundo, interagindo com as coisas e com as pessoas, pois é a partir das ações objetivas (práticas) realizadas, que ela estrutura e amplia seus processos internos, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, fato esse que acontece de forma contínua e processual provocando mudanças qualitativas na formação de sua consciência e personalidade.

De acordo com Vigotski (2008, p.33),

Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores



realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, uma questão essencial para o processo de desenvolvimento das brincadeiras para que possamos entender sua essência, isto é, “Por que as crianças brincam?”

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividades, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Então, a essência da brincadeira reside no fato de que nela a criança consegue superar desejos irrealizáveis, considerando que a partir de todos os aspectos relacionados à sua situação histórica de desenvolvimento, algumas atividades se tornam impossíveis de serem realizadas no plano real, concreto. Tal fato nos mostra o quanto a brincadeira contribui para que a criança se sinta parte do mundo que a rodeia.

Acreditamos ser necessário explicar, que essa passagem da criança da pré-escola para escola se configura enquanto um período transitório importantíssimo para as condições de desenvolvimento da vida psíquica infantil. Como afirma Leontiev (2004, p. 307),

Não poderemos deixar de não dar a maior importância a este acontecimento na vida da criança. Todo o sistema das suas relações vitais se organiza. O essencial não é evidentemente o fato de ela ser obrigada a fazer qualquer coisa: ela já tinha obrigações antes de entrar para a escola. O essencial é que doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura.

Considerando que é na infância que a criança reproduz as ações observadas em sua realidade, sobretudo a partir dos jogos, no sentido de “viver” experiências do mundo adulto nas suas atividades, para se sentir participando realmente do processo de vida adulta e, desta forma, ampliar suas ações, estimular sua criatividade e imaginação na conquista de uma relativa autonomia, faz-se necessário, portanto, identificarmos quais são as circunstâncias

sociais nas quais estão determinados os papéis sociais, as relações sociais, o trabalho, dentre outros aspectos relacionados à vida de cada ser humano e sua pertença enquanto parte e totalidade da sociedade, sobretudo, tendo em vista a contrariedade que pode se apresentar na brincadeira se considerarmos que vivemos em uma sociedade que aliena os indivíduos os quais a constitui.

Assim sendo, traremos no próximo capítulo a discussão acerca desses aspectos citados anteriormente, considerando as influências e características presentes na sociedade capitalista, sociedade essa responsável em efetivar e reproduzir, de forma ideológica e, também, prática, as relações sociais presentes em sua realidade, considerando que a questão da divisão social dos papéis efetiva-se à medida que vivemos no interior de uma sociedade hierarquizada e dividida em classes, a qual se torna fragmentada pela divisão social do trabalho, das relações econômicas e sociais, que na maioria das vezes, são mediadas por processos alienados e alienantes, como afirmam Marx e Engels (2007). Diante dessa condição própria da sociedade capitalista, podemos afirmar que, também, os jogos podem apresentar aspectos de caráter alienado e alienante, fato que precisa ser investigado e se apresenta enquanto discussão central dessa pesquisa.

### **3 ALIENAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA, ESCOLA E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS: APONTAMENTOS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA**

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p.82).

Começamos esse capítulo com uma citação de Marx (2004), sobretudo, pela riqueza com que trata o tema da alienação e suas especificidades na sociedade capitalista, transpondo as mazelas presentes nas relações sociais e de trabalho no capitalismo, bem como, as consequências para a formação da individualidade humana.

Sendo assim, como ficou evidenciado nessa primeira citação, buscaremos realizar nesse capítulo uma discussão acerca da alienação presente na sociedade capitalista, bem como sua presença inalienável dentro das escolas, obviamente por ser, esta, uma instituição que se faz presente e se mantém a partir dessa realidade e, sobretudo, considerando o seu papel enquanto formadora de indivíduos, a sua relação e importância em perpetuar tais condições alienadas.

Considerando que é na infância que a criança reproduz/reconstrói as relações sociais vivenciadas em seu cotidiano, a partir dos jogos, no sentido de “viver” experiências do mundo adulto em suas atividades, para se sentir participando realmente do processo de vida adulta e, desta forma, encontrar as condições para ampliar suas ações, desenvolver sua criatividade e imaginação, na construção da sua individualidade e conquistando uma relativa autonomia (LEONTIEV, 2006b), defendemos que o professor, ao trabalhar com crianças, assume a importante tarefa na criação de possibilidades efetivas de desenvolvimento humano na escola, tendo como objetivo o processo de socialização das crianças, para que estas possam avançar, a cada dia, no seu processo de desenvolvimento e humanização (MELLO, 2006).

Todavia, numa sociedade dividida em classes sociais, fragmentada pela divisão técnica do trabalho, as relações sociais, na maioria das vezes, são mediadas por processos alienados, como afirmam Marx e Engels (2007) e, diante dessa condição intrínseca à sociedade capitalista, também à escola, enquanto instituição social constituinte de tal sociedade acaba por assumir um caráter alienado e alienante desde sua estrutura funcional,

isto é, hierarquia e relações de dominação estabelecidas entre seus papéis representativos que levam à dominação para fins particulares, nas formas de relações sociais mantidas entre os indivíduos em seu interior.

A partir de tal observação, fica evidente o quanto as relações sociais alienadas presentes tanto em âmbito mais geral, quanto dentro do espaço escolar, constituem importantes e necessários elementos de análise para entendermos o processo de formação da consciência infantil que se efetiva na representação/reconstrução de tais relações sociais dentro da atividade do jogo.

De acordo com Marx (1962 apud MELLO, 2000, p.39),

é a alienação que promove a ruptura e o distanciamento entre a possibilidade da atividade humana cada vez mais múltipla e universal e a objetivação efetiva do homem singular que se dá de forma cada vez mais unilateral, possível pela apropriação cada vez mais rica da realidade que permite a objetivação também cada vez mais rica e universal do ser humano. Sob a alienação própria da divisão social do trabalho, a atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado à custa da maioria dos homens, o que significa que essa grande maioria contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação desta genericidade (isto é, das possibilidades tipicamente humanas) pela maioria tem sido cada vez mais ínfima.

A partir disso, entendemos que a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que produz as máximas possibilidades de desenvolvimento do gênero humano em todos os âmbitos, considerando os alcances tecnológicos e produções culturais materiais e imateriais, impede que todos esses benefícios e possibilidades de desenvolvimento humanizado sejam apropriados e objetivados pela maioria das pessoas, estando ao alcance de apenas uma ínfima parcela da população, principalmente disponível aos membros das classes dominantes e detentores do capital.

Assim sendo, a alienação de acordo com Markus (1974, p.61 apud MELLO, 2000, p.39) é,

[...] essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito auto-configurador do indivíduo, fator de auto desenvolvimento da atividade humana só aparece no plano social global e não como configurador do indivíduo, e elemento de desenvolvimento da personalidade na atividade do próprio indivíduo.

Todo esse processo alienante presente na sociedade capitalista, considerando as palavras de Marx (2004, p.80), faz com que “o trabalhador se torne mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”, sendo que ao

vender sua força de trabalho, “O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”. Portanto, salienta o autor, ao mesmo tempo em que se valoriza e se aprimora o “mundo das coisas”, a partir da produção dos homens, se desvaloriza os próprios homens responsáveis por essa produção, isto é, os trabalhadores estão impedidos de se apropriarem dos próprios produtos que produzem.

O trabalho alienado, entendido enquanto atividade alienada, portanto, “não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004, p.80), isto é, os homens além de não se apropriarem dos produtos de seu trabalho (de sua atividade na natureza), também seu trabalho, sua atividade, que seria responsável pelo seu desenvolvimento qualitativo, torna-se alienada, desvinculada da vida dos sujeitos, deixa de ser atividade vital, responsável por seu desenvolvimento humanizado.

Contudo, na medida em que a alienação estranha o homem do seu produto, isto é, impede que o mesmo se aproprie do próprio produto do seu trabalho e aliena o homem do próprio ato de produção, do processo de produção, também aliena o homem de seu ser genérico, pois, segundo Marx (2004),

Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. Pois primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física [...]. A vida mesma aparece só como *meio de vida*. (p.84)

Outro aspecto que surge, a partir do trabalho alienado, isto é,

[...] de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é *o estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (MARX, 2004, p.85-86)

Assim sendo, através do trabalho alienado ou, “estranhado, exteriorizado”, como afirma Marx (2004, p. 87), “o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho - do homem situado fora dele - com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista com o trabalho”, consequência disso se dá na propriedade privada que é “portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação externa (*ausserlichen*) do trabalhador com a natureza e

consigo mesmo”.

Como consequência desse processo de estranhamento no plano psicológico, por meio das condições alienadas presentes na atividade, a formação da consciência se dá de uma forma fragmentada, fato que será discutido mais profundamente no próximo capítulo acerca do desenvolvimento da consciência a partir das relações de alienação.

Consequentemente, tudo o que é produzido pelo conjunto dos homens, fica limitado e é usufruído apenas por uma pequena parcela da sociedade, isto é, aqueles que detêm o capital, são donos das forças de trabalho. Todo esse processo apresenta como fruto de suas mazelas à desumanização social, sobretudo pela forma como está sendo engendrada a consciência dos seres humanos, a partir dessas relações de alienação que são intrínsecas a máquina capitalista, efetivando assim a atual barbárie social (MÉSZÁROS, 2006).

Segundo Mézáros (2006), considerando a discussão realizada até o presente momento, a alienação é caracterizada pela universalização do mercado, em que tudo é transformado em mercadoria, tudo passa a ter valor de troca e isso leva também à conversão dos seres humanos em objetos a serem comprados e comercializados; e pela fragmentação do social em individualismos egoístas, no que tange a fragmentação de sua consciência apartada da necessidade e da importância do coletivo para seu próprio desenvolvimento, assim o que vale é o ser isolado de toda a sociedade, suas particularidades, fazendo desse egoísmo um ser metafísico que garante a manutenção do seu “culto à privacidade”.

O trabalho deveria ser para o trabalhador a manifestação de sua própria vida, mas ele vende essa força de trabalho, essa atividade, para conseguir sobreviver garantindo seus aspectos biológicos. Portanto, o trabalho é para o trabalhador apenas um meio de existência. Logo, trabalho tornou-se uma mercadoria, que ele vende a outra pessoa e, por isso, o próprio objeto produzido não lhe é uma satisfação e sim, o salário obtido com a produção. Assim a vida desses sujeitos, não é enxergada no trabalho, ela só se inicia fora dele, nos momentos de “lazer”, de “ociosidade”, de “sono”, fazendo com que essas pessoas se alienem brutalmente em relação à sua emancipação humana e a construção de um desenvolvimento humanizador (MÉSZÁROS, 2006).

Este mesmo autor, a partir de estudos das obras de Marx, sobretudo dos Manuscritos Econômico-filosóficos (MARX, 2004), busca configurar uma relação entre tais aspectos da obra marxiana aproximando-as de uma interpretação pautada em questões econômicas, políticas, ontológicas, morais e estéticas, sendo que tal interpretação será agora apresentada, no intuito de fortalecer a ideia até aqui proposta.

O aspecto econômico, de acordo com Mézáros (2006), define-se a partir de alguns

conceitos da teoria marxiana, engendrados a partir do “trabalho estranhado”, em que o homem não se enxerga em seu trabalho e nem no produto construído por ele, isto é, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004). Nesse aspecto também se faz presente a discussão em relação à “propriedade privada”, que, segundo Marx (2004), uma produção material, um objeto, só é nosso quando possuídos em forma de capital, quando é diretamente consumido, uma propriedade privadamente mantida por nós, portanto, quando este objeto é utilizado de alguma maneira por nós.

Outra questão importante a ser discutida é a “divisão social do trabalho” na qual, ainda segundo Marx (2004), os trabalhadores possuidores somente de sua “mão-de-obra”, realizam atividades cada vez mais fragmentadas, fazendo com que os mesmos não se enxerguem no produto final de seu trabalho, o que faz com que os atos de produção também se tornem alienados, levando a divisão a um patamar mais elevado: o da divisão das atividades materiais, contra, a divisão intelectual do trabalho, em que a maioria da população somente tem a oferecer sua força de trabalho e a minoria, possui todos os meios de produção e, assim, tornam-se “donos” também da força de trabalho, sendo que tais possibilidades encaminham o processo de construção da consciência humana e por isso precisamos compreender as vicissitudes das relações alienadas na sociedade capitalista e suas implicações na consciência humana.

Outro aspecto a ser discutido, diz respeito à questão política, que se configura dentro da realidade capitalista como um organismo especial de repressão a favor das classes dominantes, buscando dar o mínimo de condições de vida para que os trabalhadores consigam realizar seu trabalho de forma adequada, contribuindo para a manutenção do lucro da minoria e disponibilizando um salário mínimo para a grande maioria da sociedade, salário esse que muitas vezes não garante nem o necessário para suprir necessidades biológicas dos indivíduos alienados (MÉSZÁROS, 2006).

Consequentemente, outra discussão a ser apresentada se configura nos aspectos ontológicos e morais de produção do ser humano alienado, caracterizando-se pela alienação do homem em relação ao seu ser genérico, isto é, o seu aspecto ontológico. Essa relação dicotômica apresenta como resultado aparente a não historicidade dos processos de constituição da sociedade e, consequentemente, dos homens, naturalizando o individualismo de tal forma que este, aparentemente, se faz enquanto algo presente na natureza biológica humana.

Assim, adentra-se na discussão sobre o dinheiro, respaldando-se em Marx (2004), na

qual esse material produzido historicamente pelo conjunto dos homens, na medida em que possui o “poder” de tudo comprar, ganha forças metafísicas, onipresença, torna-se objeto de posse e desejo, atribuindo assim a esse material histórico, o papel de fornecimento de “liberdade absoluta” para o ser humano.

O último aspecto apresentado por Mészáros (2006) estrutura-se a partir de uma relação entre alienação e estética, em que o homem é avaliado somente pela sua forma aparente, isto é, o homem se aliena do próprio homem, deixando de lado sua essência, incluindo todos os processos de construção de sua individualidade, o que acaba por desconfigurar suas características essencialmente humanas.

Dentro dessa discussão, faz-se importante explicitar a alienação e a relação com a arte. Essa potencialidade fica fadada simplesmente ao mercado, onde as obras artísticas perdem seu caráter de “liberdade humana” e tornam-se mercadorias com valor estimado de troca. Sendo assim, todas as produções dessa natureza ficam limitadas ao acesso daqueles que possuem capital, isto é, somente a classe dominante tem acesso a esses bens culturais e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das faculdades especificamente humanas decorrentes da apropriação desses bens, enquanto, a maioria da população possui acesso limitado a um tipo de arte mais empobrecida, sem caráter crítico, muito menos emancipador (MÉSZÁROS, 2006).

Enfim, são estes aspectos discutidos que servirão de base para a realização desta investigação acerca da atividade do brincar na sociedade alienada e suas influências no processo de desenvolvimento humano, especificamente da consciência humana, pois a partir de tais aspectos encontrados na sociedade e reproduzidos na escola, serão observadas as possíveis características da alienação que possam surgir durante o desenvolvimento do jogo, tendo como objetivo discutir criticamente essa questão em situações escolares.

Para Rossler (2004, p.110) o processo de alienação efetiva-se,

[...] quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado.

Assim, atentando-nos a discussão acerca dos processos de alienação presentes na sociedade capitalista, de acordo com Duarte (2006, p. 94), os papéis sociais alienados se



originam a partir da divisão social do trabalho. É na divisão entre quem é dono da “propriedade do capital” e quem detém a “força de trabalho”, entre quem realiza o trabalho intelectual e quem realiza o trabalho manual, enfim, a alienação está posta nas relações de dominação e configura-se nas relações sociais a partir da separação entre aqueles que trabalham e produzem e aqueles que “detém a propriedade privada dos meios de produção”, estabelecendo as dicotomias entre capital-trabalho, trabalho intelectual-manual, explorador-explorado, dentre outras.

Diante de tantas contradições presentes nessa sociedade, decorrentes do processo de alienação impostos pela relação dicotômica entre capital-trabalho atividade-propriedade privada, sociedade-indivíduo e etc., compreendemos que a partir do momento em que um trabalhador é forçado a se preocupar somente com o seu salário no final do mês, para garantir sua sobrevivência física, sendo excluído de muitas possibilidades de desenvolvimento humano e social; ele acaba reproduzindo o papel de manutenção da própria sociedade alienada e, de certa forma alimentando o trabalho alienado, comprometendo as suas possibilidades de conscientização e de desenvolvimento numa direção humanizadora (MARX, 2004).

Segundo Mészáros (2006), é a alienação através da universalização do mercado, onde tudo é transformado em produto, tudo passa a ter valor de troca, que leva à conversão dos seres humanos em objetos a serem comprados e comercializados. Sendo assim, na formação da individualidade de cada ser humano se faz presente a fragmentação do social em individualismos egoístas, processo esse responsável em efetivar a valorização unicamente de cada indivíduo e desvalorizar o seu papel enquanto pertencente a uma sociedade, mantendo cada um alimentando unicamente suas vontades mesquinhas. Esse egoísmo, portanto, torna-se um ser metafísico responsável em justificar e garantir a manutenção do “culto à privacidade” de cada indivíduo e, conseqüentemente, efetivar o processo de desumanização social.

Tendo em vista, também, a função fundamental da escola nessa realidade, no imperialismo capitalista, as instituições sociais se tornam instrumentos ideológicos do estado, responsáveis por efetivar a manutenção do *status quo* e consolidar a transformação de tudo e todos em mercadorias. A partir dessa conjuntura é que se analisa a crise do sistema público de ensino, o qual se encontra esmagado pelas demandas sociais que são exigidas pela sociedade capitalista e pelos cortes de recursos para as instituições de ensino. Tudo isso caracteriza de forma clara, a realidade instaurada pelo “neoliberalismo”, onde “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, ficando constatado também a “mercantilização da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Uma forma de sociedade respaldada nesses ideais que obstaculizam o processo de humanização dos indivíduos, indubitavelmente acaba por transformar os espaços educacionais em “shopping centers”, onde a lógica que se instaura é a de mercado, isto é, consumo exacerbado, lucro e reprodução ideológica (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Fica claro, portanto, o quanto a sociedade capitalista reproduz a alienação nas suas relações sociais e institucionais e a escola, por sua vez e infelizmente, também se insere nesse movimento. Identificamos, sobretudo a partir das observações gerais realizadas no interior da realidade escolar, que muitas práticas pedagógicas, relações entre alunos-alunos, professores-alunos e coordenação/diretoria-aluno, estão reproduzindo preconceitos, exclusão, individualismo, violência física e simbólica, isto é, aspectos que podem estar relacionados com as relações alienadas e alienantes intrínsecas a sociedade capitalista.

Com isso, a “especificidade da educação” que para Saviani (2008, p.22), deveria estar pautada em “conhecimentos, ideias, valores, conceitos, atitudes, hábitos, símbolos”, isto é, embasada em aspectos essenciais à formação “dos indivíduos singulares” de forma humanizada, intencional e consciente, está na verdade pautada a partir da realidade burguesa instaurada, isto é, respaldada em uma educação correspondente e mantenedora da lógica capitalista.

Segundo Mézáros (2008), a instituição escola nos últimos 150 anos serviu diretamente aos interesses da sociedade capitalista. Esse propósito, está marcado tanto pelo papel da escola em fornecer conhecimento e mão-de-obra necessária para movimentar a máquina capitalista, como também engendrar e transmitir valores que legitimem os interesses da classe dominante, que não dão oportunidade ou outra possibilidade à gestão de uma nova sociedade, seja na forma de dominação dos processos de ensino-aprendizagem ou a partir de uma dominação estrutural hierarquizada e forçada.

Os pensadores da classe dominante, subjulgavam a classe trabalhadora, buscando culpabilizá-la por seu próprio empobrecimento. Essa pobreza, para eles, representava nada mais que o relaxamento disciplinar e a deturpação dos hábitos das pessoas, sendo que todos que passam por essa situação, só aí se mantêm pelo fato de não gostarem de trabalhar e sim desfrutarem somente dos vícios e da ociosidade mundana e, para que eles trabalhassem, seria necessária a criação de leis estipuladas contra essas pessoas (MÉSZÁROS, 2008).

Esses ideólogos, de acordo com Mézáros (2008), a favor da manutenção das relações capitalistas, propuseram a criação de escolas profissionalizantes, para os filhos dos menos favorecidos, indagando de forma a convencê-los de que as intenções das classes dominantes eram as melhores possíveis, mas, no final tudo ficou reduzido a relações de poder

caracterizadas pela dominação, impostas de forma brutal e violenta, no início da sociedade capitalista.

Os interesses da classe dominante sempre permaneciam intactos e, mesmo as mais “nobres utopias educacionais”, como afirma Mészáros (2008), eram formuladas a favor da manutenção e perpetuação do domínio capitalista como única possibilidade de construção social e, conseqüentemente, desenvolvimento dos seres humanos.

Portanto ao se alcançar o nível mais desenvolvido dessa sociedade, isto é, quanto mais avançada à sociedade de classes, de acordo com Mészáros (2008, p.80),

[...] mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesmo e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias.

Enfim, observa-se que de todas as formas, inclusive na educação escolar, o Estado Capitalista busca manter a atual estrutura social como única possível, sem possibilidades acerca de mudanças, mantendo a maioria da população alienada de toda a cultura construída historicamente pelos homens e mantendo a dominação nas mãos de uma ínfima parcela, a qual pertence o poder de tudo controlar e possuir, com o objetivo da obtenção de “lucro” e manter a possibilidade de exploração da força de trabalho da grande massa.

Diante das questões levantadas acima e, acreditando, na importância da busca pela superação das relações alienadas e alienantes dentro da sociedade e enfatizando o quanto a escola pode contribuir nesse processo, considerando como fundamental construir e socializar junto aos sujeitos escolares os objetos culturais construídos pela humanidade (os quais são imprescindíveis para seu processo de humanização), colocamos, principalmente aos educadores comprometidos com uma proposta transformadora, bem como aos dirigentes escolares, a necessidade de proporcionar as condições objetivas para que os estudantes, de maneira ativa e consciente, possam se apropriar dos objetos da cultura material e imaterial (conhecimento), para assim, desenvolverem as várias habilidades/capacidades impregnadas nesses objetos e ampliem cada vez mais o seu desenvolvimento.

Acreditamos ser importante expor, que não temos a intenção de tomar a escola enquanto único espaço responsável pela transformação social da realidade alienada, temos a consciência de que para que ocorram transformações efetivas da realidade faz-se necessário uma articulação significativa e processual em torno de um objetivo comum entre os espaços constituintes da sociedade, qual seja o de transformação numa perspectiva humanizadora, isto

é, onde todos os indivíduos tenham a possibilidade de se apropriar e se objetivar das construções genéricas humanas, sendo que a escola teria um importante papel nesse processo se considerarmos a “especificidade da educação”, tal como demonstrada por Saviani (2008), considerando tal transformação.

Portanto, no que concerne a temática desse trabalho, a partir das discussões que apresentamos, apreendemos que a alienação da sociedade capitalista em todos os seus aspectos, pode estar contribuindo para com a constituição alienada da consciência humana desde a infância, sobretudo ao se considerar a característica essencial presente no jogo, que se dá nas relações sociais vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, fato que será objeto de estudo no próximo capítulo.

## 4 A CONSCIÊNCIA HUMANA DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA A SUA CONSTITUIÇÃO

Discutimos até o presente momento que o jogo deve ser entendido como uma atividade especificamente humana, que se desenvolve no bojo das construções e contradições históricas e sociais pelas quais a humanidade se constitui e, que em seu conteúdo representativo, isto é, na reconstrução pelas crianças dos papéis sociais, se configuram os significados atribuídos pelas crianças às relações sociais existentes na sociedade a qual se realiza.

Apresentamos também que as relações sociais existentes na sociedade em que vivemos e nos constituímos são relações pautadas pela alienação dos indivíduos, no sentido de responderem e obedecerem às convicções permeadas pela ideologia dominante.

Sendo assim, nesse capítulo, discutiremos o processo de constituição da consciência humana e sua relação com as condições objetivas existentes socialmente, tanto em âmbito mais geral, quanto em âmbito mais particular, isto é, o desenvolvimento da consciência a partir das representações dentro da atividade do brincar, considerando as relações alienadas e alienantes existentes na sociedade capitalista.

### 4.1 Surgimento da atividade consciente

Si analizamos la consciencia del niño entendida como su relación con el medio y la consideramos producto de los cambios físicos y sociales del individuo, como la expresión integral de las peculiaridades superiores y más importantes de la estructura de la personalidad, veremos que em la transición de una edad a otra crecen y se desarrollan no tanto los aspectos parciales, aislados, de la conciencia o algunas funciones y modos de su actividad, cuanto, em primer lugar, se modifica la estructura general de la conciencia que em cada edad se distingue por um sistema determinado de relaciones y dependências entre sus aspectos aislados, entre lãs distintas formas de su actividad<sup>3</sup> (VYGOTSKI, 2013, p.262-263).

---

<sup>3</sup> Se analisarmos a consciência da criança entendida como sua relação com o meio e a considerarmos como produto das mudanças físicas e sociais do indivíduo, como a expressão integral das peculiaridades superiores e mais importantes da estrutura da personalidade, veremos que a transição de uma idade a outra crescem e se desenvolvem não tanto os aspectos parciais, isolados, da consciência ou algumas funções e modos de sua atividade, quanto, em primeiro lugar, se modifica a estrutura geral da consciência que em cada idade se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos distintos, entre as distintas formas de sua atividade (tradução nossa).

A partir da citação de Vigotski, buscaremos discutir, nesse momento, o processo de formação da consciência humana, considerando seus aspectos gerais, bem como seu surgimento e principais aspectos de sua estrutura; discutiremos o seu desenvolvimento considerando as relações sociais capitalistas e o seu processo de formação em crianças cuja atividade principal se realiza na atividade do jogo de natureza ludo-pedagógica, desenvolvida no interior escolar.

De acordo com Luria (1991, p.75), devemos considerar dois fatores como fundamentais e responsáveis pela transição da “história natural dos animais à história social do homem”. Sendo assim, o primeiro desses fatores é o “trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho” considerando seu fabrico, bem como sua função e utilização; e o outro fator consiste no surgimento da linguagem.

Consideramos, portanto, o trabalho, de acordo com Leontiev (2004, p. 81) como uma atividade que desde sua origem se dá socialmente, configurando-se a partir de uma divisão prática e cooperativa entre vários indivíduos, transformando a natureza com o intuito de suprir as necessidades humanas, sendo assim, “o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua [necessidade] comunicação”.

Conseqüentemente, só podemos caracterizar essa atividade, enquanto atividade especificamente humana, se a considerarmos enquanto atividade social e motivada pela satisfação de uma necessidade, isto é, realizada em coletividade. Portanto,

[...] Quando um membro da coletividade realiza a atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois são separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. Podemos dizer, por exemplo, que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação. (LEONTIEV, 2004, p.82)

Podemos afirmar assim que a atividade de trabalho especificamente humana, se desmembra em várias ações responsáveis em efetiva-lá em sua totalidade, isto é, uma divisão técnica, contudo, socialmente efetivada. Para tanto, uma atividade de trabalho só é caracterizada enquanto tal, quando o objeto (aquilo para que estão orientados os processos de atividade) e o motivo coincidem (LEONTIEV, 2004).

Para Luria (1991, p.76-77), o fato de separar-se uma “ação que não é dirigida imediatamente por motivo biológico” da atividade geral, só adquirindo sentido para aquele que a executa em relação com o “emprego posterior dos seus resultados”, se constitui enquanto a “mudança mais importante da estrutura geral do comportamento” humano.

Ainda de acordo com o mesmo autor, fica evidente que na medida em que a sociedade e os modos de produção vão se complexificando, essas ações que não são motivados biologicamente começam a “ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem” (LURIA, 1991, p.77).

Sendo assim, considerando ainda a atividade de caça, para que um indivíduo assuma determinada função dentro dessa atividade é necessário que o mesmo tenha consciência do sentido que possui sua ação para a satisfação da necessidade da fome da tribo,

[...] Para que um homem se encarregue da sua função de batedor é necessário que as suas ações estejam numa correlação para que ela “exista para ele”; em outros termos, é preciso que o sentido das suas ações se descubra, que ele tenha consciência dele. A consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente (LEONTIEV, 2004, p.86).

Conseqüentemente, a partir de uma atividade coletiva, faz-se presente ao indivíduo a ligação entre o “objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo)” como afirma Leontiev (2004, p.86). Sendo assim, se essa atividade apresentasse ao indivíduo que a realiza, entenda-se, apresentasse para sua consciência, “não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para o objeto”, isto é, considerando a ligação aquilo que o motivo agir, a prática e o fim que se busca alcançar.

Desde a sua origem, a atividade realizada pelos homens, se dá a partir de relações sociais, sendo que esta é a “causa imediata” que origina a “forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana” (LEONTIEV, 2004, p.85).

Além é claro da própria atividade de trabalho realizada em coletivo, o fabrico dos instrumentos de trabalho e a sua relação com a atividade a ser desenvolvida, de acordo com Luria (1991), podem ser consideradas, também, como causa imediata do surgimento da consciência no homem, isto é,

A preparação dos instrumentos (que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento do animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire

sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente. (LURIA, 1991, p.76)

O instrumento de trabalho, portanto, não deve ser considerado apenas como um simples objeto, de estrutura física e funcional específicas, mas também se constitui enquanto um objeto social, efetivado como mediador da atividade de trabalho. Sendo assim, o fabrico e a utilização do instrumento da atividade se deram por meio de uma elaboração coletiva e social considerando o processo histórico no qual o mesmo foi sendo empregado (LEONTIEV, 2004).

Assim, quando consideramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; é também este meio de ação, elaborado socialmente, estas operações de trabalho realizadas materialmente e como cristalizadas nele. Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização. [...] O instrumento do homem, em contrapartida, é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de ação que realiza (LEONTIEV, 2004, p.89).

Em relação, portanto, com a conseqüente complexificação da estrutura da atividade, devemos considerar a construção dos instrumentos de trabalho como responsável por este fato, pois, entendemos que a construção de tais instrumentos gera a necessidade de efetivação de vários procedimentos e meios de fazê-los (construí-los), exigindo assim a “separação de várias operações auxiliares” (LURIA, 1991, p.77).

Logo, o processo decisivo de constituição da consciência está posto. Conseqüentemente, ela mesma fará “a distinção entre a atividade e os objetos”, fazendo com que os homens comecem a “tomar consciência” dos instrumentos, pela sua relação com os mesmos. Isto nos mostra que “a própria natureza (os objetos do mundo circundante) se destaca também para eles” aparecendo e se efetivando como constituintes da relação entre as necessidades do coletivo e da própria atividade.

Para exemplificar esse fato Leontiev (2004. p. 87) nos mostra que,

o homem recebe o alimento, por exemplo, como objeto de uma atividade particular – procura, caça, preparação – e ao mesmo tempo, como objeto que satisfaz determinadas necessidades humanas, independentemente do fato do homem considerado sentir ou não a necessidade imediata ou de ela ser ou não atualmente o objeto da sua atividade própria. Conseqüentemente o alimento pode ser distinguido, entre outros objetos de atividade, não apenas “praticamente” mas também “teoricamente”, isto quer dizer que ele pode ser conservado na consciência e tornar-



se “ideia”.

Além da atividade de trabalho social e o emprego dos instrumentos, de acordo com Luria (1991), a linguagem se mostra como a segunda condição responsável pela formação da atividade consciente dos homens.

Para este mesmo autor,

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos (LURIA, 1991, p.78).

Contudo, o surgimento da linguagem não deve ser entendido de outra forma senão, pela sua relação com a necessidade de comunicação apresentada na atividade de trabalho (LURIA, 1991). Durante a realização da atividade prática por um grupo de homens, apresentasse a necessidade de transmissão de informações aos membros participantes de tal atividade, não devendo, porém, ficar designada apenas a “estados subjetivos (vivências)”, mas também, referenciar-se a objetos que de alguma forma fazem parte da atividade de trabalho (LURIA, 1991, p.79).

Corroborando com o fato anterior acerca do surgimento da linguagem, Leontiev (2004, p.92) nos mostra que,

No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação.

Sendo assim, para Luria (1991, p.80) devemos levar em consideração “ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem”, sendo a primeira delas referente ao fato de que ao atribuímos nomes a objetos ou a acontecimentos diversos com palavras ou combinações de palavras “a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória”, o que resulta na possibilidade dos homens lidarem com os objetos do mundo a sua volta também quando os mesmos não se fazem presentes.

A segunda mudança essencial à atividade consciente do homem se constitui no fato de que as palavras não funcionam apenas como indicativos de objetos ou coisas, mas também, “abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias”, possibilitando assim generalizações (LURIA, 1991, p.80).

[...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991, p.81).

A terceira função importante da linguagem para a formação da consciência humana, ainda de acordo com Luria (1991, p.81), se constitui na possibilidade de comunicação que a mesma proporcionou aos homens, transformando-se no “veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade”.

Portanto,

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles [homens] se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 2004, p.93).

Assim sendo, o surgimento da consciência humana, como tratado anteriormente, deve-se à atividade do trabalho e o emprego dos instrumentos e a linguagem, cabendo a nós nesse momento apresentarmos uma discussão acerca de sua estrutura e funcionamento, considerando esses dois fatores fundamentais.

Para tanto, a partir da possibilidade de empregarmos significados a objetos ou a acontecimentos e assim podermos guardá-los em nossas memórias, capacidade de generalizarmos e categorizarmos coisas e situações e, além disso, nos comunicarmos, podemos entender que “a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004, p.94).

A significação, para Leontiev (2004, p.100) é,

aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na

linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

O reflexo consciente da realidade deve ser “psicologicamente caracterizado”, portanto, “pela presença de uma relação interna específica, a relação entre o sentido subjetivo e significação”, relação essa que se caracteriza enquanto conteúdo estrutural da consciência humana (LEONTIEV, 2004, p.100).

Para entendermos a significação, devemos saber, antes de tudo, que ela pertence “ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”, isto é, a significação se constitui enquanto generalização da realidade representada em palavras e pode ser considerada como a forma “ideal, espiritual da experiência e da prática social da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.101).

Contudo, devemos levar em conta que a significação também se apresenta como “fato da consciência individual”, pois,

O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 2004, p.101).

Sendo assim, a significação é, para Leontiev (2004, p.102) “entrada na consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos)”, isto é, “o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade” e efetivado sob a forma de palavras e conceitos, “de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de ação” generalizado, norma de comportamento etc.)”, mesmo que ela exista independentemente da relação individual do indivíduo com ela, pois nascemos num mundo cheio de experiências precedentes.

O que se faz de essencial, porém, considerando o fator psicológico é que “eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade”, adentrando assim na discussão acerca do sentido subjetivo pessoal que a significação apresenta para cada indivíduo (LEONTIEV, 2004, p.102).

[...] De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Devemos apenas sublinhar que não utilizamos o termo “motivo” para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula (LEONTIEV, 2004, p.103-104).

Sendo assim, o sentido pessoal está ligado diretamente ao reflexo consciente de cada indivíduo, entre o que nos leva a realizar uma ação e o resultado esperado desta mesma ação, não estando ligada, portanto, à totalidade do conteúdo refletido, isto é, à passagem da consciência social à consciência individual, mas àquilo com a qual está orientada a atividade do indivíduo. Ficando evidente, com efeito, que o sentido pessoal se refere, especificamente, à ação realizada pelo indivíduo e à sua relação com a situação objetiva conscientizada (LEONTIEV, 2004).

Contudo, a significação e o sentido pessoal, mesmo que sua relação seja um dos principais conteúdos estruturais da atividade consciente humana, não fica limitado a elas, pois, fica evidente que devemos levar em consideração também como captamos todas essas informações do meio externo, isto é o seu conteúdo sensível. (LEONTIEV, 2004, P.105)

Para Leontiev (2004, p.105), “é o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda a consciência” sendo ele “o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo”, entretanto, mesmo sendo ele a “base e a condição” de funcionamento da consciência, nele não está contido toda a sua especificidade.

É absolutamente claro também que a modificação e o desenvolvimento do conteúdo sensível imediato da consciência se produzem apenas no decurso do desenvolvimento das formas humanas da atividade. Assim o ouvido fonético criou-se no homem devido aos homens empregarem a palavra sonora, tal como o olho humano só começa a ver de modo diferente do olho grosseiro do animal na medida em que o objeto se torna para o homem um objeto social (LEONTIEV, 2004, p.106).

Finalizando essa discussão, o autor acrescenta que a estrutura da atividade humana e conseqüentemente a estrutura da consciência não poderiam ter outra forma senão a que as condições concretas e relações sociais as quais as pessoas vivenciam em seu cotidiano possibilitam. Contudo, não devemos cometer o erro de achar que essa relação se dá de forma linear e direta, pois em se tratando da individualidade humana, devemos sempre nos atentar à totalidade dos processos envolvidos em sua formação, considerando a complexidade com a qual a realidade se apresenta, sobretudo, em sua dinâmica e movimento.

Sendo assim adentraremos nesse momento em uma discussão acerca das condições as quais a sociedade atual possibilita aos indivíduos que nela se constituem e constroem suas consciências. Fato esse que abarca a proposta fundamental desse estudo, qual seja, a de estudar a formação da consciência infantil através do jogo considerando as relações sociais alienadas.

## **4.2 O processo de complexificação da consciência**

A partir da discussão realizada anteriormente, acerca da origem e estrutura da consciência humana, seu alargamento e, também, considerando o emprego dos instrumentos de trabalho, o trabalho, a divisão técnica de atividade, podemos pensar que tal alargamento é o que leva à “separação do sentido e significação” que constitui a base primordial para a superação da consciência primitiva (LEONTIEV, 2004, p.109).

Sendo assim, podemos considerar que é a partir desta complexificação das operações na atividade do trabalho e dos instrumentos, que está constituída a primeira transformação fundamental para o alargamento da consciência humana. Isto se dá pelo fato de que,

A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por conseqüência, um sistema de fins conscientes que por outro lado, entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de fins conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, lugar de condições de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins (LEONTIEV, 2004, p.109-110).

Tal fato, de acordo com Leontiev (2004), nos coloca que se uma ação e seu fim consciente se tornam processos e operações de outra ação, acabam por não estar representadas diretamente na consciência de quem a executa. Tais ações que se tornaram operações de outra ação acabam por ocupar outro lugar no sistema consciente, tendo em vista que em algum momento podem novamente estar presentes diretamente na consciência daquele que executa, tornando-se assim operações conscientes. Este fato acarreta num alargamento considerável da consciência humana.

Na consciência do atirador experiente, por exemplo, as operações que consistem em ajustar o tiro ou apontar ao alvo podem não estar presentes. Basta todavia o menor desvio em relação à execução normal da operação para que esta última, bem como as suas condições materiais, apareçam nitidamente à consciência. (LEONTIEV, 2004, p.111)

O fato de surgirem operações conscientes se apresenta enquanto condição fundamental para o processo de complexificação da consciência, Sendo que esta condição reside no fato do surgimento de “um conteúdo controlado conscientemente”, juntamente com aquele que se apresenta diretamente na consciência e na correlação existente entre um e outro. (LEONTIEV, 2004, p.113)

Tendo em vista, portanto, todo esse processo de alargamento e complexificação da esfera do consciente a partir da integração das “condições concretas, dos meios e dos modos de ação”, outro fato importante deve ser destacado em relação à atividade. Fato este ligado à condição de que não só a produção imediata se apresenta conscientemente, mas também todas as outras relações humanas envolvidas na atividade, resultado do “necessário aparecimento de uma divisão técnica do trabalho”. Sendo assim, da mesma forma que a ação pode vir a se tornar operações conscientes, também, podem se tornar atividades, apresentando assim um motivo próprio (LEONTIEV, 2004, p.113).

O processo de tomada de consciência dos motivos, entendido enquanto mecanismo geral da consciência, numa etapa mais avançada do desenvolvimento histórico da sociedade, nos leva a duas questões fundamentais. A primeira diz respeito a uma determinada fase histórica do desenvolvimento humano que “ascendem à consciência o reflexo não apenas da esfera da produção material imediata, mas também o da esfera das outras relações humanas” e, em segundo plano, a passagem “dos motivos para os fins das ações”, nos permite analisar cognitivamente como novas necessidades surgem. (LEONTIEV, 2004, p.115)

Sendo assim, no plano psicológico,

a satisfação de uma necessidade por intermédio de objetos novos – objetos de consumo – só pode conduzir a dar um sentido biológico adequado a estes objetos e fazer de modo que futuramente a sua percepção suscite uma atividade que visa a sua posse. Trata-se da produção que servem para satisfazer uma necessidade. Para o fazer, o consumo – sob qualquer forma que se produza – deve conduzir ao reflexo dos meios de consumo, como sendo o que deve ser produzido. Psicologicamente, isso significa que os objetos – meio de satisfazer as necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. (LEONTIEV, 2004, p.115)

Juntamente com este fato, podemos relacionar assim o surgimento de conhecimentos, isto é, da produção de conhecimentos a partir dos produtos que foram construídas para suprir

as necessidades humanas. Conseqüentemente, engendra-se a necessidade de se conhecer as coisas, o que justifica o processo de ampliação das necessidades humanas, por meio do desenvolvimento histórico e alargamento na quantidade de objetos culturais e das relações humanas. (LEONTIEV, 2004)

### 4.3 O termo consciência e a especificidade do seu processo de constituição nas crianças

[...] para a abordagem histórico-cultural a consciência não é tida como uma instância metafísica, existente a priori com relação à vida humana, sendo assim não há consciência que não seja consciência de um determinado ser humano vivo. De modo que a consciência não é coisa, não é instância, nem tem vida própria, não existe aparte da materialidade do ser: a consciência é o ser humano consciente (DELARI JUNIOR, 2000 p.62).

Partimos dessa citação acreditando que nela estejam presentes os aspectos concernentes à discussão acerca do que é consciência a partir da visão Histórico-Cultural de desenvolvimento humano, fato que se configura enquanto importante aspecto para entendimento e discussão acerca do nosso objeto de pesquisa.

Sendo assim,

[...] para Vigotski, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura. Ou seja, a consciência que não existe senão enquanto consciência de determinados seres humanos vivos, não pode surgir para eles senão mediante uma relação social. Além disso, também temos dito que o caráter desta mesma relação social, no humano, é histórico e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por ‘instintos gregários’, nem por leis instintivas tais como aqueles presentes em outras espécies animais que vivem em ‘grupos’ e/ou se organizam ‘coletivamente’. A relação social humana é constituída historicamente – mediante lutas sociais e relações de poder – e, de modo indissociável, culturalmente – mediante diversas tradições e contradições constituídas enquanto diferentes tramas de linguagem e/ou processos de significação. Portanto, a consciência enquanto processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão como função de relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão enquanto práticas coletivas mediadas pela linguagem (DELARI JUNIOR, 2000, p.62)

Considerando então essa compreensão acerca da consciência que é resultado de todo um processo histórico de desenvolvimento da humanidade, efetivada a partir das relações sociais e da relação dos homens com a natureza, buscaremos discutir nesse item, como ela se configura durante a infância.

Devemos primeiramente ressaltar, uma discussão que já foi apresentada no primeiro capítulo teórico de que a brincadeira deve ser considerada enquanto atividade principal para o desenvolvimento infantil, embora o brincar esteja sempre relacionado às condições históricas e culturais do sujeito, fato importante para pensarmos na sua influência no processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Deste modo, a função da brincadeira para o processo de desenvolvimento das crianças, consiste no fato de que,

[...] cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2008, p.35).

A partir da brincadeira, portanto, a criança consegue estar acima do seu nível efetivo de desenvolvimento, o que de fato contribui sobremaneira para o seu processo de desenvolvimento e constituição de sua consciência. Esse processo então se dá a partir de uma relação entre aqueles mais experientes e menos experientes, configurando-se enquanto uma relação entre ensino-aprendizagem.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Outro fato importante a ser ressaltado diz respeito ao movimento, ao processo de evolução a qual a brincadeira sofre em relação à mudança existente na própria situação imaginária envolvida na brincadeira. De acordo com Vigotski (2008, p.35),

É interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca. Então, na situação inicial, a regra está num estágio superior, em forma comprimida, amarfanhada. O imaginário na situação também é



extremamente pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

Portanto, se considerarmos o processo de evolução da brincadeira, as qualidades que se mantinham presas no início do processo, ao final, saltam a frente e vice-versa, ocorrendo assim um processo de desenvolvimento da individualidade das crianças. Nesse contexto, “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”. Sendo assim essa relação entre sentido e significado na brincadeira também se faz enquanto questão fulcral, sobretudo, para entendermos a formação das consciências a partir das relações sociais capitalistas.

É importante considerar a afirmação de Elkonim (1998, p. 35), quando salienta que,

o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (ELKONIN, 1998, p.35).

Diante da afirmação acima devemos pensar no quanto se faz necessário compreender a qualidade das relações sociais, assim como os objetos culturais que são apropriados nessas relações, tendo em vista a relação significativa entre situação concreta de vida e desenvolvimento humano.

#### **4.4 O desenvolvimento da consciência humana a partir das relações alienadas**

Sabemos que, de acordo com a concepção marxiana, as condições sociais e econômicas de produção engendram o processo de desenvolvimento humano, sendo assim, a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, apresenta-se uma nova estrutura da consciência no que tange seus principais componentes, “os sentidos e as significações”. Veremos que na sociedade de classes a relação entre esses dois componentes se tornou uma relação de “exterioridade”, tendo como principal característica a sua desintegração (LEONTIEV, 2004, p.122).

Uma das transformações mais importantes da consciência, desenvolvida a partir de uma sociedade de classes sociais, diz respeito à mudança da relação entre os sentidos e as significações (LEONTIEV, 2004) fator social que compromete qualitativamente o processo de construção da consciência dos indivíduos dada a fragmentação dessa importante relação.

Outra mudança primordial diz respeito às “funções da consciência”, no que tange à formação de processos psicológicos que se configuram enquanto estritamente internos, isto é, a constituição de uma ruptura entre atividade intelectual e atividade material (LEONTIEV, 2004).

Graças ao desenvolvimento da divisão do trabalho e de uma certa individualização da atividade intelectual, as ações verbais não asseguram unicamente a comunicação, mas orientam-se agora igualmente para fins teóricos, o que torna a sua forma exterior facultativa e mesmo supérflua; razão porque elas revestem posteriormente o caráter de processos puramente interior. (LEONTIEV, 2004, p.123)

Sendo assim, considerando o fato da ruptura entre essas duas formas de atividade, essas ações verbais interiores acabam por se manifestar de uma maneira estritamente interna, o que dá base para a formação de necessidades que se configuram a partir das relações que são consideradas especificamente humanas, mesmo que ligadas de alguma forma ao plano material essa relação só existe a partir de significações elaboradas no plano das relações sociais.

Esta separação engendra e se faz resultado das condições históricas que permeiam o desenvolvimento da consciência dos indivíduos a partir das relações sociais pautadas pela disputa entre as classes, a qual, que acaba por se manifestar na cabeça dos homens de forma dicotômica, isto é, “o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria e da extensão” (LEONTIEV, 2004, p.124).

Considerando assim o desenvolvimento da consciência a partir das relações alienadas, intrínsecas a sociedade de classes,

A análise do processo de desenvolvimento histórico do homem mostra que a vida humana pode ter por conteúdo principal, e mesmo, em certas condições, por conteúdo único, uma atividade ideal, teórica. O homem cria neste caso produtos ideais teóricos que se transformam para ele em objetos que satisfazem as suas necessidades práticas: alimento, vestuário, alojamento etc. As relações sociais, no seio das quais se opera esta metamorfose, separam a sua atividade ideal da atividade material prática que incumbem aos outros homens. Se, ao fazê-lo, a sua atividade teórica perder o seu sentido próprio e revestir o sentido vulgar de salário, o homem procurará afirmar-se ainda mais numa outra atividade intelectual. A sua nova atividade mais lhe parecerá agora pertencer a um mundo particular, mundo que pode ser considerado o único real. Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem

de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades. (LEONTIEV, 2004, p.125-126)

Portanto, dessa forma se configura uma das mudanças primordiais para o desenvolvimento da consciência, qual seja a da dicotomia existente entre atividade intelectual e atividade material, condição essa que se configura enquanto importante fator para entendimento da formação de consciências alienadas. Tendo em vista a especificidade dessa dissertação, precisamos considerar as dicotomias que possam surgir durante os jogos na escola.

Contudo, não podemos deixar de considerar outra mudança importante que se apresenta, considerando as palavras de Leontiev (2004), qual seja a transformação mais importante para o entendimento do desenvolvimento de consciências a partir das relações sociais capitalistas é a mudança que ocorre na estrutura interna da consciência, isto é, a ruptura entre o sentido e as significações.

A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. (LEONTIEV, 2004, p.128)

Tal alienação, segundo Leontiev (2004), se deve às formas de desenvolvimento e relações mantidas com as propriedades (nesse caso, propriedades privadas) e a partir das relações de troca. Este fato pode ser comprovado se considerarmos que na origem das sociedades comunitárias não havia separação entre o trabalho e as condições concretas dos indivíduos, sendo que se encontrava em total equilíbrio com as necessidades para manutenção da vida.

Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõe-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, vêem-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida. (LEONTIEV, 2004, p.129)

Sendo assim, as relações sociais de produção engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho acabam por fragmentar o trabalho humano

e a relação do trabalhador com o processo e com o produto do seu trabalho, determinando as propriedades engendradoras e constituintes da consciência dos indivíduos (LEONTIEV, 2004).

Ocorre assim uma discordância entre o resultado da atividade humana e o motivo que ela apresenta, isto é, o trabalho que deveria ser a atividade fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, acaba por se tornar uma atividade alienada, conferindo “traços psicológicos particulares à consciência” (LEONTIEV, 2004, p.130).

Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, a sua atividade de trabalho transforma-se, para ele em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva. (LEONTIEV, 2004, p.130)

Portanto, a presença fundamental dessas relações na consciência dos indivíduos, apresenta-se, no que tange os aspectos psicológicos, pela “desintegração da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações”, sendo assim, o mundo se apresenta aos homens de forma refratada, difusa, configurando assim a constituição de uma consciência alienada (LEONTIEV, 2004, p.133)

Como afirma Vigotski (2008, p.31), “eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. Vejo não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio” e, esclarece, o problema reside no fato da desintegração que possa se configurar nessa relação, pois se a fragmentação se apresenta na leitura de um fenômeno ou um objeto, a compreensão de sua totalidade ficará comprometida, fragmentada.

Considerando então a realidade apresentada e o fato de que nos jogos as crianças reproduzem/reconstroem os papéis sociais vivenciados presentes na sociedade, esta relação mantida dentro da brincadeira- tendo em vista que os conteúdos e as regras se configuram a partir da realidade social da qual as crianças compartilham e convivem, acaba por desenvolver em suas consciências, dada a fragmentação posta na sociedade e nas relações sociais, também uma ruptura entre sentido e significações, fato que nos leva a considerar que a consciência desde a mais tenra idade acaba por se desenvolver de forma alienada.

Vivemos assim numa sociedade determinada a partir de certos ideais, responsáveis pelo controle e manutenção do *status quo*, sob o jugo de uma minoria detentora do poder, tal fato se configura enquanto aspecto fundamental para a discussão acerca do desenvolvimento dos indivíduos a partir das atuais circunstâncias sociais, pois,

Sabemos que a ideologia dominante, na sociedade de classes, é a da classe dominante que reflete e reforça as relações escravizam o homem, submetem a sua vida e nela criam contradições internas. Tal como a via humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. (LEONTIEV, 2004, p.139)

Finalizamos assim a discussão teórica dessa dissertação acreditando que, considerando os três pilares desse trabalho, quais sejam, os jogos, a consciência e a alienação, alcançamos as bases fundamentais para a análise e discussão dos resultados que serão apresentados nos capítulos seguintes, sendo que os aspectos existentes na relação entre estes três âmbitos subjazem o objeto de estudo dessa dissertação.

## **5 A PESQUISA**

Este capítulo tem a intenção de apresentar a pesquisa e a metodologia aplicada para obtenção dos dados. Nesse sentido, inicialmente, serão apresentados o problema dessa bem como os objetivos elaborados. Em seguida, apresentaremos toda a metodologia aplicada, o tipo de pesquisa, os procedimentos utilizados para obtenção dos dados, a forma como o grupo GEIPEE-the aplica suas intervenções, tendo em vista que a pesquisa se realizou a partir dessa realidade, e as delimitações e características necessárias para o andamento e efetivação do processo investigativo.

### **5.1 O problema**

Como foi destacado nos capítulos teóricos apresentados até então, não podemos deixar de considerar alguns aspectos importantes relacionadas à tríade nuclear dessa pesquisa que se configura na relação entre o jogo, consciência e alienação. Assim sendo, considerando a importância da atividade do jogo para o desenvolvimento infantil e a sua integração com o processo de formação da consciência humana, como se dá esta relação considerando às implicações da alienação intrínsecas a sociedade capitalista, levando-se em consideração a vinculação entre as relações sociais capitalistas e o conteúdo e o motivo que engendram a atividade do brincar infantil?

### **5.2 Os objetivos**

O jogo entendido enquanto atividade essencialmente humana e considerado enquanto atividade principal para o desenvolvimento das crianças deve ser realizado a partir de condições que efetivem o desenvolvimento da consciência desses indivíduos, no sentido, da busca pela superação da alienação intrínseca a sociedade capitalista. Assim sendo, considerando a relação existente entre o jogo, a alienação e a formação da consciência, apresentamos como objetivo geral “Identificar e registrar, a partir das ações e falas dos

estudantes de uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, durante a participação em jogos na escola, os processos de alienação e suas implicações no desenvolvimento da consciência desses sujeitos”.

Para alcançarmos o objetivo geral proposto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e registrar os comportamentos e falas emitidos pelos estudantes durante a realização de jogos realizados pelo GEIPEE-thc na escola.
- Categorizar as representações, comportamentos e falas dos sujeitos, durante o desenvolvimento desses jogos, considerando os aspectos alienantes presentes nesse processo, a partir da teoria da alienação marxiana.
- Analisar e discutir a implicação do processo de desenvolvimento desses jogos na formação da consciência dos estudantes na escola, considerando os comportamentos e falas desses sujeitos registrados ao longo do processo de pesquisa.

### **5.3 Metodologia**

#### **5.3.1 Tipo de pesquisa**

O referencial metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa estruturou-se a partir de uma pesquisa participante (THIOLLENT, 2000) com base na intervenção e considerando os fundamentos de natureza materialista histórico-dialética (Marx & Engels, 2007), tomando como base para a compreensão e análise da realidade escolar, o movimento histórico social presente nessa realidade, contemplando de forma significativa a participação dos sujeitos no processo e principalmente a relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos pesquisados no campo de estudos, enfatizando a realidade concreta posta nas relações sociais escolares.

Thiollent (2000) considera que na pesquisa de caráter participante, o olhar do pesquisador interfere significativamente na realidade, interagindo de forma ativa e intencional com o objeto a ser pesquisado, tendo em vista sua compreensão a partir do movimento identificado na própria realidade e levando em consideração a dialética presente nas relações

humanas e sociais.

As pesquisas participativas que consideram o movimento histórico-social da própria realidade e interveem na mesma apresentam uma relevante diferenciação entre as demais pesquisas de campo, uma vez que o próprio processo de investigação e intervenção possibilita que ocorram mudanças significativas tanto na postura do pesquisador, quanto nos sujeitos pesquisados, reconhecendo que ambos sejam agentes no processo de investigação e, portanto, em contínua transformação.

Numa pesquisa de caráter social o pesquisador é instrumento fundamental do processo, tendo em vista seu contato direto com o campo de pesquisa e os sujeitos da pesquisa, vivenciando a realidade de forma a investigá-la na sua fidedignidade tanto nos seus aspectos quantitativo quanto qualitativos, considerando a relação dialética entre essas dimensões.

É importante salientar que os dados coletados, decorrentes do processo de pesquisa, foram descritos rigorosa e detalhadamente (pessoas, situações, comportamentos, falas, etc.), os quais são considerados fontes de caráter quantitativo e qualitativo essenciais e, portanto, fundamentos materiais e históricos necessários para o processo de análise e discussão da pesquisa (MINAYO, 2000; HAGUETTE, 2001).

Minayo (2000) identifica que a análise de dados tende a seguir um processo indutivo e as teorizações se consolidam a partir dos dados coletados ao longo da pesquisa, em que o pesquisador realiza o movimento dos dados à teoria e retorna aos dados continuamente, para conseguir apreender e sistematizar a realidade pesquisada no seu movimento dialético.

Questão importante para evidenciarmos sobre o processo de pesquisa implementado, assenta-se no esforço em apreender o movimento dialético, materialista e histórico da realidade pesquisada. Salienta-se que tanto no processo de coleta de dados, quanto no processo de análise, a sistematização ocorreu no sentido de apreendermos a dinâmica própria da realidade nas suas múltiplas determinações e no seu movimento histórico e social, preocupação que exigiu grande esforço de análise por parte do pesquisador no sentido de investigar, ainda que na forma de primeiras aproximações, segundo os princípios do método materialista histórico dialético (Marx & Engels, 2007).

Paulo Netto (2011) salienta que o pesquisador ao teorizar, ou seja, trabalhar com o conhecimento teórico, o faz na direção do conhecimento da estrutura e dinâmica do objeto investigado, conhecendo-o tal como ele é na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, aspirações do pesquisador. Para o autor, baseado nas reflexões marxianas:



A teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2001, p.20-21).

É importante afirmar que a construção pelo pesquisador de uma teoria que desvele o objeto na sua essência, ou seja, na sua estrutura e dinâmica, deve avançar à mera aparência fenomênica, imediata e empírica, em que se inicia o processo de conhecimento do real, como afirma Paulo Netto (2011), pois a aparência fenomênica é um importante nível da realidade, no entanto, o pesquisador deve avançar a esse nível e procurar apreender a essência e isso se efetiva pelos procedimentos de análise do objeto com objetivo de reproduzir no plano do pensamento, pela pesquisa materialista histórico dialética, justamente a dinâmica e a estrutura do objeto investigado.

Considerando o processo de pesquisa realizado na escola, com objetivo de compreender o desenvolvimento da consciência dos estudantes e suas características, foi possível, a partir da coleta de dados realizada durante o processo, enfatizando desde o primeiro momento de intervenção na escola, quando os membros do GEIPEE-the iniciaram suas primeiras observações da realidade escolar, dados que sempre foram coletados, discutidos e analisados ao longo do processo de intervenção, pois sempre tivemos clareza do quanto a realidade pesquisada precisa ser compreendida no seu movimento dialético e contraditório e nas suas múltiplas determinações.

Entende-se, assim, que o compromisso do pesquisador com a coleta detalhada, minuciosa e processual dos dados, desde a constatação empírica e mais imediata dos dados da realidade escolar pesquisada, até o rigor no processo de organização e análise, partindo dos dados empíricos, com a finalidade de compreender a relação dialética entre tais dados e a totalidade da realidade escolar. Nesse movimento de análise, compreender os estudantes nesse meio social e discutir o processo de construção de suas consciências, sempre buscando reflexões teóricas-críticas calcadas no movimento real presente nas práticas sociais desenvolvidas no interior da escola, principalmente as práticas efetivadas pelos membros do GEIPEE-the junto aos estudantes sujeitos da pesquisa.

Ao realizarmos nossas primeiras aproximações na direção de uma análise materialista histórica e dialética para compreensão da essência do objeto de pesquisa, temos clareza da complexidade de tal fato, sobretudo porque reconhecemos que os processos de desenvolvimento da consciência humana ocorrem em movimentos e submetidos às múltiplas determinações postas na realidade social e histórica. Para isso, implementamos esforços

intelectuais rigorosos na direção da compreensão do objeto da pesquisa, com objetivo de captar o seu movimento histórico-social e para isso assumimos uma postura ativa como pesquisadores ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

Lembramos mais uma vez Paulo Netto (2011, p.25) que afirma a importância do papel ativo do pesquisador ao longo do processo de pesquisa, justamente para que possa avançar à mera aparência, à forma dada ao objeto, como afirma o autor, e apreender o objeto de pesquisa como processo, em movimento histórico-social. Para isso, nas palavras do autor, o pesquisador deve “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Mobilizar esforços do pensamento para apreender a realidade nas suas múltiplas determinações requer do pesquisador o reconhecimento da complexidade do real e de que a essência do mesmo não se apresenta na sua imediatividade empírica, mas requer uma análise materialista histórico-dialética no sentido de se avançar ao dado imediato e superficial e somente pela mediação do pensamento crítico-filosófico será possível atingir a essência da realidade, compreendendo-a na sua concreticidade.

Imbuídos dessa intencionalidade é que participamos ativamente do processo de intervenção realizado pelos membros GEIPEE-thc numa Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP. Projeto de Intervenção que acontece no interior da escola desde o ano de 2008, como parte do Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). Seu objetivo define-se pelo processo de desenvolvimento dos estudantes numa direção humanizadora, tendo em vista a superação de processos de exclusão e violência presentes na escola, considerando a mediação da atividade educativa do professor como imprescindível nesse processo.

Ao longo do processo de intervenção, portanto, são realizadas atividades de caráter ludo-pedagógicas, principalmente a partir da realização de jogos e brincadeiras, dentre outros conteúdos lúdicos e coletivos, no sentido de possibilitar reflexões coletivas que impliquem o movimento da consciência dos sujeitos participantes do Projeto numa direção humano-genérica e que possibilitem mudanças na prática social desses sujeitos na escola.

As reflexões de Duarte (1996) possibilitam pensar no quanto o homem envolvido no processo de produção das suas condições de existência, transforma a natureza, se apropria dela e se objetiva nela, processo esse que gera em cada indivíduo novas necessidades e novas formas de ação, pois, ao produzir os meios para sua existência, o homem se diferencia dos animais e humaniza-se nesse processo.

É possível compreender, então, que cada indivíduo desde o seu nascimento, vive num determinado espaço e tempo histórico e para participar desse processo histórico e produzir seus meios de existência, cada indivíduo precisa encontrar condições de apropriação das objetivações genéricas e desta forma objetivar-se de forma humano-genérica (DUARTE, 1996).

Esclarecemos que a relação apropriação-objetivação, inerente ao processo de atividade vital humana, é geradora do desenvolvimento histórico e nessa relação é que se efetiva a formação do gênero humano, assim como dos indivíduos. Para Duarte (1996) a atividade vital, presente na relação entre os processos de objetivação e apropriação, é a atividade geradora do processo histórico de formação do gênero humano.

Pensando na importância de efetivação de um processo de apropriação-objetivação de natureza vital junto aos alunos participantes do projeto de intervenção, os membros do GEIPEE-thc procuram realizar atividades de natureza histórico-cultural, enfatizando as brincadeiras e jogos ludo-pedagógicos coletivos como forma de trabalho educativo humanizador no interior da escola.

Na consolidação desse processo, os membros do GEIPEE-thc realizam atividades semanais, com diferentes turmas de estudantes das séries do Ensino Fundamental, de modo a atender a totalidade da escola. Os membros do GEIPEE-thc dividem-se em pequenos grupos dos quais participam até 04 membros (graduandos e pós-graduandos), com objetivo de realizar atividades ludo-pedagógicas que se desdobram em diferentes ações ludo-pedagógicas junto às diferentes salas de aula da escola.

Para o planejamento e avaliação das atividades e ações ludo-pedagógicas são realizadas reuniões semanais entre os membros do GEIPEE-thc, nas quais são apresentadas e discutidas as atividades desenvolvidas com as turmas na escola, assim como os fatos ocorridos e os resultados obtidos no processo. Nesta reunião semanal, ainda são discutidas e planejadas as próximas atividades, como também a definição dos materiais a serem utilizados na realização das atividades na escola.

Outro momento importante do GEIPEE-thc são os encontros semanais coletivos de estudos teóricos e metodológicos acerca da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, além dos estudos sobre o método materialista histórico dialético, encontros que acontecem com a finalidade de discutir os processos de ensino adotados, os conteúdos trabalhados nas intervenções, os princípios, objetivos e finalidade da proposta, dentre outras questões inerentes ao projeto de intervenção realizado na escola.

É importante esclarecer que a metodologia de intervenção implementada pelos

membros do GEIPEE-thc, busca não apenas realizar ações com a finalidade de transmitir os conteúdos nas suas diferentes ações ludo-pedagógicas, mas, sobretudo, procura-se refletir coletivamente e enfatizando a participação dos alunos, sujeitos da intervenção, sobre o processo de desenvolvimento das ações ludo-pedagógicas e se as mesmas atingem os objetivos propostos.

Os membros do GEIPEE-thc consideram parte essencial da metodologia de intervenção a implementação e valorização de diálogos críticos com os sujeitos participantes do processo, com objetivo de buscarem soluções coletivas para os conflitos encontrados na escola e que se caracterizam pela manifestação de violência, reprodução de preconceitos e formas de discriminação no grupo de alunos, dentre outras situações adversas presentes nos momentos e durante o processo de intervenção que se efetiva no interior da escola.

Enfatizamos que esse princípio metodológico estabelecido pelos membros do GEIPEE-thc torna-se de fundamental importância para a consecução dos objetivos presentes no Projeto de Intervenção, sendo que cada membro do GEIPEE-thc procura valorizar o diálogo, a reflexão coletiva e crítica na busca contínua de enfrentamento e superação das dificuldades encontradas no decorrer das intervenções, principalmente aquelas permeadas por conflitos que resultam em situações de violência física ou simbólica, tendo em vista a superação desses conflitos pela via da discussão coletiva e dialogada, mediada pelo professor.

Nessa direção os trabalhos em grupo com objetivo de construção do processo grupal tornam-se essenciais, pois, segundo Lane (1991) a construção do processo grupal deve superar visões naturais sobre o grupo, assim como superar visões idealistas acerca da construção grupal, de manutenção da relação dominador-dominado e de reprodução da ideologia da sociedade alienada. Nessa perspectiva, segundo a autora, o processo grupal cria possibilidades para que os seus membros assumam a condição de agentes históricos no grupo e do grupo, portanto, sujeitos conscientes da realidade histórica e social em que se encontram e responsáveis pela transformação dessa realidade (LANE, 1991).

No processo grupal a ação-intervenção participante dos membros do grupo é condição fundamental, uma vez que é nesse processo de construção coletiva, em que todos os membros do grupo compartilham análises, reflexões e ações críticas no interior do próprio grupo que se torna possível a explicitação das condições que engendram as relações sociais, as contradições, conflitos e possibilidades de superação das dificuldades encontradas no bojo da realidade vivenciada coletivamente (LANE, 1991).

Esclarecemos que os temas/conteúdos trabalhados junto aos grupos de estudantes da escola foram planejados com base nas necessidades concretas dos mesmos, as quais foram

levantadas pelos membros do GEIPEE-thc na relação social direta e estabelecida no cotidiano escolar com os sujeitos (estudantes e professores), de forma a compreender o movimento dialético presente na realidade vivida na escola, cujo ponto de partida e de chegada é a própria realidade, pois pensar a realidade considerando a lógica dialética, implica não outra coisa, senão, a construção do concreto no pensamento, tendo que o acesso às múltiplas determinações da realidade pesquisada não se efetiva sem a mediação do abstrato (SAVIANI, 2000).

Segundo o autor, para a construção do concreto no pensamento, deve-se partir do empírico, passar pelo abstrato e chegar ao concreto. Compreende-se que o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e, no entanto, é também o concreto, o ponto de partida. Saviani (2000, p.4) afirma que “o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto”.

Considerando a realidade no seu processo histórico dialético é possível entender que o pensamento humano para compreender determinado objeto da realidade, parte do empírico, no entanto, este tem como suporte, o real concreto, fato que possibilita afirmar, segundo Saviani (2000), que tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada é a realidade concreta, reconhecida nas suas múltiplas determinações.

Podemos afirmar, portanto, que por considerar a dinamicidade da realidade escolar é que as intervenções dos membros GEIPEE-thc configuram-se como práxis na escola, verdadeiras práticas sociais com a finalidade de construir relações sociais qualitativamente diferenciadas, mediadas pelo trabalho educativo crítico, com objetivo de contribuir para a transformação da totalidade escolar, considerando a realidade concreta da escola nas suas múltiplas determinações.

Apresentaremos em seguida os procedimentos de pesquisa desenvolvidos ao longo do processo de intervenção implementado pelos membros do GEIPEE-thc na escola, assim como analisaremos, a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, todo o processo e seus resultados, na direção de responder/refletir acerca das indagações presentes no projeto de pesquisa e provenientes do processo de intervenção que constituiu esse trabalho de pesquisa.

### **5.3.2 Procedimentos de pesquisa**

Para iniciar o processo de pesquisa foram realizadas observações gerais no interior da escola, com o objetivo de se conhecer a dinâmica e a realidade da instituição. Sendo assim foram registradas em diário de campo as relações sociais estabelecidas durante as aulas regulares e nos intervalos de aulas, enfatizando a relação professor-estudante, estudante-estudante e estudante-pesquisador, professor-pesquisador, visando obter a totalidade retratada nas relações sociais. É importante ressaltar que a totalidade social, a partir do materialismo histórico-dialético, é compreendida como essencial para uma análise fidedigna dessa realidade que o pesquisador se propõe a investigar, como salientamos anteriormente.

Após esse processo inicial de observações gerais na escola, foram realizadas observações específicas das atividades de jogos desenvolvidas pelos membros do GEIPEE-thc, junto aos estudantes de uma sala de segundo ano da escola, os quais foram sujeitos participantes do processo de intervenção e pesquisa.

É importante esclarecer que as aulas realizadas pelo GEIPEE-thc foram objeto de análise pelo pesquisador, considerando que o planejamento dessas atividades do GEIPEE-thc pressupõe ações de caráter humanizador na escola e admitindo que os jogos e brincadeiras constituem-se ações essenciais da atividade educativa humanizadora, ou seja, que pode contribuir para a superação da alienação presente nas relações sociais entre os estudantes na escola.

Outro esclarecimento importante é que as intervenções realizadas pelo GEIPEE-thc na escola vêm sendo desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos, como dito anteriormente, sendo que para o desenvolvimento desta pesquisa, em específico, foram observados e analisados os encontros semanais, realizados com a sala de aula objeto da pesquisa (2º. Ano do Ensino Fundamental I), os quais se desenvolveram durante o 1º. Semestre/2012, perfazendo um total de 16 semanas de atividades regulares realizadas e investigadas.

Os dados coletados, tanto de observações gerais quanto das observações específicas, foram sistematizados com a finalidade de descrever e analisar as relações sociais presentes e construídas na escola, assim como o processo de desenvolvimento dos jogos realizados pelos membros do GEIPEE-thc junto aos estudantes, procurando identificar características alienadas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo do processo de intervenção, considerando a teoria da alienação presente na obra marxiana.

A categorização e análise dos dados o objetivo central se pautou em discutir as implicações dos jogos no processo de formação da consciência dos estudantes, e analisando as relações humanizadoras engendradas durante o processo de intervenção realizado pelos membros do GEIPEE-thc, no sentido de uma busca pela superação da alienação presente nas

relações sociais e na constituição dos sujeitos escolares, tomando a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade proposta por Leontiev (2004) e a teoria marxiana da alienação, como referenciais teórico-metodológicos fundamentais para a realização deste trabalho na escola.

Salientamos que o processo de pesquisa acerca da construção da consciência humana pressupõe a investigação e compreensão das atividades propostas aos sujeitos pelo professor, assim como as respostas dos sujeitos a essas atividades, isto é, os significados e sentidos atribuídos por esses sujeitos a essas atividades decorrentes da relação entre apropriação-objetivação por eles engendradas ao longo do processo educativo. Para a consecução dessa tarefa foram observadas as ações e falas dos estudantes que vivenciaram o processo de intervenção, considerando esses conteúdos como a chave para analisar os elementos da consciência humana.

É importante esclarecer que não se tratou de uma leitura linear e superficial desses fatos, uma vez que o método materialista histórico dialético pressupõe a análise desses conteúdos de forma a relacioná-los com a totalidade e as múltiplas determinações histórico-sociais vividas pelos sujeitos (pesquisador e sujeitos pesquisador) ao longo de todo o processo de intervenção e pesquisa, com objetivo de salientar a objetividade do conhecimento teórico sobre a realidade, pois, segundo Paulo Netto (2011, p.23) “a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”.

Esclarecemos mais uma vez que o processo de pesquisa foi dividido em duas fases: 1) Observações gerais e registro das relações sociais em sala de aula e intervalos; 2) Observações sistemáticas específicas e registro das atividades de jogos realizados pelos membros do GEIPEE-thc junto à sala de aula objeto da pesquisa. Abaixo apresentaremos cada uma das fases e sua respectiva análise.

Sobre as observações e registro gerais das relações sociais em sala de aula e intervalos, as mesmas foram realizadas sistematicamente pelo pesquisador que descreveu minuciosamente o processo de relações interpessoais surgidas durante as aulas regulares e intervalos, dentre elas relações entre estudante-estudante, estudante-professor, professor-estudante, estudante-pesquisador, professor-pesquisador e funcionários-estudante (GRAUE, WALSH, 2003), registrando os comportamentos e falas, dentre outras expressões, de forma a se apreender o movimento histórico-social da realidade retratada nas relações sociais nas quais os estudantes estão inseridos no interior da escola.

Durante o segundo momento de coleta de dados, quando das observações sistemáticas específicas das atividades de jogos realizadas pelos membros do GEIPEE-thc, junto ao segundo ano do Ensino Fundamental objeto da pesquisa, foram registrados minuciosamente,

para efeito da análise, as ações e falas mais significativas dos estudantes, no sentido de compreender as implicações dos jogos no processo de desenvolvimento da consciência desses sujeitos. Após cada atividade de jogo realizada pelos membros do GEIPEE-thc, o pesquisador realizou momentos de conversas coletivas e individuais com os estudantes, discutindo as características e o desenvolvimento de cada atividade, para se garantir o registro do processo de intervenção, considerando as opiniões, considerações e conclusões dos estudantes presentes nas intervenções.

É importante enfatizar que o pesquisador, como membro do GEIPEE-thc, participou desde o planejamento das atividades de jogos, até seu desfecho junto aos estudantes do segundo ano pesquisado, observando e registrando os dados mais significativos para a pesquisa, tendo participação ativa no processo, com objetivo de apreender nas máximas possibilidades o movimento presente na realidade pesquisada de forma a apreender sua dinâmica e estrutura essencial.



## **6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Nesse capítulo, apresentaremos os dados apreendidos no processo de pesquisa, trazendo os relatos com as ações empreendidas, bem como as falas apresentadas pelos sujeitos participantes. Juntamente com a apresentação de tais dados, realizaremos a análise dos mesmos, buscando abarcar os objetivos propostos e os questionamentos que nos levaram a realizar esse estudo.

Na primeira parte, serão apresentados e analisados os dados das observações gerais da realidade escolar, como proposto na metodologia dessa pesquisa e, na segunda parte, serão apresentados e analisados os dados específicos às intervenções implementadas pelo GEIPEE-thc. Tal movimento, das relações gerais escolares às relações mantidas no jogo, faz-se imprescindível para uma busca efetiva e análise coerente da totalidade dessa realidade que estamos propondo estudar.

### **6.1 A alienação presente nas relações sociais escolares: os dados das observações gerais da realidade escolar**

Apresentaremos a análise das observações gerais de caráter participante, cujos resultados foram apreendidos a partir da realidade cotidiana na escola. Tais observações foram realizadas pelo próprio pesquisador durante o segundo semestre letivo de 2011. Essas observações buscaram captar como se efetivavam as relações sociais no interior da escola, sobretudo, as relações engendradas entre professor-aluno, aluno-aluno, pesquisador-aluno e professor-pesquisador. Situamos que tais observações ocorreram, tanto durante os intervalos, quanto durante as aulas regulares em sala de aula e na quadra de esportes da escola, as quais o pesquisador teve oportunidade de acompanhar e registrar sistematicamente em diário de campo.

Enfatizamos que os gestores da instituição na qual propusemos a pesquisa sempre incentivaram a nossa participação como pesquisadores da realidade escolar, sobretudo pelo fato de já estarmos há algum tempo realizando atividades de extensão na escola, na condição de participantes do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural). Desta feita, encontramos todas as condições necessárias

para realizarmos nossa pesquisa, procurando identificar em sua estrutura e processo, as relações sociais presentes na escola, assim como discutimos as possibilidades de superação das relações sociais alienadas, considerando a necessidade de construção de condições educativas de caráter emancipador na escola, tendo em vista a construção da consciência dos alunos numa direção humanizadora.

Ao nos referirmos à criação de condições emancipatórias da consciência dos alunos, temos claro o quanto necessitamos de uma educação para além do capital, como nos afirma Mézáros (2006), pois, há que se pensar a sociedade tendo como parâmetro o próprio ser humano e suas necessidades e, para que esse processo se efetive se faz necessária a “superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”. Nesse sentido, então, procuramos, a partir do trabalho desenvolvido pelo GEIPEE-thc na escola, contribuir para a construção de processos educativos na direção da superação das condições alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista que são reproduzidas na escola.

Desde que iniciamos nossas intervenções na escola objeto de investigação dessa pesquisa, como membro participante do GEIPEE-thc, temos estabelecido uma relação de compromisso e colaboração com a instituição escolar, onde, não somente desenvolvemos nossos projetos de extensão, intervenção e pesquisas, mas também nos colocamos ao lado dos sujeitos da escola, construindo coletivamente, em parceria com os gestores, professores e alunos da escola novas possibilidades prático-teóricas para a melhoria da atividade pedagógica e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem com objetivo de transformação qualitativa da realidade escolar.

Adentrando no processo de análise das observações gerais faz-se importante esclarecer que, inicialmente, realizamos observações nos intervalos das aulas, as quais sempre se mostraram muito ricas em dados os mais variados. Nesse processo, buscamos captar as relações sociais gerais e presentes entre os sujeitos escolares, desde as relações mantidas entre alunos-alunos, assim como as relações alunos-professores, como também as relações estabelecidas entre os alunos e professores com o próprio pesquisador e, além disso, as relações sociais estabelecidas entre estagiários e funcionários da escola com os alunos e com o pesquisador.

Sendo assim, a partir dessas observações gerais, buscaremos explicitar concretamente as relações sociais objetivas e vividas entre os sujeitos no contexto escolar; desde as relações presentes nas salas de aula, como nos intervalos e na quadra de esportes, relações que se mostraram bastante complexas, dinâmicas e contraditórias, fato que exigiu do pesquisador um

olhar rigoroso na identificação e compreensão das diferentes relações sociais observadas no interior da escola.

Durante as observações das aulas regulares em sala e na quadra esportiva, o pesquisador manteve-se atento às relações estabelecidas entre professores e alunos de uma sala de 2º ano e duas salas de 3º anos, tendo em vista, atender a especificidade desse trabalho de pesquisa voltado à compreensão do processo de desenvolvimento dos sujeitos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em todo o processo de pesquisa, desde as observações gerais, as intervenções junto aos sujeitos e durante todo o processo de coleta de dados, buscamos nos respaldar, ainda que em forma de primeiras aproximações, no método materialista histórico dialético (MARX, 1977), na tentativa de constituir um olhar e elaborarmos um pensamento voltado à captação da totalidade do processo de construção das relações sociais e, desta forma, discutir as possibilidades concretas de sua transformação.

Entendemos que o método marxiano possibilita pensarmos a realidade vivida na escola a partir de suas múltiplas determinações, assim como enxergarmos a importância das relações sociais, compreendermos sua estrutura e dinâmica em movimento histórico-social, com vistas à realização de uma leitura crítica das condições objetivas de vida e sua preponderância no processo de formação do humano nos homens.

Ao lançarmos mão dos pressupostos presentes no método materialista histórico dialético para pensar a escola, suas relações sociais, e as possibilidades de transformação da realidade escolar, temos claro que segundo a teoria marxiana há que se conhecer a realidade pela via do pensamento, não para conciliar-se com ela, mas sim para transformá-la (Oliveira, 1996). É nesse sentido então que a apropriação do método dialético marxiano, assim como a compreensão das possibilidades de transformação da escola, caminham juntos nesse trabalho de intervenção e pesquisa, o qual procura oferecer contribuições teóricas-práticas e críticas para pensarmos a ação do professor e sua importância para o processo de transformação das relações sociais na escola e da estrutura e dinâmica da própria escola.

Nesse processo, defende-se que o professor e demais educadores, poderão construir mediações fundamentais para a efetivação do processo de transformação qualitativa da escola, pela via da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados na direção da transformação da consciência dos sujeitos, pois, segundo Saviani (2008, p.17) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Não é difícil identificar o quanto a sociedade capitalista tem possibilitado condições

objetivas de vida bastante precárias para a maioria da população, assim como condições educativas pouco favorecedoras para a humanização e emancipação dos seres humanos, uma vez que a escola está preparada para reproduzir a ideologia e as condições de manutenção das relações sociais próprias do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Diante dessa caótica situação em que se encontra a sociedade, situação essa que se reproduz no interior das escolas, há que se pensar e construir uma práxis que possa contribuir para uma efetiva transformação dessa realidade, pois, segundo Mézáros (2008, p.13) “educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida”. Segundo o autor, educar relaciona-se com a ação de construir condições de libertação do ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo o movimento dialético da história e que se constitui como um campo aberto de possibilidades (MÉSZÁROS, 2008), assim como temos defendido, desde a concepção, construção e desenvolvimento do Projeto de intervenção e pesquisa que temos realizamos na escola.

Portanto, mesmo diante das parcas condições de desenvolvimento presentes na sociedade, não podemos ser fatalistas, sobretudo quando pensamos na necessária construção de sujeitos críticos e conscientes de sua condição social, os quais, conscientes de sua situação econômica, cultural, social e humana, poderão agir para a transformação dessa realidade. Nesse sentido, então, precisarão se organizar coletivamente para a efetivação desse processo e buscar a superação de modelos conservadores e positivistas de educação, efetivando no seu lugar, possibilidades críticas e dialéticas de educação e voltadas à transformação efetiva da educação e da escola desde as suas bases.

A dialética, conforme nos afirma Novack (2006, p.62) se propõe compreender os fenômenos sociais e humanos de forma diferente daquela implementada pelos métodos positivistas, pois se apresenta como a lógica do movimento, da transformação e do desenvolvimento constante e infinito da realidade, admitindo que “cada fase particular da realidade constrói suas próprias leis, seus sistemas de categorias peculiares [...] e estas leis e categorias devem ser descobertas por uma investigação direta da totalidade concreta”, afirmando, portanto, que não é possível compreender a realidade, seja da sociedade ou da escola, assim como de cada ser humano singular, somente a partir de uma elaboração abstrata produzida pela mente humana.

Salienta-se também que toda a realidade, seja ela humana (referente ao indivíduo singular) ou social (referente à organização da própria sociedade) ou ainda natural (referente aos fenômenos da natureza) encontra-se em constante mudança, cambiante nos seus mais variados aspectos e, portanto, não deve ser compreendida de forma estática e inerte. Segundo

as palavras de Engels (1979, p.22),

Se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito, como um processo, isto é, como um mundo sujeito à constante mudança, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que preside este processo de desenvolvimento e mudança. Encarada sob este aspecto, a história da humanidade já não se apresentava como um caos áspero de violências absurdas, todas igualmente condenáveis perante o julgamento da razão filosófica madura, apenas interessantes para que as deixasse de lado o mais depressa possível, mas, pelo contrário, se apresentava como processo de desenvolvimento da própria humanidade, que incumbia ao pensamento a tarefa de seguir em suas etapas graduais e através de todos os desvios, até conseguir descobrir as leis internas, que regem tudo o que à primeira vista se pudesse apresentar como obra do acaso.

Decorrente dessa característica ativa e mutante da realidade é que o método dialético se dispõe a tomar a própria realidade como ponto de partida e base de seus procedimentos (de investigação e intervenção), pois, conforme afirma Novack, (2006, p.62):

Se a realidade está sempre mudando, concreta, cheia de novidades, fluente como um rio, movida ao influxo de forças opostas, então a dialética, que pretende ser um autêntico reflexo da realidade em termos lógicos, tem que adotar as mesmas características [logo] o pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar as contradições que se lhe apresentam.

É nesse sentido que a dialética nos afirma que todas as possibilidades formais e imediatas de se compreender a realidade, tais como as fórmulas prontas, as receitas previamente preparadas, os julgamentos imediatos e abstratos, as definições à primeira vista, dentre outras formas de se pensar e agir que são efetivadas de forma pragmática no cotidiano, devem ser suprimidas de uma análise/ação mais profunda acerca da realidade e de seu movimento histórico e social.

Sabemos que para se compreender a realidade da escola e dos sujeitos dela participantes, sejam eles alunos, professores, gestores, funcionários, pais/familiares, deve-se identificar e compreender as relações sociais e educativas estabelecidas entre esses sujeitos, assim como os objetos culturais por eles apropriados e compartilhados, sejam objetos materiais e/ou simbólicos, considerando, principalmente, a linguagem social, pois, como apregoa a teoria histórico-cultural, trata-se de instrumento essencial para se apreender as relações sociais e objetivas na sua totalidade, no seu movimento e desenvolvimento histórico-social no sentido de compreender o processo de formação dos indivíduos.

Nesse movimento, devemos nos aproximar dos sujeitos e compreendê-los como síntese histórica, conhecendo sua realidade concreta, tendo claro que toda e qualquer

realidade humana deve ser compreendida na relação dialética com todas as demais relações vividas pelo sujeito e presentes na sua vida objetiva. A escola, portanto, assume importância singular, pois é espaço privilegiado para o estabelecimento de relações sociais diferenciadas, uma realidade muito presente na vida da maioria das crianças e jovens na nossa sociedade, a qual precisa ser conhecida nas suas múltiplas determinações para se conhecer o sujeito que nela se constitui.

Considerando, portanto, que o processo de formação humana é engendrado a partir da relação que os homens estabelecem com o mundo a sua volta, pela via do trabalho, na construção dos objetos culturais, tanto materiais quanto simbólicos e, considerando as reflexões vigotskianas, enfatizamos dentre esses objetos o signo, instrumento mediador que possibilita a comunicação interpessoal, a linguagem e a construção dos significados, responsáveis em engendrar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001).

Na escola, como afirmamos anteriormente, as relações de comunicação, de reprodução de signos e o processo de atribuição de um sentido pessoal por meio dos significados, pela via da linguagem e da ação coletiva, são elementos determinantes no processo de formação dos alunos, principalmente nas situações engendradas durante o trabalho educativo orientado pelo professor em sala de aula, como também em outros espaços educativos escolares.

Partindo desses esclarecimentos iniciais, pareceu-nos evidente o quanto a maioria das situações vividas e realizadas junto aos sujeitos, ao longo do processo de intervenção e pesquisa, reproduziam falas, ações, representações e expressões de caráter autoritário, excludentes e em muitos momentos opressoras, caracterizando relações sociais bastante comprometidas no plano de um desenvolvimento qualitativo dos indivíduos no interior da escola (DUARTE, 1996).

A constatação desse processo pode ser ilustrado pelas situações descritas abaixo, as quais foram registrados em caderno de campo, quando da realização de observações gerais na escola:

*- Enquanto dois alunos se empurram durante uma aula regular em sala, a professora diz: “Os dois querem ficar sem intervalo? Então parem com agarrção na sala de aula. Enquanto não tiverem com a boca fechada não vão sair pro intervalo”<sup>4</sup>.*

*- A relação que a professora mantém com a sala, durante as aulas, parece ser de manutenção da disciplina dos alunos através de gritos e de intimidação através do medo,*

---

<sup>4</sup> Deixaremos os relatos registrados em caderno de campo em itálico. Quando se tratar de falas, as mesmas serão colocadas em itálico e entre aspas. Ambos serão indicados por traços, quando se tratarem de momentos distintos.

*sendo que a mesma também se utilizava de ameaças.*

*- ao terminar a palestra, (atividade que estava sendo aplicada para todos os alunos da escola a respeito da importância de se praticar artes marciais) uma das inspetoras pegou um chinelo na mão e ficou ameaçando os alunos para que subissem para suas salas.*

*- A professora de determinada sala, em busca de organização, utilizou-se de rispidez na relação com os alunos emitindo ordens, em voz alta, para alcançar o objetivo de manter os alunos em silêncio.*

Podemos compreender que tais situações identificadas no cotidiano escolar apresentam características de efetivação e/ou manutenção de relações sociais de alienação, tanto no plano prático, quanto no teórico, fato que denota uma ruptura no processo de construção da consciência dos indivíduos, expressa na fragmentação entre o sentido e o significado de suas ações na escola, uma vez que sentido e significado devem estabelecer relação qualitativa para de fato contribuírem para o desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Duarte (1996, p.61), para se compreender o processo de formação do ser humano na sociedade capitalista, se faz necessário analisar o processo de humanização se realizando no seio de relações sociais alienadas, ou seja, no seio de “um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana”.

Questão fundamental segundo Duarte (1996, p.63) acerca do fenômeno da alienação refere-se à origem da alienação na vida dos indivíduos, a qual reside, “no fato de que os seres humanos não sejam coletivamente os sujeitos das relações que estabelecem entre si, mas sim a elas se submetem como poderes estranhos e superiores”. A superação desse processo de alienação na vida dos indivíduos, segundo o autor, depende, portanto, da transformação das relações sociais presentes no mundo capitalista e, obviamente, defendemos que o processo de educação escolar, mediado pelo professor, um sujeito crítico e consciente de seu papel na transformação da consciência dos alunos, pode e deve contribuir com aquilo que lhe é específico, ou seja, na socialização dos conhecimentos, para com essa transformação dos sujeitos que transformarão a sociedade.

Segundo Marx (apud DUARTE, 1996, p.74) as relações de dominação fazem com que os homens que produzem, pelo seu trabalho, “o mundo dos objetos humanos”, não tenham condições de se apropriar desse mundo resultante do seu próprio trabalho e isso ocorre porque as relações de dominação “arrancam” dos homens a sua vida genérica, isto é, seu trabalho. Diante das relações de dominação, diante da exploração e da alienação, os indivíduos ficam impossibilitados de se apropriar das objetivações do gênero humano (seu corpo inorgânico) e

nesse processo retrocedem, perdem a vantagem que poderiam ter em relação aos animais, pois ao não se apropriarem das objetivações genéricas e, infelizmente, a escola também não cumpre sua tarefa na socialização das objetivações genéricas, os indivíduos na sua maioria, ficam limitados a viver para manter a satisfação de suas necessidades orgânicas, aproximando-se da condição de vida dos animais.

Essas situações de aligeiramento do processo de formação humana, as quais foram facilmente identificadas ao longo do processo de observação na escola, sobretudo ao vermos os próprios professores esvaziados de conhecimentos, distantes das ciências, das artes, da filosofia, da política, dentre outros conhecimentos humano-genéricos, conhecimentos esses que seriam imprescindíveis de serem veiculados nesse espaço educativo. O que se identificou, na verdade, a partir das observações gerais, foram relações e apropriações de conhecimentos do senso comum, reprodução da ideologia da sociedade capitalista, relações sociais permeadas pelo individualismo, difusão de estereótipos, manifestação de violência física e simbólica, coerção, subjugação, ameaças, medo e imposição do silêncio, dentre outras situações e relações que se configuram pela dominação/exclusão do outro, caracterizando, portanto, processos de natureza alienada e alienante nas relações sociais vividas pelos sujeitos no interior da escola.

Tais situações podem ser ilustradas considerando os seguintes relatos:

- *Professora diz: “Não é para ensinar para os colegas, não é para copiar dos colegas”.*

- *A aluna L vem até o pesquisador e a professora diz: “Não vai até lá que ela não vai te ajudar!”*

- *Alunos tentam fazer a atividade em grupo e a professora da sala os adverte: “A atividade é individual, vocês não sabem o que é atividade individual?”.*

Observamos várias práticas autoritárias, de dominação e subjugação do outro, tanto em sala de aula, quanto nos intervalos de aula e, além de presentes nas relações entre professores-alunos, muito reproduzidas na relação entre os próprios alunos. Tais relações visavam colocar os sujeitos envolvidos em situações de opressão, cujo objetivo central, no que tange a relação entre professor-aluno consistia em forçar o silêncio, o controle do comportamento, a ordem e a disciplina na submissão imposta pela hierarquia presente na relação professor-aluno, na ênfase aos papéis sociais hierarquizados existentes na relação entre professores e alunos.

É possível perceber que estas práticas de dominação não são exclusivas, nem tem sua origem no interior dessa instiuição, ao contrário, fazem parte de relações sociais mais amplas



presentes na sociedade capitalista.

Mészáros (2008, p. 44) afirma que,

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias às metas da reprodução objetivamente possíveis do sistema. [...] enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.

Neste sentido, o autor afirma que as relações de dominação na escola, embora não tenham a violência física enquanto instrumento para assegurar suas metas, não deixam de ser severas e arbitrárias, ao passo que os valores da sociedade vigentes devem ser garantidos e mantidos a qualquer custo (MÉSZÁROS, 2008).

No que se refere ao fenômeno social da dominação, o mesmo pode ser observado no relato que será apresentado em seguida, ao identificarmos a diferença nas relações sociais e no desenvolvimento das atividades, quando a professora da sala estava presente, juntamente com o pesquisador, e quando ela não estava:

*-O pesquisador perguntou para os alunos o porquê que na sala eles ficavam quietos e na quadra quando queria (o pesquisador) explicar a atividade, eles não ficavam. Os alunos afirmaram que é porque a professora da sala é “brava” e o pesquisador “não”. Então, o pesquisador perguntou se eles gostavam de receber castigos e gritos, pois tentava conversar e eles não prestavam atenção no que era dito; Nesse momento a professora da sala chega à quadra e todos os alunos se calam, mantêm-se quietos e olhando de forma desconfortável uns aos outros e ao pesquisador.*

Não temos a intenção de culpabilizar o professor por reproduzir situações que alimentam a ideologia e as relações próprias da sociedade capitalista, seja no interior da sala de aula ou em outros espaços, como identificamos durante as observações na nossa pesquisa, sobretudo porque o professor vive várias dificuldades tais como a não valorização social do trabalho docente, a precariedade das condições de ensino, falta de materiais didático-pedagógicos, dentre outras dificuldades que comprometem a escola de maneira geral e o trabalho do professor em específico, situação facilmente verificada no interior das escolas públicas.

Entendemos que o professor é um sujeito que se constitui nesse processo e se apresenta como parte integrante na produção e reprodução das relações alienadas e alienantes

que permeiam a vida das pessoas em nossa sociedade, parece que o professor vive uma situação inescapável. Por isso queremos deixar claro que o professor não pode ser julgado culpado enquanto o expoente das relações alienadas e alienantes presentes no espaço escolar, mas sim devemos considerar toda a estrutura social na qual os mesmos, e cada um de nós, estão inseridos e a forma como desenvolvemos e construímos nossas consciências nesse meio social.

Nas palavras de Toassa (2004, p.25-26), em relação à visão de Saviani acerca do papel do professor nesse processo,

[...] o professor precisa de uma síntese precária que se baseia na articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Quando esta síntese inexistente e a compreensão do educador é sincrética similarmente à do aluno, temos a manutenção do trabalho educativo no plano empírico. A consequência é a mera reprodução da cotidianidade alienada tanto do aluno quanto do educador; o trabalho é meio de satisfação da existência, ao invés de ser atividade na qual se reproduzem em níveis mais elevados.

No que se refere à análise da relação entre aluno-aluno, também se refletiam tais formas de relação de dominação, autoritarismo, violência e subjugação do outro, como foi possível observar. A maioria dos alunos, sobretudo durante os intervalos, efetivavam relações a partir dessas situações apreendidas e vivenciadas em seu cotidiano escolar e muitas vezes, reproduzindo a dominação presente na própria relação professor-aluno.

Em determinada situação observada, os alunos acabavam tratando seus companheiros com palavras de subjugação ou preconceituosas como -“*seu gordinho*”, - “*seu neguinho*”, sobretudo, quando surgiam conflitos entre os mesmos tanto durante os intervalos quanto durante as aulas. Em outros momentos podíamos observar alunos falando para outros - “*cala a boca*”, - “*fica quieto*”, - “*sai daqui*”, ou quando proibiam a participação de alguém em determinada brincadeira pelo simples fato do sujeito não pertencer ao grupo que estava realizando a atividade.

Manifestações de abuso do poder e dominação do outro nas relações sociais foram evidenciadas em vários momentos durante as observações. Compreendemos que atividades com este caráter são construídas nas relações escolares, como resultado de situações mais amplas, de caráter social e decorrentes da situação vivida, assim como do processo de constituição da consciência dos professores e outros sujeitos que participam dessa realidade.

Sendo assim, esses sujeitos que se constituíram professores, reconhecidos enquanto trabalhadores que tem sido submetidos à alienação social e, de certa forma reproduzem tal alienação (isto é, são alienados e efetivam relações de alienação no seu trabalho), acabam por

não se reconhecer na sua atividade, vivem a ruptura entre sentidos e significados da sua ação como professor, fato que os levam a tomar atitudes bastante questionáveis em sala de aula, ou até mesmo, dado o amplo nível de alienação, manter seu trabalho apenas como algo obrigatório e necessário para suprir as suas necessidades mais básicas, situações que acarretam pouco a pouco o total esvaziamento da atividade docente.

Apoiamos-nos em Marx (2004, p.82-83) para esclarecer que na alienação,

o trabalho é *externo (ausserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. [...] Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se o trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro.

Indubitavelmente se faz interessante expor o quanto as relações de dominação contribuem no sentido da manutenção das relações sociais alienadas, fato que acaba sendo reproduzido e expressado dentro da escola. Para Duarte (1996), as relações de dominação acabam por fazer com que o homem que produz, pelo seu próprio trabalho os objetos culturais materiais e simbólicos, acaba não podendo se apropriar de tais produções, o que retira-lhes sua vida genérica, isto é sua própria atividade e os frutos da mesma, tornando-o um ser alienado.

Tais relações engendradas e expressadas através do trabalho acabam por constituir a consciência dos indivíduos no sentido de não enxergarem na sua atividade a possibilidade de construção e apropriação das produções genéricas e, além disso, do seu consequente desenvolvimento em direção à humanização. Pelo contrário, sua atividade é reconhecida como um trabalho árduo, que em nada lhe causa prazer, ou satisfação. Sendo assim, o professor reproduz dentro da sala de aula todos esses processos de alienação, permeados pelas relações de dominação e abuso do poder, dentre outros aspectos característicos da sociedade de classes e que permeiam e constituem a vida dos indivíduos.

Portanto, podemos analisar que muitas vezes determinado professor da sala de aula observada, na tentativa de manter o controle de sua sala, utilizava de “gritos”, “ameaça” e “coação”, dentre outras situações opressoras e de dominação, causando nos alunos reações de “medo”, “intimidação”, “insegurança”, “ansiedade”, etc. A maioria dos alunos, se comportam

de forma silenciosa e submissamente às manifestações de dominação impetradas pelo professor e sequer esboçavam reação a tais situações, parece que não conseguiram mobilizar recursos psicológicos para reagirem a tal situação, dada a forma opressiva e autoritária presente nas relações sociais estabelecidas entre professor e alunos na sala de aula.

Ficaram evidentes, também, práticas de autoritarismo, subjugação e dominação na relação entre alunos-alunos, pois observamos em vários momentos, os meninos “bravos” pela participação das meninas em determinadas atividades, consideradas por eles como “atividades de homem”, fato que os levavam a impedir a participação das meninas, taxando-as de fracas, despreparadas e outras justificativas discriminatórias para o gênero feminino. Tais situações e relações, quando permitidas, perpetuam a desigualdade e a discriminação entre os indivíduos na sociedade, efetivando assim, a fragmentação das relações sociais e colocando como antagônicos homens e mulheres, os quais precisariam juntar-se e compreenderem-se mutuamente como sujeitos sociais e, portanto, responsáveis recíprocos pelas transformações sociais.

*- Quando as meninas entravam no futebol os meninos ficavam muito bravos.*

*- Os meninos utilizavam a quadra inteira para jogar o que queriam, enquanto as meninas ficavam apenas com o canto da quadra para brincar.*

Quando da realização de uma atividade de corda:

*- Um grupo de meninas estava comemorando, afirmando que haviam sido campeãs, então, o pesquisador as questiona sobre esse fato, tendo em vista que a atividade que estavam realizando não pressupunha ganhadores ou perdedores, todos tinham que alcançar o objetivo juntos. Outro grupo de meninos ao ver a manifestação das meninas, também se juntou e começou a comemorar vitória, levando o pesquisador novamente a indagar sobre o verdadeiro sentido da atividade. Identificamos que os alunos queriam que os professores dividissem as equipes em um grupo de meninos e outro de meninas.*

Durante a realização de uma atividade com bola:

*- Os meninos não passam a bola para as meninas, levando o pesquisador a indagar sobre a importância de passarem a bola para as meninas, pois no jogo todos têm os mesmos direitos de participação. Contudo os meninos afirmavam que não passavam a bola para as meninas por elas serem “ruins” e continuavam discriminando as meninas durante o jogo.*

Outra situação bastante evidente, diz respeito à relação de dominação e opressão entre alunos-alunos, quando os mesmos, reproduziam da mesma forma, as falas de ameaça e coação presentes na fala de seus professores. Os alunos gritavam e davam ordens uns aos outros, chegando a algumas vezes levantarem de seus lugares e se utilizarem de força física para

conseguir determinado objetivo junto a certo aluno do grupo. Tais práticas, calcadas em relações de dominação, coerção e ameaça, eram indicadas, como instrumento coercitivo de controle dos comportamentos dos alunos por parte dos professores, como também pelos próprios alunos, como foi possível observar em muitos momentos.

*-Havia um aluno que estava brincando com um carrinho escondido e outro delatou o fato para a professora da sala, apontando o que estava acontecendo. A mesma disse que já havia visto e pediu para o aluno guardar o objeto, então, esse aluno que havia delatado o fato para professora afirmou que ela deveria tomar o carrinho do aluno.*

Pode-se afirmar que esta atitude coercitiva e de controle comportamental por parte dos alunos entre si e por parte do professor muitas vezes, se consubstanciava por meio da relação de dominação e medo praticada nas suas relações, fato constatado durante as observações e identificado nas suas próprias atitudes dos sujeitos em sala de aula.

Remetemo-nos a Sawaia (2002) para pensarmos que a vergonha e a culpabilização do indivíduo, impostas pelas relações de poder e dominação, é um mecanismo que pode ser utilizado para excluir, dominar e manter a ordem que se apresenta em nossa sociedade, ordem essa efetivada de maneira injusta e desigual que privilegia alguns e submete a grande maioria da população aos mandos e desmandos da classe dominante que se encontra no poder.

Tal fato também se fez presente no relato que segue:

*- N, aluna do sexo feminino, disse que não iria participar da atividade porque a professora disse que os alunos não podiam ser amigos de quem era mau aluno e por isso ninguém brincava com ela. Ela disse que não era só porque o primo dela (L) era mau e batia em todo mundo, que ela também era assim. Disse também que era considerada má porque não sabia ler e escrever direito.*

É possível perceber que tais práticas de dominação e voltadas à manipulação do outro, isto é, o processo de reificação do outro e das relações sociais, não são exclusivas e nem tem sua origem no interior da escola, ao contrário, fazem parte do aporte social capitalista. Nesse sentido, de acordo com Mészáros (2008, p.44), a escola, enquanto uma instituição pertencente à sociedade capitalista tem a função de reproduzir seus valores, mesmo que para isto tenha que utilizar de práticas autoritárias e até mesmo brutais, no sentido de internalizar “a legitimidade que lhe foi atribuída na hierarquia social” e as formas de conduta desejadas para construir indivíduos que aceitem a realidade social tal como ela é sem questionar ou pensar na sua transformação.

Neste sentido, o autor afirma que as relações de dominação na escola, embora não tenham sempre a violência física enquanto instrumento principal para assegurar suas metas

não deixa de ser severas e arbitrárias, considerando que os valores da sociedade vigentes devem ser garantidos e mantidos a qualquer custo (MÉSZÁROS, 2008).

O processo de reprodução das normas e valores típicos da sociedade de classes, ou seja, a reprodução da ideologia da sociedade capitalista se faz de variadas formas e o professor torna-se um sujeito ativo nesse movimento, sobretudo quando programa ações que reproduzem aspectos da divisão social do trabalho nas suas relações em sala de aula. Neste momento, lembramos as reflexões de Chauí (2001, p.23) ao discutir a função da ideologia numa sociedade de classes. A autora afirma que em sociedades nas quais há um domínio de determinada classe sobre a outra, as “explicações ou ideias e representações acerca da realidade serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político”. Por esse motivo, afirma a autora, tais ideias ou representações tendem a camuflar a realidade e “esconder dos homens o modo real como as relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política” (CHAUI, 2001, p.23).

Sabemos que o professor, quando não estabelece uma relação consciente e de totalidade tanto para com o processo, quanto para com o produto do seu trabalho, ao invés de sujeito ativo, crítico e criador, converte-se em objeto, produto, mercadoria, ou seja, num simples instrumento de reprodução das relações sociais alienadas e mantenedor da ideologia da classe dominante, acaba sendo utilizado como uma peça que movimenta o sistema social e suas relações de dominação (MÉSZÁROS, 2008).

A atividade do professor, diante dessa situação de reprodução dos mecanismos de dominação da sociedade capitalista, se converte em um processo de “auto-alienação”, em que não apenas ele, mas também seus estudantes passam a estar submetidos a situações de humanização por meio da alienação (MARTINS, 2006) ou poderíamos dizer, os estudantes diante da alienação passam a viver situações de verdadeira desumanização, como foi possível observar em vários momentos na escola.

A questão da alienação presente na escola torna-se um fenômeno tão sério e grave e fator de extrema preocupação na atualidade, tendo em vista que essa instituição, principalmente as públicas, reúne a grande maioria de crianças e jovens do nosso país, os quais, submetidos a relações alienadas e alienantes, terão comprometidos o processo de construção de sua consciência e, nesse sentido, não conseguirão avançar em direção às esferas humano-genéricas de desenvolvimento, permanecendo no plano mais elementar de construção de sua maneira de ser, pensar e existir em sociedade.

Outra questão que deve ser destacada e torna-se preocupante é o quanto os processos

de dominação e alienação, ao serem manifestos e reproduzidos no interior da escola, sobretudo através de práticas autoritárias, as quais são também vivenciadas pelos alunos nas suas relações cotidianas fora da escola, vem sendo incorporadas pelos sujeitos sociais de maneira geral, os quais passam a orientar suas práticas sociais reproduzindo a alienação. Esse fato é facilmente identificado quando da realização de jogos e brincadeiras, quando os alunos reproduzem situações que não foram por eles criadas, mas que passam a fazer parte de sua maneira de ser e na direção da alienação, fato que acarreta prejuízos à formação de seu psiquismo, enfim de sua consciência e personalidade (MARTINS, 2006).

Outra situação identificada refere-se à presença bastante marcante de aspectos individualistas manifestados principalmente pelos alunos. Primeiramente, observamos que determinados professores enfatizavam exageradamente as atividades individuais em detrimento dos trabalhos em grupo, afirmando enfaticamente a necessidade das atividades individuais e impedindo que os alunos ensinassem uns aos outros, muitas vezes impedindo a ajuda recíproca como observamos e ilustramos nas falas abaixo: -“*não é para ensinar nada para os colegas*”, ou ainda -“*não vai até lá que ela não vai te ajudar, eu não quero!*”. Outra prática de ênfase no individualismo acontecia quando, durante a aula, algum aluno advertia o professor que o colega estava querendo usar o seu material, e o professor afirmava -“*cada um deve usar seu próprio material, eu não quero que emprestem material uns dos outros*”.

Também observamos outras situações de individualismo presentes nas relações sociais as quais foram configuradas pela competição e exclusão entre os próprios alunos. Algumas frases observadas são emblemáticas: -“*cada um cuida de si!*”, ou -“*não vem pedir meu lápis, não gosto de emprestar meus lápis*”, - “*quem chegar primeiro é o melhor e merece jogar mais*”; - *uma aluna brigou com a companheira ao lado, por ela ter tentado ajudá-la, alegando que queria realizar sozinha*. Fica evidente a manifestação individualista dos estudantes nessas falas, assim como nos seus comportamentos. Nesse sentido, discute-se o quanto o fenômeno social do individualismo está impregnado nas relações sociais, e presente em muitos comportamentos e falas dos alunos na escola.

Heller (2000, p.76), ao discutir a construção e manifestação do individualismo na sociedade capitalista, explica que a falta de relações de comunidade converte-se, em princípio para o surgimento desse fenômeno junto aos indivíduos. Segundo a autora, a inexistência de relações de comunidade na sociedade burguesa, decorrente da compreensão de que os homens nascem livres e sua existência individual não está determinada por sua existência social, provoca e converte, de modo explícito, os interesses privados em motivação principal de existência dos indivíduos, estabelecendo as condições para a consolidação do individualismo

na sociedade capitalista.

Questão fundamental, apontada por Heller (1977), é que na sociedade capitalista o conceito de indivíduo se converte em sinônimo de individualista, ou seja, o indivíduo crê que sua autorrealização é uma atividade genérica e que ele próprio (o indivíduo) representa o gênero humano. Há uma compreensão de que o indivíduo poderá livremente, consumir e desfrutar das benesses do capitalismo, não mais se prendendo a uma comunidade (natural) que determinava esse fator, no entanto, essa possibilidade de liberdade fica bastante comprometida para a maioria das pessoas, as quais não têm garantido acesso e desfrute daquilo que a sociedade capitalista tem produzido.

Diante de tais situações nos remetemos a Sawaia (2002) que afirma existir um sistema social que alimenta e se beneficia da exclusão, e faz dela um processo multifacetado. A autora afirma ainda que esse fenômeno não é uma falha do sistema, mas um produto do funcionamento desse sistema social capitalista, o qual se apresenta perverso e excludente desde as suas origens, conforme indicamos acima. Ou seja, identificamos que a própria lógica da sociedade capitalista é excludente por natureza e que no sistema capitalista alguns se privilegiam do trabalho e da exploração de muitos, essa é sua lógica.

Para Lessa e Tonet (2008) o fato de os sujeitos, no interior da sociedade capitalista, apresentarem uma essência burguesa, individualista, não quer dizer que todos os seres humanos sejam individualistas por natureza, ao contrário, esses sujeitos assim se construíram, sendo suas personalidades sínteses de determinadas relações sociais. Identificamos que nas situações em que o professor impedia os alunos de emprestarem os materiais uns aos outros, dentre outras situações de ênfase no indivíduo, os próprios alunos ao absorverem essa prática, começavam a repreender seus companheiros em relação a essa situação, mesmo sem apresentarem motivos para isso, reproduzindo relações e representações de forma alienada e alienante, respaldadas na exclusão do outro, na competição exacerbada, no não compartilhamento de objetos e oportunidades, dentre outros aspectos relacionados a uma relação individualista com o outro e na construção das relações sociais escolares.

Não podemos deixar de destacar, que também observamos situações em que os professores, de certa forma, apresentavam relações importantes e significativas, sobretudo quando utilizavam os recursos provenientes do diálogo e da tentativa de superação dos problemas encontrados em sala, pela via da conscientização de seus alunos, enfatizando a necessidade do diálogo, do debate na resolução dos conflitos e considerando tais possibilidades como necessárias e diferenciadas para as relações sociais em sala de aula e na escola. Contudo, também observamos em vários momentos, nos quais acreditávamos que as



relações se efetivariam de forma significativa, pois se apresentavam no discurso dos professores, se evidenciava a contradição e a ruptura entre fala e ação do professor, conforme identificado numa situação em que os alunos tiveram uma aula sobre solidariedade e companheirismo, os quais, por uma estratégia equivocada do professor, caso não participassem efetivamente das atividades da forma como o professor havia planejado, acabavam sendo excluídos da própria aula, conforme relato de observação a seguir: - *A professora falou em sala que teria uma aula sobre solidariedade, companheirismo e que após os alunos dizerem quais seriam as atividades da aula, deveriam observar se realmente haviam entendido as explicações e disse ainda a professora que além de serem solidários, os alunos teriam que respeitar as regras das atividades, sendo que, aquele que não respeitasse seria excluído da atividade.* Contradição plena entre o discurso e a ação do professor, fato que, como percebemos, sequer foi objeto de reflexão por parte do professor.

Identificamos que os professores, mesmo e apesar das dificuldades que encontram, assumem a tarefa de educar seus alunos, no entanto, dada a ampla manifestação das relações alienadas, os mesmos reproduzem tais relações e comprometem, ao invés de favorecer - mesmo acreditando que estão educando para a liberdade -, o processo de construção da consciência dos seus alunos.

No entanto, é importante ressaltar que mesmo diante das dificuldades na qual se encontra o professor, Viotto Filho (2011) enfatiza que o mesmo torna-se um mediador essencial para engendrar processos de transformação, sobretudo ao possibilitar, pela via da socialização e transmissão dos conhecimentos, a construção de consciências e individualidades, tarefa que confere ao sujeito professor uma função social imprescindível na construção da sociedade. Não há dúvidas em afirmar que o professor torna-se sujeito responsável, não de forma exclusiva, mas decisiva, para a efetivação de relações educativas voltadas à construção de relações sociais conscientes, críticas e solidárias, com possibilidades, portanto, de se organizar na direção da justiça, da democracia, da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento multilateral de todos os sujeitos sociais, tornando esse local, um espaço privilegiado para a construção de consciências críticas (VIOTTO FILHO, 2011).

Outro aspecto que ficou evidente no processo de observação geral foram as relações sociais pautadas por preconceitos, de ênfase em estereótipos individuais e relações sociais de papéis estereotipados, assim como relações permeadas pela violência física, além de simbólica, em que os alunos reproduziam situações, mesmo sem ter consciência do que faziam, estratificando suas próprias relações de amizade, separando-se em grupos por gênero, por tipo de brincadeira própria para meninos ou meninas, agredindo-se nas situações de

conflito num jogo, enfim, excluindo-se mutuamente e reproduzindo preconceitos e discriminações e violências várias nas suas relações, fato lamentável quando identificado no interior de uma escola.

Compreende-se que os alunos acabam reproduzindo essas formas de relação social e de produção alienadas, pois se identifica que muitas dessas situações e relações escolares, permeadas pela dominação, exclusão e discriminação do outro, encontram-se, marcadamente na sociedade capitalista. Observemos as situações descritas abaixo:

- *Durante uma atividade o aluno P disse para uma companheira de sala ao ser pega, que ela era “gorda”. Ficou evidente o quanto a mesma sentiu-se chateada.*

- *Um aluno afirma ao pesquisador que outros alunos ficam o chamando de “macaco” e manifesta-se como se sentindo objeto de certa humilhação.*

Neste processo de reprodução das normas e valores típicos da sociedade capitalista, também o professor torna-se um refém, sobretudo quando não consegue reunir elementos para fazer uma crítica a esse sistema social. Tais situações apareceram muitas vezes nas observações, onde os professores reproduziam em suas falas e até em ações, situações de exclusão e preconceito ao outro, reproduzindo, sem sequer perceber, as relações próprias da sociedade alienada. Junto aos alunos esse fenômeno também se torna evidente, sobretudo quando presenciávamos falas preconceituosas seguidas de ações excludentes do outro, como por exemplo, os meninos se referindo ao pedido das meninas para jogarem futebol, as quais eram interpeladas pelos meninos da seguinte forma:

- *“meninas não podem jogar futebol, é um jogo só para homens”.*

Identificou-se que após essas falas, as próprias meninas incorporavam a fala dos meninos e deixavam de participar, dizendo que por serem meninas, não podiam jogar futebol. Vários outros momentos foram observados em que situações como essas de estratificação e reprodução de papéis sociais previamente e alienadamente determinados eram reproduzidos durante as aulas, intervalos e etc. No que se refere aos papéis sociais Lane (1991) afirma que na medida em que os papéis são desempenhados como “naturais” e próprios de determinadas relações grupais, os indivíduos encontram poucas condições de se conscientizar de sua participação no grupo, pois, se as coisas acontecem como “devem ser” não há o que se questionar e, se não são assim (como devem ser!) é porque alguém não cumpriu com o seu papel.

Podemos compreender que quando da naturalização dos papéis sociais restam poucas possibilidades de manifestação dos indivíduos, uma vez que os mesmos estão submetidos ao papel social, reproduzindo-o, situação essa verificada em vários momentos. Para Lane (1991)

tal situação implica a cristalização dos papéis, que significa evitar comportamentos que possam desestruturar os papéis reproduzidos no grupo, pois para a efetivação da cristalização dos papéis procura-se evitar conflitos e, nesse sentido, a participação dos indivíduos se torna circular e o grupo se caracteriza como um grupo que preserva os papéis, tornando-se assim, um grupo conservador e que reproduz e mantém a alienação dos seus membros (LANE, 1991).

É importante lembrar que segundo Lane (1991) a introdução do homem na sociedade é realizada pela socialização, inicialmente a primária e posteriormente a secundária. A socialização primária ocorre dentro da família e a secundária decorre da própria complexidade existente nas relações de produção, possibilitando ao indivíduo a internalização das funções próprias das instituições, as subdivisões sociais e as representações ideológicas presentes na sociedade, de forma a incorporar uma visão de mundo que mantenha o indivíduo “ajustado” e, conseqüentemente, alienado das determinações concretas que definem suas relações sociais.

Esclarece a autora que toda a análise que se fizer do indivíduo terá de se remeter ao grupo a que ele pertence, à classe social, enfocando a relação dialética homem-sociedade. A autora tece crítica severa a reprodução de papéis sociais pré-determinados que estratificam as relações sociais e determinam os comportamentos, atitudes e pensamentos dos sujeitos em conformidade com o papel a eles atribuídos na sociedade de classes (LANE, 1991).

Interessante salientar que ao se formarem as filas, para que as crianças fossem para o intervalo ou em qualquer outra situação de deslocamento, sempre eram formadas duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Além disso, os alunos deveriam se dispor por ordem de tamanho, devendo respeitar a ordem e caminhar em silêncio, fato que contribui para com a construção de situações de discriminação ao outro, seja discriminação de gênero, características físicas ou outros tipos de discriminação, situações as quais também surgiam em várias outras atividades realizadas. Mesmo quando os próprios alunos tentavam se organizavam espontaneamente, sem a presença do professor, evidenciava-se a reprodução de relações e ações permeadas pela alienação presentes nas situações cotidianas da sociedade capitalista.

Durante vários momentos das observações, também ficou evidente a manifestação de relações marcadas pela violência simbólica e física contra o outro, como ocorreu quando - *dois alunos ao se chocarem, por estarem correndo na quadra e, determinado aluno diz para o outro: “sai daqui seu neguinho” e, após dizer isso, ainda tenta agredir com tapas o colega,* fato que denota o quanto os alunos precisam ser orientados pelo professor na superação dos conflitos; os mesmos, sem a mediação do professor, acabam por reproduzir de forma imediata

as relações cotidianas e permeadas por violências várias da sociedade.

Outras situações marcantes e relativas a esses aspectos se faziam visíveis, sobretudo aquelas pautadas por formas de violência simbólica, identificadas em expressões como - “*sai daqui sua gorda*”, “*gorda idiota*”, “*neguinho idiota*”, dentre outras expressões que desqualificavam o outro. Em relação às situações de violência, podemos destacar:

*- Entre uma aula e outra, o aluno C pegou uma cadeira e foi em direção a outro aluno P. Esse aluno ficou parado, sem reação, quando os outros alunos de suas salas, foram até a porta e começaram a gritar os respectivos nomes daqueles que estavam brigando. O pesquisador tirou a cadeira da mão do C e falou que ele não poderia fazer aquilo, pois, iria machucar o colega, então o pesquisador acompanhou o P até sua sala e perguntou o que havia acontecido, o mesmo disse não saber. O pesquisador retornou até o C e perguntou o porquê de tudo aquilo, ele afirmou que o P fica sempre brigando com ele no banheiro dizendo que quando ele o encontrasse iria “bater nele”.*

Considerando tais situações, fica evidente a análise e o julgamento preconceituoso e estereotipado por parte dos alunos nas suas próprias relações sociais, os quais, a partir de visões imediatistas, acabam por reproduzir violências de diferentes tipos presentes no seio da sociedade capitalista.

No que se refere à desqualificação do outro, geralmente a violência institui-se de forma simbólica, enfatizando alguma deficiência física do outro, ou ainda aspectos do corpo que fogem ao padrão, o fato de se usar óculos, ou aparelhos ortodônticos, dentre outras situações que propiciam o rotular o outro, desqualificando-o. Observamos tal situação quando num comportamento inusitado de um aluno, demonstrando sua incapacidade por realizar alguma tarefa, ou por não apresentar alguma habilidade, não enxergar, não conseguir correr ou saltar, etc, o mesmo torna-se objeto de chacota e injúria, dentre outras situações e relações permeadas pela alienação. É importante esclarecer e não culpabilizar os sujeitos por reproduzirem tais situações, uma vez que os alunos não têm consciência da situação de alienação por eles vivida, tais situações por eles vividas prescindem de uma análise mais coerente, pautada numa atividade social compartilhada, no diálogo e na reflexão acerca do outro, fato que somente ocorreria no caso de uma intervenção crítica por parte do professor.

A explicação de Toassa (2004, p.71), nos ajuda a compreender a reprodução de situações de violência simbólicas e comportamentos de preconceito, pois, segundo a autora, “Quando a criança reproduz preconceitos, pode ainda não conhecer o significado real da palavra falada (seu verdadeiro conteúdo moralista e pejorativo), mas sim, apenas um complexo limitado de associações com base nos seus vínculos fatuais e concretos que pôde

extrair do discurso adulto”.

Também Jodelet (1999, p.64) oferece contribuições importantes para nossa reflexão ao afirmar que “preconceitos e estereótipos se alimentam do discurso social e de sua retórica para servir as forças de poder na regulação das relações entre grupos que se confrontam nas relações sociais e políticas concretas”. Para esta autora, estes estereótipos, rótulos e estigmas visam à exclusão moral dos membros de um grupo, através de um processo de desumanização que autoriza a expressão do desprezo e justifica as violências e penas afligidas contra o outro.

Podemos compreender que discursos acerca da diferença do nível de alienação entre os gêneros que surgem durante as atividades, acontecem a favor da manutenção das relações de poder, caracterizadas pela dominação, presentes na sociedade de classes, cujo objetivo é manter os indivíduos nos seus lugares, sem a devida crítica em relação a essas representações alienadas de preconceitos e estereótipos que subjagam o outro. Sendo que as crianças ao reproduzirem isso, mesmo que ainda num plano muito inicial de construção desses conceitos, tais situações já começam a fazer parte da constituição da consciência desses indivíduos, construindo assim sentidos pessoais a partir dessas manifestações tão presentes na sociedade capitalista (JODELET, 1999).

Enfim, a partir de todas essas constatações retiradas das observações gerais realizadas no espaço escolar, podemos identificar o quanto as relações sociais de caráter alienado e alienante estão presentes nessa realidade, o que de fato pode estar colaborando para com a construção de consciências alienadas, isto é, consciências estruturadas a partir de uma ruptura entre o sentido pessoal e o significado social nas atividades vividas e construídas na escola, bem como comprometendo o processo de apropriação/objetivação dos objetos culturais construídos historicamente pela humanidade, fatores que incidem diretamente na construção da consciência e personalidade dos indivíduos.

É possível concluir que tal realidade observada se configura como resultado das vivências sociais variadas apreendidas pelos alunos, tanto na sua vida fora da escola, quanto dentro dela. A realidade escolar tem se apresentado como motivo e conteúdo de muitos comportamentos, pensamentos e sentimentos vividos pelos alunos, tanto na sala de aula, quanto nos intervalos, na quadra de esportes, dentre outros espaços de convivência presentes na escola. As situações e atividades sociais vividas pelos sujeitos é que engendram a construção das suas consciências, sejam esses sujeitos alunos ou professores e isso precisa ser considerado, pois, uma vez que relações sociais alienadas é que se configuram como hegemônicas, tanto fora quanto dentro da escola, há que se pensar e se organizar para a necessária transformação radical dessas relações e, é justamente nessa direção que se

apresentam as intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE-thc, conforme apresentaremos e discutiremos no próximo item deste trabalho.

## **6.2 O processo de intervenção do GEIPEE-thc: Caracterização e possibilidades de superação da alienação reproduzida nas relações sociais e no jogo durante as aulas de educação física na escola**

Adentraremos agora no processo de análise das intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) as quais foram realizadas durante o primeiro semestre letivo do ano de 2012. É importante esclarecer que coletamos os dados ora apresentados e discutidos, durante o processo de intervenção realizado pelo próprio grupo, do qual fiz parte na condição de pesquisador e responsável pelos registros das ocorrências em diário de campo. No diário, registramos as ações ludo-pedagógicas realizadas junto aos alunos, assim como as situações mais evidentes nas quais se identificava a reprodução de relações alienadas entre os sujeitos participantes da atividade. Simultaneamente, descrevemos e discutimos as intervenções (ações educativas) implementadas pelo GEIPEE-thc na direção da superação das situações e manifestações consideradas de caráter alienado e alienante presentes nas relações sociais na escola.

Esclarecemos que o Projeto de Intervenção desenvolvido pelos membros do GEIPEE-thc tem ocorrido na escola (uma escola pública municipal de Ensino Fundamental), desde o ano de 2008. É um projeto fomentado pelo Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) e o objetivo principal do Projeto é construir atividades educativas de caráter ludo-pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos numa direção humano-genérica, tendo em vista contribuir para o enfrentamento, a partir do trabalho educativo do professor, das situações de violência presentes nas relações sociais escolares.

A atividade educativa proposta pelo GEIPEE-thc, decomposta em diferentes ações ludo-pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos, efetiva-se semanalmente no interior da escola e com diferentes salas de aula. As ações ludo-pedagógicas tem aproximadamente 60 minutos de duração com cada sala de aula e os membros do GEIPEE-thc dividem-se em grupos de intervenção, nos quais, geralmente, dois membros são responsáveis pela realização

das ações junto aos alunos e um terceiro membro é responsável pelos registros em diário de campo das ações realizadas, assim como seus resultados.

Para a realização específica dessa pesquisa, o próprio pesquisador assumiu a tarefa de responsável pelos registros em diário de campo das atividades realizadas junto a uma sala de aula do 2º. Ano do Ensino Fundamental, dados que serão objeto de análise e discussão nesse trabalho.

Esclarecemos ainda que os membros do GEIPEE-thc realizam reunião semanal de avaliação e planejamento das atividades educativas realizadas, avaliam as ações ludo-pedagógicas desenvolvidas durante as intervenções, discutem os objetivos e sua relação com a atividade proposta, assim como planejam as futuras ações junto as salas de aula. Esses encontros coletivos também são utilizados para aprofundamento de estudos acerca da teoria histórico-cultural, assim como das metodologias de ensino adotadas, dos conteúdos ludo-pedagógicos a serem trabalhados nas intervenções, dentre outras questões relativas à realização do Projeto de Intervenção.

Os membros do GEIPEE-thc assumem como atividade do grupo e parte fundamental da metodologia de trabalho, implementar diálogos críticos no sentido de compreender e buscar soluções coletivas para possíveis conflitos relacionados a manifestação de violência, reprodução de situações de preconceito e discriminação, dentre outras situações de caráter alienado e alienante ocorridas durante os encontros de intervenção.

Tais atividades coletivas são consideradas princípios metodológicos fundamentais para a efetivação dos trabalhos do GEIPEE-thc, procurando-se, durante as intervenções, valorizar a ação coletiva, o diálogo e a busca contínua acerca da compreensão do movimento histórico da realidade vivida pelos sujeitos, sejam os professores ou os alunos, sem culpabilizá-los, vitimizá-los ou psicopatologizá-los, mas sim compreendê-los, reconhecendo as múltiplas determinações presentes no processo de construção e reprodução das relações sociais na escola.

Esta preocupação teórico-metodológica de estar constantemente refletindo, avaliando e planejando coletivamente a prática pedagógica é um dos elementos que conferem valor diferenciado ao trabalho de intervenção desenvolvido pelos membros do GEIPEE-thc, e esse processo acontece de forma contínua e ao longo de todo o Projeto de Intervenção efetivado na escola, uma vez que o pesquisador nunca encontra-se sozinho durante o processo, mas sempre com outros membros do grupo para discutir, avaliar e analisar os dados de sua pesquisa, como sujeito ativo do processo histórico e social proporcionado pela participação no GEIPEE-thc e na realidade escolar.

Salienta-se que cada ação a ser realizada junto aos alunos, procura destacar a realidade objetiva dos sujeitos e suas necessidades, considerando as múltiplas determinações postas na realidade objetiva e que cria as condições de desenvolvimento desses sujeitos. Deste modo, os temas/conteúdos trabalhados junto aos alunos participantes do processo de intervenção e sujeitos dessa pesquisa, são planejados a partir da realidade concreta identificada, considerando o histórico de participação do GEIPEE-thc na escola, assim como as observações gerais realizadas, como também os contatos com os gestores e professores durante as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), situações que proporcionam subsídios fundamentais para a construção do processo de intervenção, assim como a sua investigação, como nos propomos nesse trabalho de mestrado.

É parte da metodologia de trabalho do GEIPEE-thc fazer o levantamento dos temas/conteúdos de interesse dos alunos para, a partir deles, desenvolver as ações ludo-pedagógicas que procurarão atender as necessidades dos mesmos, partindo da sua realidade, porém avançando a ela, na direção da construção de possibilidades diferenciadas de desenvolvimento e humanização desses sujeitos.

Considerando as afirmações de Toassa (2004, p.63), ao discutir a função do educador no processo de construção da educação das crianças, é importante saber que,

A superação das estruturas de consciência mais primitivas demanda um longo processo de acumulações quantitativas e saltos qualitativos. O educador deve estar atento a estas condições, proporcionando atividades de incentivo ao brincar e à atividade criadora autônoma da criança. À educação cabe o papel de: 1) enriquecer as experiências culturais da criança (já que esta é a principal determinação de sua personalidade); 2) possibilitar a objetivação consciente e ativa da criança, mediando a formação de sua individualidade; e 3) criar novos carecimentos, motivos de ordem superior na mediação das atividades coletivas (inclusive a motivação para a aprendizagem, essencial à apropriação das objetivações para-si, e a necessidade de reflexão sobre valores como a universalidade e a liberdade humanas como o fim das próprias atividades).

Torna-se importante salientar que a prática pedagógica do GEIPEE-thc vem sendo desenvolvida a partir de reflexão contínua dos seus próprios membros, acerca das dificuldades, limites e possibilidades encontradas ao longo do processo de intervenção vivido na escola, considerando, sobretudo, o questionamento dos alunos participantes do processo, seja quando elogiam as ações, seja quando comparam as atividades e conteúdos da intervenção com as atividades realizadas pelos seus professores em sala de aula, ou ainda quando comparam as intervenções do GEIPEE-thc com as aulas de educação física realizadas pelos professores da escola, apontando as diferenças, vantagens e desvantagens dessas práticas quando comparadas com as práticas regulares.



Diante de tais situações de críticas e comparações sobre as ações realizadas pelos membros do GEIPEE-thc, com as situações vividas pelos alunos, sejam situações que aconteceram junto aos seus professores, ou ainda junto aos próprios alunos na escola, toma-se por princípio o diálogo com os alunos, assim como com seus professores, no sentido de mostrar as diferenças entre as situações, suas características e particularidades, procurando refletir de forma realista e crítica sobre a realidade escolar, suas possibilidades e limites, criando condições objetivas, a partir de ações ludo-pedagógicas, devidamente orientadas e sobretudo, dialogadas, para conscientizar os sujeitos e enfatizar a importância dos mesmos se expressarem e se manifestarem livre e adequadamente, mesmo na discordância com o outro, de forma a se sentirem sujeitos de suas relações sociais na direção da efetivação de processos sociais e educativos qualitativamente diferenciados e que possam contribuir para a transformação da realidade escolar.

É importante lembrar que o GEIPEE-thc, na sua metodologia de trabalho, privilegia na sua atividade educativa, situações relacionadas a temas/conteúdos/ações de caráter não competitivo e não excludente, tendo como foco ações lúdicas e relacionadas a jogos e brincadeiras de caráter cooperativas, sempre permeadas por diálogos críticos, dentre outras ações/reflexões que possibilitem a participação dos alunos de forma lúdica, coletiva e consciente nas atividades prático-teóricas de intervenção.

Os membros do GEIPEE-thc desenvolveram a estratégia de selecionar os conteúdos a serem trabalhados a partir da adaptação/reformulação daqueles sugeridos pelos alunos, novamente com a finalidade de partir da realidade dos alunos, mas não permanecer nela, avançar na direção da construção de novas possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos, considerando que a escola não deve manter-se nos conhecimentos de senso comum cotidianos, mas possibilitar o contato e apropriação de esferas não cotidianas de ação/reflexão e que considerem os objetos culturais mais desenvolvidos que a humanidade já construiu pois, como afirma Duarte (1996), as objetivações humano-genéricas como a filosofia, as artes, a ciência, dentre outras, possibilitam aos indivíduos o caminho para a construção de uma individualidade para si, plena de apropriações culturais, conhecimentos críticos e consciência social.

Esclarecemos que todo o processo de análise dos dados coletados aconteceu de forma a se considerar a dinamicidade e contraditoriedade presente na realidade escolar a qual foi vivenciada pelo pesquisador na relação direta com os sujeitos da pesquisa, ao longo de todo o processo de intervenção. Foi notório o esforço intelectual na direção de captar o movimento da realidade vivida pelos sujeitos na escola, considerando as múltiplas determinações desse

processo, situação que exigiu envolvimento intenso do pesquisador junto à escola e na relação com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o objetivo de investigar a estrutura e a dinâmica, dialética e contraditória vivida no interior da escola durante o processo de intervenção e pesquisa.

Apresentaremos e analisaremos os dados decorrentes de situações vivenciadas pelos sujeitos escolares (alunos e professores) e diretamente observadas pelo pesquisador, as quais foram coletadas ao longo das intervenções realizadas pelos membros do GEIPEE-thc, desde simples comportamentos, até falas, expressões corporais e outras formas de linguagens e expressões manifestadas pelos sujeitos no interior da escola, focando o olhar para os sujeitos, principalmente os alunos, sem desprezar a participação dos professores, do 2º. Ano do Ensino Fundamental. No decorrer da análise dos dados, estaremos descrevendo e discutindo a ação ludo-pedagógica realizada pelos membros do GEIPEE-thc, identificando as relações sociais construídas e reproduzidas, identificando-as como de caráter alienado e/ou alienante e discutindo as possibilidades, pela via do trabalho educativo do professor, de transformação qualitativa do processo de construção da consciência dos alunos (sujeitos da pesquisa) participantes dos encontros de intervenção.

Conforme explicado acima, os dados que ora apresentaremos oferecem contribuições para uma reflexão e entendimento acerca do processo de desenvolvimento e construção da consciência dos sujeitos participantes do processo de intervenção, assim como apresentam as diferentes relações sociais presentes nas ações engendradas durante as atividades, discutindo o quanto tais relações, na maioria das vezes, apresentam um caráter alienado e alienante, justamente por reproduzirem situações próprias da sociedade capitalista, as quais se estruturam segundo princípios que reproduzem a ideologia dessa sociedade no interior das relações sociais escolares.

Enfatiza-se, também, a necessidade da superação das relações sociais alienadas, a partir da atividade educativa de caráter humanizador, a qual deve ser engendrada pelo trabalho do professor e enfatiza-se, como afirma Tonet (2007) que quando nos referimos a atividades educativas, pensamos em ações mais pontuais, tais como as implementadas pelo GEIPEE-thc na escola, são ações limitadas a relação entre determinados indivíduos na escola, de forma a contribuir para com a sua transformação e, logicamente, essa transformação apresenta limites circunscritos às relações construídas naquele grupo.

É neste sentido que Tonet (2007) afirma que não é possível, hoje, desenvolver uma educação emancipadora, mas sim, atividades educativas de caráter emancipatório e é nessa direção que o GEIPEE-thc atua na escola. Isto porque, afirma o autor que a educação sempre

será hegemonizada pelas classes dominantes. No entanto, na sociedade capitalista existem contradições que proporcionam nas suas brechas o desenvolvimento de atividades educacionais de caráter emancipatório (TONET, 2007).

As atividades realizadas pelos membros do GEIPEE-thc durante as intervenções, se caracterizam por jogos, sobretudo de caráter coletivo e cooperativo, visando um desenvolvimento que busque a superação de ações violentas, preconceituosas, dentre outras. Contudo, mesmo quando da realização de jogos com esse caráter, foram evidenciadas situações de competição, violência física e simbólica, dentre outras relações e aspectos considerados por nós enquanto consequências e constituidores de processos de alienação presentes na sociedade capitalista e reproduzidos nas relações sociais escolares. Consideramos tais situações e manifestações como o resultado da construção de consciências fragmentadas, caracterizadas pela ruptura entre o sentido pessoal e o significado social da atividade educativa, que foram observadas durante as ações realizadas nas intervenções.

O fato apontado acima justifica a análise das relações alienadas presentes nos jogos aplicados pelos membros do GEIPEE-thc, pois, mesmo quando organizado no sentido de não reprodução de tais situações, nas ações, falas, manifestações foram observados aspectos alienados e alienantes dos alunos, mesmo sob a orientação dos membros do GEIPEE-thc.

É importante salientar que buscaremos realizar a análise dos dados apreendidos na realidade escolar, a partir das significações manifestadas nas ações e nos papéis sociais representadas pelas crianças durante a realização da atividade, tendo em vista que acreditamos que a partir daí tentar compreender, procurando identificar a estrutura da atividade realizada pelos sujeitos, ainda que de forma inicial e introdutória, o processo de constituição da consciência desses sujeitos, considerando as características alienadas e alienantes identificadas nas diferentes ações que implicavam o jogar coletivamente.

Pois, como afirma Elkonin (1998, p.29),

Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. [...] Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída.

Ao longo do processo de intervenção foi possível identificar que somente o caráter cooperativo de um jogo, pela sua estrutura, não garante a efetivação de uma atividade

educativa de caráter humanizador, pois os alunos, ao se organizarem espontaneamente (como poderemos observar em algumas atividades planejadas nas quais os membros do GEIPEE-thc tiveram dificuldades em realizar a devida mediação na execução do jogo ou quando da permissão para que os alunos se organizassem espontaneamente num jogo, tendo como objetivo observar os seus comportamentos, falas e atitudes durante o jogo. Nessas situações foi possível identificar que os alunos reproduzem situações que descaracterizam o caráter cooperativo para-si do próprio jogo, reproduzindo situações de competição e exclusão do outro, tornando o jogo uma atividade em-si, descaracterizando o próprio objetivo cooperativo.

Esse fato enfatiza a necessidade da presença do professor no desenvolvimento da atividade educativa que presume o jogo como ação pedagógica, assim como da sua mediação ao longo do processo de realização das várias ações engendradas pelo jogo junto aos alunos, uma vez que o jogo, quando trabalhado de forma espontânea e ao gosto dos alunos, descaracteriza-se como um jogo para-si, pois não é somente a estrutura cooperativa da atividade que garante o desenvolvimento da consciência dos sujeitos numa direção humanizadora, mas também e, sobretudo, o processo de mediação dos professores, ou seja, na realização coletiva e participativa da atividade educativa e devidamente orientada e mediada pelo professor que a ação de jogar cooperativamente torna-se efetiva.

Salientamos que neste trabalho de pesquisa procuramos realizar, além da análise acerca da estrutura do jogo e a discussão acerca do desenvolvimento da consciência dos alunos participantes, muitas vezes permeada por relações sociais de alienação, também queremos enfatizar as possibilidades de uma busca pela superação de situações alienadas e alienantes presentes em determinadas situações de jogos, enfatizando a participação e atuação dos membros do GEIPEE-thc como mediadores importantes do processo educativo dos alunos, tendo em vista que é esse papel que os membros do grupo buscam enfatizar quando imbuídos da tarefa de educar os alunos durante as intervenções propostas.

Esclarecemos que as atividades de jogos aplicados pelos membros do GEIPEE-thc se caracterizavam de duas formas. A primeira consistia em jogos em que o que predominavam eram as regras implícitas como, por exemplo, a atividade do “o mestre mandou”<sup>5</sup>, sendo que a única regra explícita era a orientação do membro do GEIPEE-thc acerca do papel social que deveria ser representado quando “o mestre mandar”; essa é uma situação em que a regra encontrava-se implícita à representação do papel realizado pelos alunos durante a brincadeira.

O segundo tipo de atividade trabalhada pelos membros do GEIPEE-thc consistia em

---

<sup>5</sup> A caracterização de tal atividade será apresentada mais a frente quando da análise dos dados que dela foram apreendidos.

jogos nos quais o que predominava eram as regras explícitas, como, por exemplo, na atividade da “dança dos bambolês”<sup>6</sup>, sendo assim, a regra implícita à representação das crianças mantêm-se em segundo plano, sendo o que predomina aqui é a regra explícita presente na atividade, condizente com a sua realização.

Como afirma Elkonin (1998, p.358),

Pode-se afirmar que os jogos de argumento determinado contem uma regra, mas que está oculta e é como se se encontrasse no conteúdo das ações do papel que a criança interpreta no jogo. Pode-se afirmar também que o desenvolvimento dos jogos na idade pré-escolar vai desde os que têm argumento desenvolvido e papéis com regras latentes até os jogos com regras patentes.

Faz-se interessante expor que respeitando o processo de pesquisa, iremos apresentar e discutir os dados mais marcantes que surgiram no decorrer dos encontros de intervenção realizados na escola, respeitando seu processo histórico de seu desenvolvimento, isto é, apresentaremos e analisaremos os dados respeitando o tempo histórico nos quais os mesmos foram observados e registrados, procurando analisá-los à luz da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico dialético, na busca de captarmos no plano do pensamento o movimento desse processo e procurarmos responder aos objetivos propostos nessa pesquisa.

Já havíamos identificado durante as observações gerais das relações sociais na escola e constatamos durante o processo de intervenção realizado pelo GEIPEE-thc, o quanto as situações e relações de dominação, manifestação de preconceitos, violência física e simbólica, relação de posse, reprodução de papéis sociais, dentre outras situações decorrentes de um processo de construção alienada da consciência dos sujeitos. Tais manifestações que foram identificadas nas diferentes relações estabelecidas entre os alunos, assim como junto aos alunos e professores, são entendidas como sínteses de vivências sociais que reproduzem as relações e ideologia da sociedade capitalista que se efetivam também na atividade do jogo realizado na escola, principalmente quando esse jogo se efetivava sem a devida mediação do professor, como discutimos acima.

Acreditamos ser interessante expor o quanto encontramos dificuldades, sobretudo, no início do processo de organização da turma (2º. Ano do Ensino Fundamental), objeto da intervenção e investigação de nossa pesquisa, para efetivação das atividades planejadas pelo GEIPEE-thc, sendo que em algumas situações, não conseguimos sequer realizar aquilo que fora planejado para a intervenção, fato que nos causava grande frustração.

---

<sup>6</sup> A caracterização de tal atividade será apresentada mais a frente quando da análise dos dados que dela foram apreendidos.

Tais situações de dificuldade e algumas vezes de impedimento de realização da ação ludo-pedagógica planejada pelo GEIPEE-thc, muitas vezes eram causadas, ou por motivos relacionados às condições objetivas do próprio espaço e ambiente escolar, como o barulho dos carros passando na rua e outras situações de dispersão da atenção dos alunos decorrentes do ambiente escolar. Também se tornava problema, algumas vezes, a falta de tempo dos membros do grupo, para poderem organizar os alunos para a atividade, dada a grande desorganização e descontrole da turma objeto da intervenção, dentre outras dificuldades que surgiam no processo e que dificultavam a efetivação da atividade educativa.

Contudo, conseguimos pensar, como forma de análise parcial da situação apontada acima, que as dificuldades para a efetivação de determinadas intervenções pelos membros do GEIPEE-thc, se assemelham às dificuldades vividas pelos próprios professores, quais sejam, a forma como está estruturado o próprio espaço/ambiente escolar, as precárias condições de trabalho e de material didático-pedagógico, as instalações inadequadas e, além disso, ainda contribuindo para o aumento das dificuldades de trabalho, a própria estrutura de poder, rígida e conservadora, advinda do sistema educacional e reproduzida em seu interior, onde os professores tornam-se verdadeiros controladores dos comportamentos dos alunos, os quais precisam ser contidos e disciplinados, para se manter a ordem, os quais acabam enclausurados ou poderíamos dizer, encarcerados dentro das salas de aula, em carteiras dispostas em fileiras, obrigando os alunos a permanecerem sentados, em silêncio e submetidos às ordens do professor, sem a possibilidade da voz e vez nessa realidade, fatos identificados durante o processo de observações sistemáticas e muitas vezes constatados pela observação das relações sociais, ou ainda identificado na fala dos alunos, assim como na fala de alguns professores.

Podemos observar tal situação nos relatos registrados em caderno de campo que seguem abaixo, quando da tentativa de organização de uma intervenção:

*- Tentamos conversar com os alunos em sala de aula, contudo tínhamos dificuldades em fazer isso; Um dos alunos disse que era para nós tirarmos da sala e da intervenção os que estavam bagunçando durante a explicação; Muito difícil para os alunos prestarem atenção no que estávamos falando; Mesmo assim descemos para a quadra para aplicar a intervenção, contudo não tivemos condições nem de explicar a atividade, pois a maioria dos alunos estava correndo pela quadra e gritando, ignorando completamente a presença dos membros do GEIPEE-thc. Mesmo pedindo várias vezes para que os alunos sentassem somente num primeiro momento, para explicarmos a atividade, isso não foi possível; Não foi possível realizar a intervenção naquele dia dada a total desorganização da turma na quadra. Esperamos o tempo necessário e retornamos os alunos à sala de aula, com a sensação de*

*extrema frustração pela não realização da atividade planejada para o dia.*

Como afirma Enguita (2005, p.163-164),

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas tem em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. [...] Os alunos veem-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho.

Enguita (2005) faz clara alusão à formação dos alunos para a manutenção das relações de trabalho capitalistas, em que os indivíduos devem cumprir ordens, realizar atividades fragmentadas e sequer ter oportunidade de se manifestar, se sentir sujeitos de seu trabalho. O autor afirma o quanto a escola, da forma como está organizada, contribui para a construção de indivíduos condicionados para a efetivação do trabalho alienado na sociedade.

Considerando as reflexões de Enguita (2005) é possível perceber que os momentos de dificuldade na organização dos alunos na quadra de esportes da escola, para a realização das ações ludo-pedagógicas planejadas pelo GEIPEE-thc, decorriam, em grande monta, como uma reação, por parte dos alunos, às situações vividas em sala de aula, situações essas permeadas pelo controle e disciplinamento excessivo dos mesmos (como observamos na análise geral das relações escolares). Os alunos, diante de uma situação de liberdade de ação e expressão (oral e corporal) como a proposta pelo grupo, extrapolavam nos seus comportamentos, dada a situação de liberdade em que se encontravam na quadra e comprometiam a realização da própria atividade proposta nas ações de intervenção.

Constatamos, via observação da chegada dos alunos na quadra, para a realização das intervenções, que os mesmos reconheciam aquele espaço e o momento da intervenção como forma de libertação das “amarras” a eles impostas dentro da sala de aula e em outros espaços formais da escola. Decorrente dessa compreensão, muitos deles, como afirmamos, extrapolavam e comprometiam o próprio processo de realização das ações planejadas, sobretudo no início do processo de intervenção, quando os alunos ainda não conheciam devidamente os membros do grupo e não compreendiam a perspectiva metodológica diferenciada proposta, confundindo-a com as situações que tinham vivido até então na escola.

Outra questão por nós identificada e que provocou dificuldades de compreensão por parte dos alunos, diz respeito à forma como os membros do GEIPEE-thc procuram trabalhar nas intervenções, pois é parte fundamental da metodologia de intervenção do grupo o respeito pelas manifestações dos alunos, a intervenção dialogada, pela via da participação na ação

ludo-pedagógica, permeada pela conversa e não pelo castigo ou punição, mesmo quando os alunos apresentam atitudes consideradas inadequadas para o momento. Também os membros do GEIPEE-thc não concebem a possibilidade de excluir os alunos das atividades, mesmo diante de uma situação considerada inapropriada, pois é compreensão do grupo que somente no processo de efetivação da atividade coletiva é que são criadas as condições de transformação e, portanto, de humanização dos sujeitos.

Foi possível identificar que muitos alunos, por não compreenderem a proposta de trabalho, se aproveitavam da situação de liberdade oferecida nos encontros de intervenção para se manifestarem mais livremente e, muitas vezes agiam de forma inadequada na relação com os colegas ou mesmo com os próprios membros do GEIPEE-thc, fato compreendido por nós como uma forma de reação a todo o controle imposto pela sistema educacional, reação essa que se concretizava em ações de rebeldia, desrespeito às regras e reação às vezes violenta (física e simbolicamente) às intervenções propostas pelo grupo, por exemplo, - *já na quadra um aluno não quis ficar na roda, para explicarmos a atividade. Quando um dos membros do GEIPEE-thc se dirigia ao aluno, o mesmo ignorava e como se não estivesse ouvindo.*

Como podemos observar no relato abaixo, no final de uma das intervenções aplicadas:

- *Ao final da atividade vários alunos corriam pela quadra e não ouviam as orientações. Um dos alunos apanhou uma pedra para tacar num outro aluno, mas pela intervenção de um membro do GEIPEE-thc entregou a pedra. Ao serem perguntados se não gostaram de brincar, contudo, os mesmos não ficavam em silêncio para que realizássemos a discussão. Um membro do GEIPEE-thc questionou se seria necessário gritar para que prestassem atenção e se não havia outra possibilidade além dessa, uma vez que solicitava-se persistentemente a atenção dos alunos, mas, os mesmos não paravam de correr pela quadra. Mais uma vez terminou o tempo para a intervenção educativa e não foi possível realizar o planejado para o dia.*

Situação marcante e muito presente durante as observações de caráter geral realizadas na escola, a qual também se apresentou durante as intervenções configurava-se por comportamentos de natureza violenta por parte de alguns alunos. Foi possível observar o quanto os alunos resolviam seus conflitos através de “socos”, “pontapés” dentre outros tipos de agressão, utilizando também de xingamentos vários, insultos e injúrias ao outro, como forma de atingir/agredir determinado colega de classe. Na situação descrita abaixo identificamos tal forma de relação social.

- *Antes de iniciarmos a intervenção dois alunos estavam brigando, segurando o pescoço um do outro, os membros do GEIPEE-thc tiveram que separá-los e ao serem*



*perguntados a respeito do motivo daquela briga, eles ficaram em silêncio e não responderam, então dissemos a eles que aquilo não deveria acontecer, eles não têm que se agredir e, sim, conversar a respeito de suas desavenças e que essa é a forma adequada de resolver conflitos.*

Para Batista e El-Moor (1999, p.156),

Não seria necessário procurar as raízes da agressão e da violência no interior das pessoas, mas nas circunstâncias em que vivem e se encontram, seja porque as pessoas vejam frustradas suas aspirações, ou porque aprendam a conseguir seus objetivos mediante a violência.

Em várias situações no decorrer do processo de intervenção fomos levados a entender a relação que existe entre o âmbito macro social (sociedade capitalista) e a manifestação das crianças no decorrer das atividades, como forma de reprodução dos modelos de relação presentes na esfera macro sociais. No desenvolvimento de uma determinada ação ludo-pedagógica, na qual os alunos eram solicitados a reproduzir algum papel social ou uma ação, para que os outros pudessem descobrir e adivinhar o papel social, a maioria dos alunos, independente da imitação realizada, diziam que o personagem representado era o jogador “Neymar” do Santos Futebol Clube. Mesmo quando da mediação dos membros do GEIPEE-thc afirmando não ser o citado personagem, muitos alunos continuavam insistindo em tal definição, talvez em decorrência da difusão exagerada do personagem “Neymar” pela mídia televisiva, principalmente pelos canais abertos de televisão, como o grande ídolo do futebol brasileiro e modelo de comportamento para muitas crianças, pela sua performance como craque de futebol: - *Ao longo de várias imitações, independente da forma como ocorria a imitação os alunos diziam que era o Neymar que estava sendo imitado, mesmo quando os membros do GEIPEE-thc insistiam em dizer que não era esse personagem que estava sendo imitado.*

Diante de situações como a apresentada acima, podemos observar o quanto a ideologia dominante se faz presente dentro da realidade escolar e, também, fazendo parte da consciência dos alunos, considerando que na ação dos alunos na atividade proposta, são explicitados os conteúdos constituintes e formadores das suas consciências. Identificamos que pelo fato de reproduzirem/reconstruírem as relações sociais presentes na sociedade, relações essas cujos conteúdos se efetivam a partir da alienação, os alunos ao brincarem no jogo, tomam como base para a brincadeira a estrutura do jogo que conhecem e que é veiculado pela televisão, como no caso do futebol; seus motivos e conteúdos, se constituem a partir das relações vivenciadas nos espaços sociais dos quais participam, reproduzindo, portanto, a alienação,

fato que justifica a defesa da presença necessária do professor mediando esse processo, no sentido de orientar adequadamente a atividade do jogo e não permitir a reprodução da ideologia e da alienação da sociedade capitalista nas relações escolares.

Para Marx, de acordo com Lowy (1991, p. 12), a ideologia deve ser compreendida como "um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade". Ou seja, numa sociedade em que as relações são permeadas pela alienação e pela ideologia da classe dominante, responsável por deformar a consciência dos indivíduos, a favor dos ideais de quem domina, torna-se necessária a crítica a essa sociedade e suas relações, sobretudo na escola, e o professor deve ser o sujeito que possibilita a construção dessa crítica, isso nas atividades pedagógicas que realiza com os alunos, desde no ensino da matemática, das letras, como também na realização de um jogo coletivo na quadra de esportes.

Durante as atividades também identificamos conflitos relacionados a questões de gênero, pois, em muitas situações o fenômeno da segregação entre os gêneros mostrava-se evidente. Mesmo durante a realização das ações ludo-pedagógicas propostas pelo GEIPEE-the para se trabalhar o tema, identificávamos momentos em que meninos e meninas precisavam dar as mãos para realizar determinada atividade, os mesmo rejeitavam-se mutuamente e afirmavam não gostar de dar as mãos uns aos outros. Numa determinada situação<sup>7</sup>, uma aluna que deveria dar as mãos a um menino afirmou que - "*não gostava de segurar nas mãos de menino*": - *Havia dois alunos de mãos dadas e a menina quis soltar a mão do menino, pois não gostava de segurar "nas mãos de meninos", então, o menino lhe indagou "não, não solte, porque senão a atividade não dará certo"*, mesmo após essa solicitação a aluna não apresentou um motivo para a recusa em dar as mãos ao colega. Identificamos situações em que meninos qualificavam as meninas de limitadas, lentas e pouco competentes para realizar determinadas atividade do jogo, a qual era considerada própria dos meninos, segundo a fala de muitos alunos do gênero masculino da sala de aula.

Interessante expor que este jogo citado acima, estruturalmente, se configurava como uma atividade em que a não cooperação entre os participantes comprometeria os objetivos do próprio jogo que, portanto, não se realizaria. Logo, mais uma vez salientamos que a atividade por si mesma não garante os seus objetivos, sendo necessária a mediação do professor na

---

<sup>7</sup> **Atividade:** Passar bambolê cooperativo – Todos de mãos dadas em círculo. Colocamos um bambolê por entre as mãos de alguma participante e todos os alunos tem que passa-lo por entre seus corpos sem soltar as mãos. De acordo com o passar do tempo vamos aumentando o número de bambolês.

realização da mesma e isso implica reafirmar a importância do professor na efetivação de uma atividade educativa ludo-pedagógica no interior da escola e enfatizamos que a realização do jogo e da brincadeira espontânea pelos alunos pode reproduzir preconceitos vários e, portanto, a presença da mediação do professor torna-se imprescindível.

Dado importante a ser discutido refere-se aos questionamentos dos alunos quanto aos tipos de atividades que eram realizadas nas atividades propostas pelo GEIPEE-thc, pois os mesmos, muitas vezes, sobretudo nas conversas finais de avaliação da atividade, reclamavam por não proporcionarmos atividades como futebol, dentre outras, que muitas vezes são caracterizadas pela competição, fato tão presente e perpetuado na sociedade na qual estamos inseridos.

A reclamação dos alunos é plenamente compreensível, pois os mesmos, ao construir sua maneira de agir, pensar e sentir, a partir das relações sociais, linguagens e apropriações que realizam na sociedade capitalista, as reproduzem nas suas relações escolares e, sabemos o quanto a competição, principalmente nos jogos, torna-se uma categoria fundamental na reprodução da sociedade capitalista. Podemos afirmar que as crianças tornam-se vítimas de uma ideologia que apregoa a competição como algo saudável e necessário ao desenvolvimento humano e à conquista de espaços de privilégio na sociedade, afirmação ideológica que esconde o quanto a competição implica a perversa exclusão do outro.

Ao apregoar a competição como forma de desenvolvimento, a ideologia da sociedade capitalista, perversamente, colabora para com a construção de consciências alienadas, próprias de sujeitos individualistas, oportunistas e que desejam se favorecer pessoalmente, sem considerar o outro como participante do processo. Podemos dizer que para esses sujeitos, o sentido da atividade não se efetiva a partir de uma prática processual saudável e colaborativa, mas sim, voltada somente para o resultado e isso é muito evidente quando os alunos realizam jogos com ênfase na competição e na valorização da vitória, reproduzindo os valores que se encontram nos esportes competitivos veiculados pela mídia.

Nessa direção, ao contrário do que se encontra nas atividades desportivas veiculadas pela mídia, os membros do GEIPEE-thc procuram reconhecer nos jogos, assim como em determinadas situações específicas de competição, devidamente orientadas pedagogicamente, atividades que proporcionam condições diferenciadas para que os alunos possam assumir desafios pessoais, enfrentar suas dificuldades, identificar seus limites e lançarem-se no seu potencial, na atividade de *jogar com o outro e não contra o outro*. Nas atividades de jogo devem ser possibilitadas condições para que os alunos possam superar suas limitações, sendo

que o outro, nesse processo, se faz imprescindível, não como adversário, mas sim, como um parceiro na atividade esportiva, como afirma Bracht (2010).

Essa situação ficou evidenciada na conversa final de avaliação de determinada intervenção, na qual, quando de uma discussão acerca de uma brincadeira de caráter cooperativo, proposta pelos membros do GEIPEE-thc, um dos alunos afirmou que havia gostado da atividade, contudo preferiam jogar bola (futebol), e outros começaram a se manifestar nesse sentido também: - *Ao perguntarmos a razão da solicitação de mudança da atividade para futebol e se não estavam gostando da atividade, a maioria dos alunos nos disseram que estavam gostando sim, mas alguns alegaram que preferiam jogar bola, ao invés de brincar do que nós oferecíamos a eles*; reafirmando o quanto a ideologia dominante se faz presente na consciência das crianças, a qual é reproduzida e isso é evidente, nas atividades espontâneas realizadas pelos alunos.

Questão importante que identificamos no decorrer das intervenções relacionava-se o quanto os alunos apresentavam dificuldades em respeitar as regras propostas para as atividades, sobretudo naquelas ações que propúnhamos (aquelas as quais as regras explícitas são as que predominam). Esse fato ficou evidenciado em uma intervenção, em que o jogo realizado intitulado “rio vermelho”<sup>8</sup> determinava que um aluno ao ser pego, deveria assumir também o papel de pegador. Nessa ação ludo-pedagógica determinado aluno não respeitou tal regra, ficando evidente o quanto a autorregulação a partir das regras existentes nos papéis dentro da brincadeira, não havia ainda alcançado um desenvolvimento satisfatório, fato que, muitas vezes, demandava extensas conversas de orientação, quando isso era possível junto aos alunos, uma vez que em muitas situações, sequer os membros do GEIPEE-thc conseguiram organizar o jogo ou brincadeira com a turma, tamanha a fragmentação das relações sociais na sala de aula.

É importante salientar o quanto foi complicada a tentativa de superação de relações sociais que reproduziam a fragmentação social e o fenômeno da alienação junto aos alunos durante as intervenções, sobretudo nos primeiros encontros realizados pelos membros do GEIPEE-thc, quando ainda os alunos não tinham construído possibilidade de regulação consciente do seu comportamento. Contudo, com o passar do tempo e convivência com os

---

<sup>8</sup> **Atividade:** Rio vermelho – Uma criança fica no centro da quadra e todos os outros ficam no canto. Essa indaga “rio vermelho” e os outros respondem “queremos atravessar o rio-vermelho” e a criança responde “com uma condição” os outros novamente dizem “qual”, então essa criança com o auxílio do interventor escolhe uma condição; tentamos fazer com que as escolhas fossem papéis sociais, então ela fala a condição, por exemplo “imitando bombeiro”. Assim as crianças tem que ultrapassar a quadra imitando tal situação, aqueles que não o fazem são pegos e vão para o centro, ajudando o aluno que ali se encontra.

alunos e construção de novas relações sociais, sobretudo em decorrência das ações e discussões propostas e realizadas junto aos alunos, sem desistir dos princípios teórico-filosóficos e metodológicos do GEIPEE-thc, foi possível identificar princípios de uma construção social diferenciada junto aos alunos, permeada pela participação democrática, pelo diálogo e garantia do respeito e compreensão recíprocos, dentre outras situações consideradas humanizadoras.

Foi possível, ainda que de forma incipiente e pouco a pouco, construir situações em que as dificuldades vividas pelos alunos, foram enfrentadas adequadamente e sem a utilização dos recursos da violência como acontecia anteriormente, num processo bastante delicado e tateante, mas que possibilita afirmar o quanto relações sociais diferenciadas tornam-se possíveis, desde que sejam construídas condições para a sua efetivação na realidade escolar.

Quanto ao desenvolvimento de processos de autorregulação do comportamento dos alunos e sua manifestação, sabemos o quanto a construção de relações sociais diferenciadas, efetivadas pelos membros do GEIPEE-thc durante as ações de jogar e brincar com os alunos, enfatizando o processo de apropriação da linguagem, dos significados sociais e sentidos que cada sujeito humano constrói ao longo de sua vida, conteúdos essenciais para a construção de sujeitos sociais conscientes e plenamente desenvolvidos.

É importante lembrar que a maneira de ser de cada ser humano depende das suas possibilidades de apropriação/objetivação, situação essa que tem início desde a mais tenra idade da criança. Desta forma, à medida que cada ser humano passa a compreender os significados das palavras e internalizá-las pouco a pouco nas relações sociais objetivas, encontra as condições para construir funções psicológicas superiores essenciais para a estruturação de sua forma de ser e agir na sociedade, superando os níveis mais elementares de existência e construindo sua consciência e personalidade (MARTINS, 2006).

Sendo assim, ainda de acordo com Elkonin (1998, p.420-421),

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ele poderá ser superestimado. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação.

Nesse processo de compreensão da construção da consciência dos alunos, assim como de sua manifestação nas atividades realizadas nas intervenções, sentimos a necessidade, tendo

em vista tudo o que havíamos observado, de realização de uma atividade na qual a presença de regras explícitas fossem marcantes, juntamente com a presença indispensável de relações de cooperação entre os participantes. Sendo assim propusemos uma atividade denominada “dança dos bambolês”<sup>9</sup>.

Tal atividade consistia em dispormos pela quadra vários bambolês, sendo que os alunos deveriam manter-se fora dos mesmos, ao tocarmos uma música, os alunos deveriam dançar ao redor dos bambolês, e ao pararmos a música, tinham que entrar e permanecer juntos dentro do bambolê, até a música voltar a tocar. Contudo, no desenvolvimento da mesma, íamos diminuindo a quantidade de bambolês e as crianças teriam que, conseqüentemente, compartilhá-los, ou seja, ocupar o mesmo bambolê. Observamos que algumas crianças, sem a mediação dos membros do GEIPEE-thc, compartilhavam o bambolê sem problemas, no entanto, alguns outros queriam deixar a brincadeira por não terem um bambolê próprio. Diante dessas situações os membros do grupo orientavam sobre a importância de compartilhar o bambolê, exemplificando com outras situações sociais em que a ajuda recíproca se fazia necessária, explicando que para se conquistar o objetivo comum a cooperação era necessária.

Embora a atividade tenha transcorrido de forma adequada, com apenas alguns problemas pontuais de rejeição ao outro, observamos que ao final, restaram apenas dois bambolês, sendo que um de meninos e outro de meninas, ou seja, mais uma vez evidenciando o quanto a ideologia capitalista adentra na escola e se cristaliza nas relações, mesmo quando sob orientação contínua do professor. Os membros do GEIPEE-thc interviram na situação e questionaram a razão da segregação; alguns alunos justificaram a separação dos gêneros nos bambolês alegando que meninos não gostam de meninas e vice-versa. Contudo a partir da mediação, na busca da realização do objetivo da atividade, qual seja de unir meninos e meninas em busca da efetivação da mesma sem segregar, os alunos refizeram os grupos dos bambolês e tornaram-se mistos, sendo que todos tinham que se ajudar para conseguirem se manter dentro do bambolê, de forma que ninguém fosse excluído da atividade.

No fim da aula:

*- Propusemos ainda que no fim da atividade teríamos apenas um bambolê e todos deveriam permanecer dentro; os alunos duvidaram que isso não fosse possível. Sendo assim, orientamos a atividade para que todos, indistintamente, permanecessem dentro de um mesmo*

---

<sup>9</sup> **Atividade:** Dança dos bambolês cooperativo – Espalhamos vários bambolês pela quadra. Soltamos uma música e os alunos ficam dançando ao redor deles. Quando paramos as músicas, eles tinham que imaginar que ao redor dos bambolês havia se tornado um mar e que os bambolês eram as ilhas, então, todos tem que entrar dentro de um bambolê e permanecer dentro. Com o passar do tempo, vamos diminuindo o número de bambolês, até que fique somente um e todas as crianças se ajudando, tem que manter-se dentro do mesmo.

*bambolê e que isso seria possível se eles colaborassem uns com os outros e utilizassem estratégias criativas para isso, sendo que a ajuda mútua era imprescindível. Quando os alunos conseguiram com sucesso realizar o objetivo, se mostraram surpresos quanto ao resultado.* Assim finalizamos a intervenção reforçando o fato do quanto à colaboração, ajuda, respeito, dentre outros aspectos das relações sociais humanas, são necessários e muito qualitativos, sobretudo quando todos possuem um objetivo em comum e evidenciamos a necessidade de desenvolvermos uma consciência que supere o individualismo e se concentre numa consciência de grupo.

Leontiev (2004, p.272) ilustra a situação acima, ao afirmar que:

[...] As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens pela sua cultura, elas estão aí postas, mas para apropriar-se delas e desenvolver aptidões, transformá-las em “órgãos da sua individualidade” a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do seu mundo (agir nos objetos e com os objetos), num processo de comunicação com os outros homens, ou seja, via processo de educação.

Sendo assim, defendemos que a constituição de valores ético-morais nos indivíduos ocorre via processo de educação, desde as relações educativas presentes na família e outras instituições sociais e dentre elas enfatizamos a escola, uma instituição que pela via do trabalho educativo do professor, desde a educação infantil, pode contribuir para a superação de visões fragmentadas, limitadas e individualistas, que tanto permeiam a vida dos seres humanos na sociedade alienada.

De acordo com Toassa (2004, p.70), considerando a possibilidade de humanização dos indivíduos a partir de práticas intencionais na escola de educação infantil,

A criança pré-escolar é capaz de conscientizar-se sobre as normas vigentes quanto às relações humanas e o uso de objetos. Desde que o professor, através da sua própria reflexão não cotidiana, institua regras plenas de valores genéricos. A obediência a regras de convivência universais e livres constituir-se-ia numa condição preliminar para a humanização.

Seguindo no processo de intervenção, os membros do GEIPEE-thc, juntamente com o pesquisador que mantinha-se na observação rigorosa das atividades e no registro das ações do grupo, decidiram aplicar uma atividade na qual as regras estivessem implícitas ao papel social, no intuito de observar as ações e representações dos alunos em relação aos papéis sociais que os mesmos vivenciavam cotidianamente. Para tanto foi realizada a atividade “o

mestre mandou”<sup>10</sup>, na qual a única regra explícita era o comando dado pelo “mestre” (um membro do GEIPEE-thc), que definiria qual papel social os alunos deveriam reproduzir. Assim sendo a cada nova orientação, observávamos quais eram as representações dos alunos acerca dos professores, pais, policiais, motoristas, bombeiros, artistas de televisão, dentre outros papéis sociais os quais os mesmos tinham contato no seu dia-a-dia.

Consideramos interessante expor o quanto foi notória nessa intervenção a manifestação de relações de dominação, violência, relação de posse, preconceito, situações essas que se efetivam, cotidianamente na sociedade, considerando a alienação presente e mantenedora das relações próprias da sociedade capitalista. Acreditamos que essa foi a intervenção que mais conteúdos alienados e alienantes foram identificados, dada a reprodução por parte dos alunos, das situações vivenciadas na sociedade.

Apresentamos e discutimos abaixo os dados de tal intervenção:

*- Pedimos para imitarem jogadores de futebol, alguns alunos começaram a se chutar.*

*Quando pedimos para imitarem o presidente da república, uma aluna começou a marchar.*

*Ao pedirmos para imitarem mendigos, os alunos começaram a se arrastar no chão, com o olhar triste, pedindo um trocado.*

*Quando imitaram policiais fizeram com as mãos como se estivessem segurando armas e ficavam fazendo o barulho como se estivessem atirando, um aluno segurou no pescoço do outro e começou a dizer "pede pra sair, pede pra sair".*

*Ao imitarem o professor, vários alunos ficavam apontando para o rosto uns dos outros dizendo “fica quieto”, “presta atenção”, “cala a boca”, todos com movimentos incisivos em direção ao rosto do outro, uma menina começou a apontar para a outra gritando “fica quieta, você vai pra diretoria”, um menino começou a fazer movimentos como se estivesse gritando com alguém.*

*E quando pedimos para imitarem alunos, começaram a correr e gritar alegremente, alguns alunos começaram a correr e passavam empurrando seus companheiros, dois alunos simularam uma briga, dentre outras manifestações.*

*Pedimos para que os alunos imitassem pais e mães, alguns alunos começaram a fazer movimento como se estivessem dando tapas nas nádegas uns dos outros, outros começaram a realizar movimento como se estivessem batendo, brigando, como se estivessem nervosos.*

*Pedimos também para que eles imitassem pessoas ricas e começaram a pular de*

---

<sup>10</sup> **Atividade:** O mestre mandou... /representações sociais – Os interventores diziam “o mestre mandou...” e davam um comando referente a algum papel social, ou ação, que as crianças deveriam imitar.



*alegria, como se estivessem comemorando algo, vários alunos gritavam “dinheiro, dinheiro, heeeee”; um aluno começou a fazer movimentos como se estivesse pegando o dinheiro no chão e jogando para o alto comemorando dizendo “sou rico, sou rico”, todos, de maneira geral, demonstraram muita alegria, uma aluna passou gritando “que alegria, to com dinheiro”.*

*Quando pedimos para que imitassem a si mesmos, eles começaram a correr, gritar e se bater, um aluno disse, apontando para outro, “ele fica me batendo, ta imitando ele mesmo de verdade”.*

*Quando pedimos para imitarem os sem-terra, um aluno disse “sem terra é uma pessoa morta”, outro aluno passou gritando “vou roubar, vou roubar”, eles começaram a se arrastar no chão como se estivessem definhando, ou fracos.*

*Pedimos para que imitassem fazendeiros, uma menina começou a correr alegremente dizendo, “estou rica, estou rica”, outros imitaram um sujeito a cavalo, outros ainda imitaram situações de trabalho com animais, imitavam bois e cavalos.*

Consideramos que tais observações apresentaram dados marcantes do quanto o processo de reprodução da sociedade e das relações sociais próprias da ideologia e da alienação fazem parte da vida dos alunos, sendo que os mesmos as reproduzem no seu dia-dia e também nas relações sociais escolares, seja em brincadeiras ou nos jogos, como também em outras atividades escolares, como foi possível observar quando das observações gerais na escola.

Sabemos que esse fenômeno é bastante compreensível, uma vez que como sujeitos sociais, os alunos se apropriam e se objetivam a partir das condições que encontram no seu contexto social, no entanto enfatizamos que tais situações não devem ser simplesmente aceitas de forma conformada, uma vez que estamos discutindo a construção de consciências humanas na escola e, lamentavelmente, identificamos o quanto os alunos vivem um cotidiano escolar repleto de alienação e esse fato precisa ser objeto de preocupação para todos os educadores que compreendem a importância da escola na construção da consciência dos alunos.

Durante as observações identificamos o quanto tais situações de alienação evidenciam-se nas brincadeiras de forma geral e, especificamente, na brincadeira de representação dos papéis sociais quando os alunos tiveram a oportunidade de representar os diferentes tipos de papéis sociais.

Além de ficar evidente que as consciências estão se desenvolvendo de forma alienada desde a infância, como constatamos em nossas observações gerais, fica evidente também o quanto o processo de mediação do professor, efetivado a partir de um trabalho educativo

crítico, torna-se imprescindível na superação da alienação no sentido de colaborar para uma formação mais qualitativa, enfatizando, é claro, aquele professor que trabalhe numa perspectiva que busque superar as relações sociais alienadas presentes na sociedade capitalista.

Discutindo o processo de alienação na escola Toassa (2004, p.73) afirma que,

[...] podemos dizer que a alienação da consciência do educando pode incluir: 1) o processo de realização da atividade (reproduzindo relações sociais de dominação na relação professor-aluno); 2) os produtos (a criança pode ser obrigada a desfazer-se dos objetos produzidos, que se tornam meros objetos de avaliação); 3) a relação entre o indivíduo e o gênero humano (no que se refere às máximas possibilidades de desenvolvimento para sua faixa etária); e 4) a relação dos indivíduos para consigo mesmos, na palavra e no instrumento (apropriando-se da linguagem alienada para a explicação da realidade particular, e sendo privado das faculdades necessárias ao uso dos instrumentos). A exclusão das atividades não cotidianas dos currículos pré-escolares indica que, tendencialmente, não se está criando condições para o desenvolvimento de uma relação consciente com a vida.

Concordando, portanto, com a autora, acreditamos que todos esses aspectos presentes no desenvolvimento alienado da consciência na fase da infância, respaldados nos aspectos da alienação identificados por Marx (2004) e que se fazem representados nas atividades do brincar infantil devem ser objeto de intervenção educativa na escola. Entretanto, gostaríamos de acrescentar em relação ao primeiro ponto trazido na citação acima, tendo em vista as necessidades e os resultados alcançados nesse trabalho, que a representação das relações de dominação por parte das crianças, além de estar relacionada com as situações vivenciadas a partir da relação professor-aluno, se configuram também a partir das vivências mantidas pelas crianças fora do espaço escolar, na relação com os pais, vizinhos, mídia, enfim, fato que precisa ser compreendido e discutido por professores conscientes do seu papel na direção da humanização dos indivíduos.

É possível afirmar, a partir das reflexões de Toassa (2004, p.72) que “os níveis básicos de ação, cognição e moralidade” que se configuram nas idades iniciais do desenvolvimento dos indivíduos “podem ser pautados pela apropriação de significados ‘ideologizados’, nos quais as relações humanas são percebidas de forma natural”, situação muito presente e identificada nas observações que realizamos, desde as relações sociais mais gerais na escola, até as observações específicas das ações do GEIPEE-thc junto aos alunos.

Num outro momento do processo de intervenção, quando da realização de uma ação ludo-pedagógica pelos membros do GEIPEE-thc em que os alunos precisavam desenhar a si mesmos na sala de aula, com o objetivo de entendermos como os mesmos se reconheciam na condição de alunos em sala de aula, procurando identificar as relações por eles desenhadas

nesse espaço e se os mesmos se viam excluídos, ou junto com seus colegas, alegres ou tristes, enfim, como os mesmos se auto-representariam por meio do desenho, houve desenhos que os mesmos se mostravam calados, quietos, impedidos de falar, fato que nos colocava pensando acerca das situações de opressão que os mesmos poderiam estar vivenciando.

Nessa mesma atividade um aluno, simplesmente desenhou vários cifrões (\$) afirmando que precisaria ser um aluno rico, dizendo - *“tenho mil dinheiros, muito, eu adoro!!!”*; diante dessa situação um membro do GEIPEE-thc perguntou a razão do aluno ter desenhado vários cifrões e o aluno respondeu - *“porque eu posso comprar o que eu quiser, fico feliz”*, comprovando o quanto esse aluno, como muitos outros, estão submetidos diretamente a ideologias que relacionam o valor humano à posse do capital, numa situação de plena reprodução da ideologia capitalista.

Enfim, podemos concluir o quanto a influência do capitalismo se faz presente na vida cotidiana das crianças e jovens, no sentido de os mesmos aprenderem a valorizar o dinheiro, o ter dinheiro para poderem ter bens materiais, poderem ser consumidores, fato que alimenta a reprodução da ideologia capitalista, isto é, o sentido atribuído pelas crianças para ser feliz e realizado, é pautado na obtenção do dinheiro e na possibilidade de ter trabalho e dinheiro para poder consumir e ser sujeito na sociedade capitalista.

Interessante notar que as crianças e jovens reproduzem, como autômatos às relações de produção capitalistas, divulgadas pela ideologia do capital, sem a devida compreensão do processo, fato que deveria ser esclarecido pelos professores, no sentido de contribuir para a construção de consciências críticas, não submetidas à alienação do capital. É importante salientar que não estamos concluindo, precipitadamente, que esse aluno será um sujeito alienado, mas sim que as influências da sociedade alienada se fazem presentes em sua vida, desde a mais tenra idade e que esse processo, se não submetido à devida crítica, pode se cristalizar como conteúdo da consciência desses sujeitos.

Foi interessante perceber que os alunos, de forma geral, dada a carência de bens materiais em suas vidas, pois são alunos oriundos de classes populares, diante da possibilidade do terem dinheiro, mesmo que num plano idealista, dada as influências marcantes da ideologia da classe dominante em suas vidas, veiculada principalmente pela mídia, desenvolvem no plano do seu pensamento, certa ilusão e, nesse sentido, alimentam a ilusão de conquistarem àquilo que é apregoado nas relações alienadas do sistema capitalista, a conquista da felicidade e liberdade pela aquisição do dinheiro e a possibilidade do consumo. Nessa situação observada podemos identificar duas questões distintas. Uma delas diz respeito à relação de propriedade, de posse (do dinheiro) como possibilidade de realização e, ao

mesmo tempo, enquanto conquista de um lugar privilegiado na sociedade como sujeito consumidor para poder se realizar e ser feliz.

Diante da intervenção dos membros do GEIPEE-thc nas diferentes situações descritas, foi possível verificar que ao estabelecerem uma relação de questionamento e crítica junto aos alunos acerca da realidade encontrada na sociedade capitalista, discutindo as reais possibilidades de vida das pessoas, muitos alunos se posicionaram de forma coerente, conseguindo realizar uma crítica, ainda que inicial, sobre as diferenças sociais na sociedade e do quanto tal situação mostrava-se injusta para a maioria das pessoas que sequer podiam ter os bens necessários para sua sobrevivência. A situação descrita acima denota o quanto se faz necessária a presença de uma reflexão crítica constante no interior da escola, pois, se deixarmos os alunos a mercê de si mesmos, é praticamente inevitável que os mesmos reproduzam as relações alienadas e alienantes aprendidas no seio das relações sociais capitalistas. Mais uma vez salienta-se a importância da intervenção educativa e crítica do professor junto aos alunos, para que não se reproduza indiscriminadamente no interior da escola, a alienação própria da sociedade de classes.

Tal relação de propriedade privada ou posse demonstra o quanto desde a mais tenra idade, as crianças estão fadadas, na sociedade capitalista, a se coisificarem, perante as próprias produções humanas, sendo que o fruto do trabalho humano que deveria ser o desenvolvimento nas múltiplas capacidades humanas acaba recebendo o sentido de algo necessário simplesmente para a satisfação de necessidades mais básicas, como comer, moradia e obtenção de bens de consumo, o que a nosso ver, configura-se como relação social alienada e de reprodução das relações sociais de produção postas no sistema capitalista.

Foi significativo outro momento específico durante as ações ludo-pedagógicas realizadas quando da valorização das expressões e manifestações dos alunos os mesmos solicitaram brincar com a produção de desenhos, para realizar uma exposição das suas obras. Foi interessante perceber o quanto os alunos mostravam-se interessados em realizar essa atividade, fato que nos fez pensar no quanto a escola precisa atender às necessidades reais dos alunos, ao invés de simplesmente lidar com necessidades abstratas dos mesmos, a partir de um aluno abstrato e que está na "cabeça" dos professores, um aluno padrão que já não existe.

Enfim, nessa atividade de produção de desenhos, para que os alunos pudessem se imaginar como personagens e produtores de suas obras, expressando no papel, conforme solicitação dos membros do GEIPEE-thc, as suas vivências objetivas na escola e em sua vida em sociedade, ou ainda situações com as quais tiveram contato, dentre outras situações sociais. Os alunos mostraram-se motivados e interessados na realização da ação proposta e,

concluída as produções tiveram oportunidades de expressar livremente o que pensaram e sentiram durante a sua produção e sua participação foi bastante significativa.

Uma questão muito importante, coletada através da observação de outra atividade de desenho, quando foi solicitado aos alunos que realizassem uma produção coletiva do desenho, na qual todos os participantes deveriam decidir o conteúdo do desenho que, posteriormente, seria representado aos demais. Foi interessante perceber que no início da ação, cada aluno diante da cartolina, desenhava, cada um num canto do papel o seu desenho individual e sequer conseguiam implementar uma discussão em grupo. Mesmo com a intervenção e orientação dos membros do GEIPEE-thc, dizendo que a cartolina era de todos, um aluno gritou - *“sai daqui, está invadindo meu espaço”*, reproduzindo os processos de exclusão do outro. Novamente os alunos recebiam orientações sobre a importância da produção coletiva, sendo que todos tinham que desenhar juntos e, aos poucos, sendo continuamente orientados, os alunos foram se organizando e procurando construir um trabalho que representasse a vontade dos membros da turma, isso à custa de inúmeras intervenções dos membros do GEIPEE-thc ao longo do processo.

Podemos afirmar que mudanças qualitativas ocorriam no processo quando os membros do GEIPEE-thc atuavam diretamente junto aos alunos; algumas mudanças ocorriam circunstancialmente, somente no momento da ação proposta, outras eram ampliadas e se faziam presentes nas demais relações observadas em sala de aula, como comentaram alguns professores, fato que nos faz pensar sobre a importância de um trabalho educativo de caráter emancipador, sendo possível assim a humanização dos indivíduos a partir da implementação de atividades educativas emancipatórias dirigidas pelo professor (TONET, 2005).

Para Tonet (2005, p.236), na medida em que a educação apresenta-se com especificidade própria e relacionada à socialização dos conhecimentos e criação de possibilidades de apropriação das objetivações construídas pela humanidade,

Sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico [...] este consiste em possibilitar ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível esse objetivo. Dessa forma o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste.

Enfim, sabemos o quanto a educação escolar vive dificuldades na nossa sociedade, assim como os professores, no entanto, considerando a necessidade de transformação radical

dessa realidade. Torna-se, portanto, imprescindível a valorização da educação e do trabalho educativo do professor, e isso implica a reunião de todos os sujeitos da educação, juntamente com outros segmentos dos movimentos sociais organizados, para se pensar possibilidades e transformação pela via da ação coletiva dessa realidade, pois, a escola e os professores, isoladamente, poucos conseguem fazer avançar as transformações sociais, pois, a educação contribui para a transformação, com aquilo que lhe é específico, mas não é a única responsável pela sua efetivação na realidade objetiva.

Considerando e concordando com as palavras de Duarte (2007, p. 40-41),

[...] seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

É importante esclarecer, uma vez que estamos finalizando nossas discussões, que na condição de pesquisador e membro do GEIPEE-thc, caminhamos o tempo todo procurando garantir a descrição do processo histórico vivido na pesquisa, analisando os dados coletados de forma rigorosa e procurando apresentar o movimento social e histórico presente na escola, de forma a identificar seu movimento dialético e suas contradições e que defendemos a escola como importante instituição social na vida da maioria das crianças e jovens de nosso país, enquanto uma instituição social que contribui de forma significativa para a construção de consciência emancipatórias, caso consiga cumprir com a sua função social na socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Constatamos, lamentavelmente, o quanto as situações alienadas e alienantes tomam, quase que completamente, as relações escolares, desde a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, direção-aluno e outras relações que são engendradas. Enfim, constatamos que a relação escola-aluno encontra-se permeada por elementos ideológicos e pelo fenômeno da alienação, fato que a torna instrumento de reprodução da ideologia do capital, tornando-a uma instituição que reproduz e permite a reprodução da alienação no seu interior; no entanto, dada as contradições presentes na sociedade, conseguimos pensar que a partir de um trabalho educativo que cumpra sua função social e se constitua como prática social transformadora será possível, pela socialização dos objetos culturais universais (filosofia, ética, ciência, artes, política, cultura corporal), dentre outros objetos humano-genéricos essenciais, será possível construir o desenvolvimento dos seres humanos na direção da sua liberdade e emancipação,

tendo em vista a emancipação da própria sociedade.

Finalizamos nossa análise defendendo a importância da pesquisa-intervenção no interior da escola, na qual pesquisador, professores, gestores, alunos e outros sujeitos participantes dessa realidade, possam se encontrar, trabalhar juntos e se organizar em defesa da mesma, na luta pela sua transformação, no intuito de se construir novas possibilidades de humanização para as crianças e jovens da nossa sociedade e na defesa de uma escola em que os alunos tenham condições de avançar no seu processo de desenvolvimento em direção à superação da alienação e construção da sua humanização.

Encerramos, por hora, a nossa discussão, acreditando que no que concerne a uma dissertação, conseguimos, guardadas as dificuldades vividas no processo de pesquisa, explicitar o processo de pesquisa, assim como elementos importantes objetos de análise identificados ao longo do processo de intervenção junto aos alunos na escola, conscientes de que recortamos parte da realidade, procurando compreendê-la desde a sua raiz, realidade essa que precisa ser continuamente investigada, para que possamos acumular conhecimentos e contribuir efetivamente com o processo de transformação qualitativa do trabalho educativo do professor na escola, no sentido de orientá-lo na direção da construção de consciências críticas e humanizadas, voltadas ao processo de construção e efetivação da emancipação humana.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para título de considerações finais acerca do tema pesquisado é importante salientar que a busca por uma análise crítica do processo de desenvolvimento infantil, numa sociedade pautada por relações de alienação pautou-se pelo compromisso social em direção à construção de possibilidades diferenciadas de educação escolar e enfatizando o trabalho do professor na realização de atividades de jogos na escola, como possibilidade concreta de ação educativa numa direção emancipatória.

Levando em consideração a importância social na estruturação e resignificação pelas crianças na consecução dessas atividades, considerando a atual conjuntura social instalada e identificando a presença de relações alienadas e alienantes na sociedade e reproduzidas na escola, fato que acaba por prejudicar o processo de desenvolvimento da consciência dos sujeitos numa direção humano-genérica, contribuindo para a manutenção da maioria da população sob o domínio de uma minoria, tendo em vista que na sociedade capitalista, desde a infância, esses processos vão sendo configurados no desenvolvimento dos indivíduos e, sabemos, a escola acaba contribuindo para com esse processo.

No entanto, é importante salientar, que a partir de mediações prático-teóricas numa perspectiva humanizadora engendradas a partir de atividades e discussões críticas, conscientes e reflexivas no interior da escola, podem ser construídos momentos significativos de desenvolvimento dos estudantes, na busca da superação de situações e características da alienação que se configuram de forma geral e também são reproduzidas na realização dos jogos, como os propostos durante as intervenções do GEIPEE-thc.

Acreditamos, conforme afirma Martins (2006), que desta forma serão construídas condições concretas que determinam as possibilidades para uma atividade consciente e humanizadora, mesmo que as possibilidades de superação da alienação dentro de uma realidade tão fortalecida, como a que está apresentada na sociedade capitalista e no interior escolar, sejam difíceis de serem superadas, considerando os limites e entraves postos pelas relações sociais alienadas e alienantes.

Defendemos nesse trabalho que, pela via da atuação consciente e crítica do professor, devem ser enfatizadas ações na direção da emancipação humana com vistas à construção de consciências críticas, efetivadas a partir de um desenvolvimento qualitativo no processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais (materiais e simbólicos) pelos estudantes, considerando a construção de sua consciência a partir de um processo histórico.



Enfatizamos a necessidade de efetivação de processos de desenvolvimento diferenciado no interior das escolas e o quanto se faz importante a efetivação de projetos de intervenção e pesquisa no interior da mesma, trabalhos como este desenvolvido pelos membros do GEIPEE-the cujo objetivo principal é valorizar a educação escolar e o trabalho do professor no processo de desenvolvimento dos alunos e demais sujeitos participantes numa direção humano-genérica. Sobretudo, pela necessidade de se vincular a Universidade pública e a escola, com o intuito de melhorar a situação educacional que se apresenta nos dias de hoje.

Acreditamos que projetos de pesquisa devem apresentar, de maneira efetiva e consciente, compromisso com a constituição de uma práxis educativa voltada para a transformação qualitativa da escola, transformando as consciências dos indivíduos que convivem nesse meio social, sejam gestores, coordenadores, professores e alunos, pois serão esses os sujeitos que terão a possibilidade de viabilizar e transformar tal realidade (PELEGRINI, 2012).

Para tanto, como afirma Saviani (2001) em relação a atual conjuntura que se encontra a Educação no nosso país e às possibilidades de superação de tal calamidade,

Penso, portanto, que, se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação.

Enfim, diante das reflexões apresentadas, encerramos essa discussão com a certeza de que existem possibilidades teórico-filosóficas e metodológicas significativas presentes na escola vigotskiana e nos pressupostos do materialismo histórico dialético e que precisam se constituir como instrumentos de pesquisa e intervenção, tendo em vista a necessidade de transformação efetiva da realidade educacional e da sociedade.

É importante afirmar que não buscamos nesse trabalho, fazer uma simples transposição mecânica e linear entre os fenômenos do jogo, da consciência e da alienação, buscamos sim, considerar a totalidade e a complexidade dessa relação e suas particularidades, fato esse, que deve ser interpretado e analisado a partir de cada contexto histórico-social, na busca de uma análise crítica e consciente desses fenômenos.

Entendemos que esse trabalho contribuiu, não somente quanto à análise acerca das relações sociais alienadas nos jogos infantis, mas, também, no sentido de alertar todos os profissionais e responsáveis da área da educação a respeito dessas condições de alienação,

para que esse fenômeno social e próprio da sociedade capitalista, seja, objeto de preocupação e investigação, com vistas à superação dialética de tal situação, situação que poderia auxiliar, sobremaneira, para com o processo histórico de superação de uma sociedade tão desigual que caminha a passos largos em direção à barbárie total.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed. Trad. Michel Lahoud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BATISTA, A.; EL-MOOR, P. **Violência e agressão**. In: COOD, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, capítulo 7, p.139-160, 1999.
- BORONAT, M. E. **El juego em la edad preescolar**. La Habana (Cuba): Pueblo y Educación, 2001.
- BRACHT, V. **Ciência e Educação Física: Cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: UNIJUI Editora, 2010.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2<sup>a</sup>. Ed. 2001.
- DELARI JUNIOR, A. **Consciência e linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciencia e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. LEONTIEV**. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 jul. 2009.
- DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Anti-Duhring**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

GUIMARÃES, R. B. (coord). **A exclusão social em Presidente Prudente e seu processo de mapeamento**. Presidente Prudente, LAGHU/FCT/UNESP, 1997. (mimeo).

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Tradução de José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis. Vozes, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LANE, S. T. M.; CODO, V. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: brasiliense, 1991.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006b.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

LURIA, A. R. A Atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais In: **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MULLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: JM, 2006.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**, Ed. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELEGRINI, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

ROSSLER, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados. 13ª Ed. 2000.

SAVIANI, D. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TOASSA, G. **Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a Infância**. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijui, 2005.

TONET, I. Um novo horizonte para a educação. **I Congresso de Ontologia do Ser Social e**

**Educação**, IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Publicada em Junho de 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, ed. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. El Problema de La edad. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo IV. Madrid: Visor, 2013. P. 251-273.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola. In: **Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias**. (Arlida I. M. Ribeiro e outros – Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

## ANEXOS

### REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES GERAIS DA REALIDADE ESCOLAR REFERENTES AO SEGUNDO SEMESTRE DE 2011

#### Registro do dia 29/06/2011

##### 2º ano

A sala é organizada fileiras duplas de carteiras.

Aula a respeito das palavras que começam com determinadas letras.

A professora pergunta quais palavras com as letras, os alunos respondem em voz alta.

Os alunos sentam-se em duplas, porém, o JV senta-se sozinho ao fundo da sala. Aluno L também senta-se sozinho. JV vira-se para copiar os nomes dos alunos que estão atrás de mim. N também está sentada sozinho.

MT, por mais que esteja sentada sozinho, comunica-se com os demais, já N não se comunica e JV se comunica com colega para pegar materiais emprestado quando é advertido por outro para que não pegue.

Professora chama JV para que mostre o seu caderno com a tarefa de português feita e ele não vai.

A professora vem até ele depois de muito chamar. JV parece não saber algumas letras e por esta razão a professora o interroga para saber o que ele sabe, o aluno não responde diante da situação.

Nos horários vagos, N se comunica com os demais.

JG também quase não se comunica. W por mais que se sente acompanhado, debruça-se diante da carteira e fica quieto.

J V e JG não terminaram a lição.

J V vai entregar o caderno para a professora, esta, porém não aceita e diz que não terminou de fazer a tarefa e que terá que terminar a tarefa de português enquanto os seus colegas fazem a tarefa de matemática.

##### 3º Ano B



A falou que não queria participar da aula porque ninguém gosta dela. Ela disse que apanha na van por não querer dar seu lanche para outras crianças que ficam pedindo. Já pediu várias vezes para sua mãe conversar com o motorista da van resolver esse problema mas ainda não havia sido solucionado.

C disse no começo da aula que queria que quando morresse seu corpo fosse mandado para o Pólo Norte pra que ficasse congelado porque assim sua alma existiria para sempre, perguntei para ele o porquê ele acreditava nisso, mas ele não respondeu, só dizia que porque sim. Durante a atividade ele ficava batendo nos outros, tacando a bola forte e na direção do rosto dos outros, perguntamos porque ele estava fazendo isso e disse que era a forma dele jogar a bola e continuou batendo e jogando a bola mesmo pedindo para ele para , ficando revoltado e desistindo de participar da atividade.

Tiveram meninas que não gostaram da atividade porque os meninos não deixavam-nas participar .

### **Registro do dia 17/08**

#### 3º ano B

Professora senta-se com JV para tentar ensina-lo a ler.

Tento me aproximar de W e JG, mas ambos tem vergonha de conversar comigo.

N desenha sozinha e isolada do grupo.

JG tenta se sair do grupo por ir afastando aos poucos sua carteira do local onde se encontra.

MT pouco se comunica, enquanto W passa a brincar com G.

Aula sobre o aquecimento global.

MT diz para L: “ Cada um cuida de si!”

Professora pergunta o que é aquecimento global e aluno responde: “ É a Globo!”

Professora vai então explicar o que é aquecimento global, enquanto isso, alguns alunos se dispersam.

Professora diz: “Enquanto um fala, devemos saber ouvir!”

Todos os dias a professora desenha uma nuvem e um sol na lousa, onde coloca o nome de quem bagunça na nuvem e de quem se comporta no sol.

Enquanto muitos alunos participam da aula, outros se debruçam na carteira e alguns até mesmo dormem .

Alunos tentam fazer a atividade em grupo, e a professora os adverte: “ A atividade é individual, vocês não sabem o que é atividade individual?”

P olha para a atividade de JV e diz: “Eita, ele não achou nada”, J V responde: “Vou contar para a professora que você ta copiando do meu.”

Mesmo não sendo permitido fazer a atividade em grupo, as crianças ajudam umas as outras a terminar a atividade.

A maioria das meninas ficaram na atividade da corda, na qual elas mesmas se organizaram e conduziram a atividade cantando a musica referente a brincadeira. Apenas um menino participou dessa brincadeira em especifico.

Interessante é que no vôlei só haviam meninos brincando com o professor e pareciam estar todos participando, sem maiores problemas ou preconceitos.

Já no futebol, houve um pouco de dificuldade na organização da atividade, mas depois eles começaram a respeitar uns aos outros. Só tinham meninos brincando nessa atividade.

As meninas se juntaram para brincar de salão de beleza e cada uma possuía seu papel dentro da atividade, tinham que esperar para marcar hora, dentre outros papéis.

### 3º ano A

A professora falou em sala que eles tiveram aula sobre solidariedade, companheirismo e que após dizermos quais seriam as atividades, deveríamos observar se realmente eles haviam entendido, mas disse que além de serem solidários, teriam que respeitar a regra, sendo que quem não respeitasse deveríamos tirar da aula.

N disse que não iria participar da atividade porque a professora disse que os alunos não podiam ser amigos de quem era mal aluno e por isso ninguém brincava com ela. Ela disse que não era só porque o primo dela (L) era mal e batia em todo mundo, que ela também era assim. Disse também que era considerada má porque não sabia ler e escrever direito.

### 2º ano A

O pesquisador, dentro da sala de aula, perguntou para as crianças como tinha sido suas férias. Depois perguntou o que eles tinham que fazer para que a aula desse certo. E eles disseram que tinham que ter educação, respeito, não podiam empurrar. Mas o professor disse que eles poderiam se divertir à vontade, só deveriam se respeitar mutuamente.

### **Registro do dia 24/08/2011**

#### 2º ano

Existem algumas palavras na lousa com nome de animais e as crianças lêem em voz baixa.

Somente aproximadamente a metade da sala consegue ler em voz alta.

É proposto para as crianças que desenhe sobre a temática da páscoa.

MT diz: “Não vem pedir meu lápis L!” Logo após se vira para mim e diz: “ Não gosto de emprestar meus lápis!”

N diz estar com dor de cabeça, fala pouco e baixo.

Aluno diz: “ Professora, ele está pegando minha caneta!”, professora diz: Não peguem nada dos outros, usem o que tem!”

N mesmo estando do meu lado, diferentemente dos outros alunos, não fala comigo.

MT me pergunta como escreve meu nome para poder colocar em seu desenho.

As crianças cantam a musica do coelho da páscoa. W se mostra sempre muito quieto.

Enquanto dois alunos se empurram professora diz: “Os dois querem ficar sem intervalo? Então parem com agarrção na sala de aula. Enquanto não tiverem com a boca fechada não vão sair pro intervalo.”

### 3º ano B

Durante a realização de atividades a professora pediu para se organizarem. Com isso, os alunos começam a acusar uns aos outros, culpabilizando seus companheiros pela não realização da atividade.

Continuam acusando uns aos outros durante nossa conversa. Por exemplo: os meninos só sabem brigar; as meninas são lerdas; Aluno só sabe bater nos outros...

Eles querem realizar atividades de forma que ocorra a separação entre meninos e meninas.

### 3º ano A

Atividade: Palavras Cruzadas

N se senta no fundo juntamente com L, M T senta-se sozinha. Lucas também fica muito quieto durante a aula.

Professora diz: “ Não é para ensinar para os colegas, não é para copiar dos colegas”

L vem até mim e a professora diz: “ Não vai até lá que ela não vai te ajudar!”

G conversa com MT para ajudá-la a fazer a atividade. A professora os separa e o faz sentar do lado se sua mesa.

Professora pede para que as crianças leiam as palavras escritas na lousa. JG erra a palavra e professora pede para que ele vá até a lousa e aponte onde está determinada palavra.

T se senta com L e fica quieta. JG também senta-se sozinho.

Sempre chamei N de P, só descobro hoje qual é realmente seu nome por ver o seu nome em sua atividade.

Professora chama atenção de L muitas vezes.

E se levanta e vai até a mesa do colega para copiar a atividade. J bate em JG.

C também fica muito quieto em sala de aula.

N passa por mim e diz: “Acabei”. Esta é a primeira vez que ela se direciona até mim, no que diz respeito a iniciar um diálogo.

Noto que V também é muito quieto.

N não fala nada e também não faz a atividade.

Enquanto todos conversam, somente P, V, JG e MT ficam quietos.

### **Registro do dia 31/08/2011**

#### 1º intervalo

Atividade: Jogos variados com bola

Vários meninos e meninas jogaram juntos vôlei

Professor brincando com os alunos se machuca e diz: “Esporte é um troço muito violento”

Quando as meninas entravam no futebol os meninos ficavam muito bravos

Já quando os meninos iam brincar com elas, as meninas não demonstravam resistência

Os meninos utilizavam a quadra inteira para jogarem o que queriam, enquanto as meninas ficavam apenas com o canto da quadra para brincar.

#### 3º ano B

Para saírem da sala se organizam por ordem de tamanho e em filas separadas de meninos e meninas, por ordem da professora da sala.

Durante a atividade o P disse para uma companheira de sala que ela tinha sido pega e que ela era gorda. A mesma ficou chateada.

Vitor disse que as meninas mentem que o pegou só para ganharem a brincadeira

Uma aluna brigou com a companheira ao lado, por ela ter tentado ajudá-la, alegando que queria realizar sozinha.

A professora da sala veio até o professor do GEIPEE e perguntou se a atividade estava dando certo e disse que se precisasse de ajuda era só falar, que ela iria dar uma “bronca” nos alunos.

Ela disse que tem dia que sai da escola parecendo que não conseguiu realizar nada com seus alunos.

### 3º ano A

A professora une as carteiras formando grupos para que as crianças sentem juntas.

Ela tenta manter a ordem da sala colocando algumas regras para as crianças

Sempre demora algum tempo para começarmos a aula com essa sala, a professora fica um bom tempo organizando os alunos em suas respectivas carteiras, até que os mesmos permaneçam em total silêncio, para ai sim permitir nossa entrada na sala de aula.

Os alunos sempre se organizaram em dois grupos, sendo um de meninos e outro de meninas.

### 2º ano A

Quando entramos na sala a professora conseguiu fazer com que seus alunos ficassem em silêncio dialogando e não se utilizando do grito.

Já na quadra, S disse que não queria sentar ao lado de meninas não, queria ficar perto de seus amigos.

Durante a realização da atividade alguns alunos ficavam a maior parte do tempo “brigando” uns com os outros, tentávamos conversar com eles, mas pareciam fingir que não estavam nos ouvindo, obedecendo só a partir do momento que percebiam que havíamos perdido a paciência.

## **Registro do dia 21/09/2011**

### Intervalo

Ocorrem algumas brigas entre os alunos

Eles rotulam uns aos outros com apelidos “gordinho, neguinho, etc.”

Uma aluna estava triste e chorando, então outros alunos disseram que era porque o pai dela havia sofrido um acidente.

Uma das cozinheiras chamou um aluno de “palhaço” pejorativamente

### 3º ano B

A relação que a professora mantém com a sala, durante as aulas, parece ser de manutenção da disciplina dos alunos através de “gritos” e de intimidação através do “medo”, sendo que também se utiliza de algumas ameaças.

Alguns meninos estavam dizendo o nome de meninas no aumentativo pejorativamente, como se estivesse afirmando que elas eram homens.

Um grupo de meninas estava comemorando, afirmando que haviam sido campeãs, então, o pesquisador as questionaram contra esse fato, alegando que tal atividade não tinha ganhadores ou perdedores, o intuito era que no final todos da sala passassem juntos.

Outro grupo de meninos, ao verem a manifestação das meninas, também se juntaram e começaram a comemorar vitória, levando o professor novamente a indagar sobre o verdadeiro sentido da atividade.

Os alunos queriam que os professores dividissem as equipes em um grupo de meninos e outro de meninas, contudo, não realizamos esse pedido e misturamos todos.

A cometeu um erro na atividade e P C a chamou de burra

Os meninos não passam a bola para as meninas, levando os professores a indagarem sobre a necessidade deles também passarem a bola para as meninas, pois todos tem os mesmos direitos de participar da atividade.

Contudo eles afirmam que não passam a bola para as meninas por elas serem “ruins”.

Então perguntamos porque durante a realização da primeira atividade algumas meninas não queriam dar a mão para meninos. Elas responderam porque não queriam, pois são feios e nojentos

Eles queriam saber quais das duas equipes (meninos ou menina) tinham ganhado na brincadeira de passar zerinho e novamente os professores afirmaram que nenhuma das duas equipes tinham ganhado, pois todos passaram juntos.

### 3º ano A

Professora se reúne com três alunos com dificuldade de ler e escrever para os ajudar, enquanto isso, E tem dificuldades de acertar e parece tímido a prosseguir com a atividade.

Durante a atividade de caça-palavras, I sai do seu lugar e vai até outro aluno que já terminou a atividade, olha para a sua atividade e volta para sua carteira. (parece estar copiando).

I trás o caça-palavras para vermos e pergunta se está certo, digo que tem algumas palavras erradas, aluna responde que não sabe ler.

Professora diz: “Estamos com uma coleguinha com dor de cabeça, vamos fazer silêncio?”

Criança chora compulsivamente no chão. Quando a professora pergunta o porquê, aluno responde que J lhe deu um soco. Professora pergunta a J se ele é por acaso pai do garoto e pede para aluno buscar o livro de ocorrência. Professora pede para que J peça desculpas ao colega e pergunta à aluno se aceitará as desculpas de J.

Aluna vai tocar no lápis de colega que a adverte: “Esse lápis é meu!”

Alunos com dificuldades sentam juntos para que um leia alto e os outros ouçam. JV senta-se sozinho.

Crianças fazem barulho e a professora diz: “Quem já terminou, debruça na carteira e fica quietinho, vamos respeitar os amiguinhos”

Professora elogia aluno que finalmente consegue juntar as letras.

## 2º ano

A professora da sala, em busca de organização, utilizou-se de rispidez e ordens para alcançar o objetivo de mantê-los em silêncio.

I estava triste e não queria participar, pois estava com saudade do seu pai que foi morar em outra cidade. Disse que queria que a diretora ligasse para a mãe dele, para que ele fosse embora arrumar suas malas para ir vê-lo. Contudo, ele somente irá visitá-lo nas férias de dezembro, sendo que ainda estamos em Setembro.

## **Registro do dia 28/09/2011**

### Intervalo

Não descemos para a quadra com os alunos, pois a mesma estava sendo pintada.

Todos os alunos estavam sentados nas mesas do pátio, observando um discurso realizado por uma professora da escola. A mesma discursava a respeito do judô e das artes marciais uniformizada com um Kimono.

Um dos alunos chamou um dos professores e disse que havia tomado um tiro, não pudemos perguntar o porquê daquela afirmação, pois todos estavam em silêncio observando tal palestra.

Ao terminar a palestra, uma das inspetoras pegou um chinelo na mão e ficou ameaçando os alunos para que subissem para suas salas.

Foi observado vários momentos de brigas e discussões.

O professore conversa com os alunos dizendo que não precisavam dividir o papel, que o intuito era que todos desenhassem na mesma folha e poderiam também desenhar conjuntamente.

Muitos pegam as canetinha e giz de cera, que disponibilizamos para a realização do desenho e guardam perto de si, mesmo ao falarmos que era para todos usarem o material conjuntamente.

O aluno V falou que queria desenhar uma “guerra”, o professor pediu para que ele tentasse desenhar algo relacionado com as intervenções. Após terminar seu desenho o professor observou que ele havia desenhado a atividade da “queimada”, com as pessoas jogando com armas que atiravam as bolas contra seus adversários.

O aluno C desenhou um lugar muito bonito que ele sonhava toda noite. Depois dessa afirmação, o mesmo indagou que também sonha com outras coisas. Disse que sonhava que ele

as vezes era bom, outras era mal. O pesquisador pediu para que ele falasse o que queria dizer em sonhar que era mal. O aluno não quis falar, disse que iria desenhar, sendo que desenhou, segundo ele, o inferno.

O aluno V desenhou um aluno com uma arma de atirar bolas e outro com a cabeça sangrando.

Entre uma aula e outra, o aluno C pegou uma cadeira e foi em direção a outro aluno P do 4º ano. Esse aluno ficou parado, sem reação, quando os outros alunos de suas salas, foram até a porta e começaram a gritar os respectivos nomes de seus companheiros de sala. O pesquisador tirou a cadeira da mão do C e falou que ele não poderia fazer aquilo pois iria machucar o outro colega, então o pesquisador acompanhou o P até sua sala e perguntou o que havia acontecido, o mesmo disse não saber. O pesquisador retornou até o C e perguntou o porquê de tudo aquilo, ele afirmou que o P fica sempre brigando com ele no banheiro dizendo que quando ele o encontrasse iria “bater nele”.

### 3º ano A

Atividade: Desenhar o que eles pensam da aula

Essa sala também está dividindo o espaço da folha de papel pardo

Não dividem o Giz de cera entre si.

Ficaram riscando o desenho dos outros companheiros.

Um aluno jogou o giz na cabeça do outro.

Um aluno afirma ao pesquisador que outros alunos ficam o chamando de “macaco”.

No começo da aula, antes de descermos para a quadra, o pesquisador pediu para dois alunos se sentarem para ouvir a explicação indo em direção a eles (somente, para que os alunos entendessem o que o pesquisador estava dizendo), contudo um dos alunos fez um movimento como se achasse que iria sofrer uma agressão. O pesquisador preocupado com aquela reação, perguntou para o aluno se ele achou que ia “apanhar”, o mesmo respondeu que sim, contudo o pesquisador afirmou para que ele ficasse calmo e tranquilo, pois aquilo não iria acontecer.

Uma das alunas, que em aulas anteriores havia dado alguns problemas, escreveu recadinhos para os pesquisadores afirmando que os amava.

O pesquisador perguntou para os alunos o porquê que na sala eles ficavam quietos e na quadra quando queríamos explicar a atividade, eles não ficavam? Os alunos afirmaram que é porquê a professora da sala é “brava” e os professores “não”. Então, os professores perguntaram se eles gostavam de receber castigos e gritos, pois tentávamos conversar e eles não prestavam atenção no que falávamos?

Nesse momento a professora da sala chegou na quadra e todos ficaram quietos a olhando desconfiados.



A aluna N afirmou para o pesquisador que eles não faziam mais que uma atividade durante a intervenção porque os professores não gostavam deles, então, o professor afirmou que não era verdade, que o motivo deles não fazerem mais que uma atividade, se dava por causa da desorganização, da conversa, das brigas, isto é, porquê os alunos não colaboravam com os professores.

### 2º ano A

A professora dessa sala aparenta ser um pouco mais tranqüila, contudo, também se utiliza do castigo e da coerção para controlar e organizar os alunos.

Observasse que naquela situação essa parece ser a única forma de conseguir o mínimo de organização da sala.

Atividade: Falar sobre seus desenhos

Professor perguntou se eles sabiam por que estávamos dando aquela atividade?

Um dos alunos respondeu que era porque eles não “obedeciam” e então queriam saber como os alunos querem que seja a intervenção.

Havia um aluno que estava brincando com um carrinho escondido e outro falou para a professora da sala apontando o que estava acontecendo, a mesma disse que já havia visto e pediu para o aluno guardar o objeto, então, esse aluno que havia falado pra professora afirmou que ela deveria tomar tal objeto.

Cada um começou a falar de seu desenho e qual atividade queria fazer na intervenção:

A: Desenhou a professora porque gosta da intervenção e quer fazer de novo a atividade de “passar zerinho”.

Nesse momento, um trem passou próximo a escola e todos queriam ver, e assim começaram a imitá-lo fazendo o barulho.

A aluna K subiu na carteira tentando vê-lo e a professora pediu para que ela descesse, pois iria se machucar, contudo, um dos alunos afirmou que era para a professora deixá-la cair.

### **Registro do dia 05/10/2011**

Na quadra ficaram falando sobre times de futebol, perguntando para os professores quais eram os times que eles torciam e quando condizia com os seus próprios, comemoravam.

A professora da sala está participando da aula e mantêm a ordem dos alunos ameaçando tirá-los da atividade.

### 2º ano A

A hora que entramos na sala, a mesma se encontrava sem a professora, quando tentávamos organizá-la, a professora chegou, e sem punir seus alunos, mas a partir do dialogo, ajudou-nos

a organizá-los, explicando os benefícios que teriam participando e colaborando na nossa intervenção.

Descemos para a quadra e demoramos 15 minutos para organizá-los.

Mesmo sentados para conversarmos, tivemos que ficar a todo momento pedindo para que eles prestem atenção, parem de brigar e de xingar uns aos outros.

Um dos alunos disse que quem não está ficando quieto é “Zé povinho”.

O professor perguntou para alguns alunos que estavam saindo da roda de conversa se eles achavam “bonito” fazer aquilo e o aluno L respondeu que acha bonito.

Alguns alunos saíram do lugar onde estavam e iam atrás dos que não estavam prestando atenção dizendo para irem para os seus lugares.

Parece-nos que eles só obedecem se for a base de punição ou com ameaças de mandá-los para a diretoria, postura essa adotada por alguns professoras dentro da escola.

Quando estão dentro da sala de aula sentados em suas carteiras, os mesmos se mantêm organizadas, principalmente na presença de seu professor, mas a partir do momento que descem para a quadra não é possível conseguir o mínimo de organização.

Quando tentamos conversar individualmente, saem correndo, como se estivessem fugindo.

Quando pedimos para prestarem atenção, ficam nos olhando dando risadas.

Em um determinado momento da aula o aluno S apertou a mão de uma de suas companheiras de sala de aula e todos os alunos foram em sua direção o chamando de “demônio”, “diabo” e começaram a persegui-lo, a professora os separaram e foi conversar com o aluno S e o mesmo disse que isso sempre acontece, todos ficam o provocando e ninguém gosta dele.

### **Registro do dia 19/10/2011**

Intervalo:

Haviam algumas crianças brincando de “suicídio”

Um dos alunos jogou a blusa do outro na quadra e saiu correndo ignorando o chamado da inspetora.

### **3º ano B**

Atividade: Cacique pegador

Vitor, ao entrarmos na sala, pediu para que falássemos qual atividade que seria dada e nos chamou de “cabeças ocas”: Qual atividade vão dar seus cabeças ocas? Contudo, isso ocorreu em um tom de brincadeira. A professora da sala, mesmo percebendo que foi uma brincadeira do aluno, pediu que o mesmo pedisse desculpas para cada um dos professores.

O mesmo se mostrou envergonhado com a situação.

Quando explicitamos que a atividade seria “Cacique pegador” um dos alunos falou que ia preparar “um cachimbo da paz”.

A aluna G disse para o professor durante a atividade que durante o intervalo entre as aulas, ela, o aluno V, dentre outros, ficam brincando de papai mamãe, filhinho...

Assim durante a atividade os alunos ficaram chamando o aluno V, no momento que o mesmo se apresentava enquanto “pegador” na atividade de “Papai”.

Eles disseram para o professor que são 7 filhas que ele tem.

O aluno C e outros alunos ficaram chamando uma das alunas de “baleia”, quando a mesma estava como “cacique”, afirmando que iriam ter que “nadar no mar”.

Um aluno jogou outro aluno com violência no chão alegando que o mesmo estava “xingando” sua mãe.

O aluno C começou a discutir com outro aluno de sua sala e os dois começaram a fazer ameaças mútuas, dizendo que iriam brigar na saída da escola.

Logo depois, os meninos e as meninas começam a discutir entre si, os meninos as acusam de ficarem mentindo sobre as coisas que eles fazem. O aluno G e o aluno V as “xingam”.

O pesquisador os interrompeu e perguntou se eles preferem agressão ou discussão, ao invés de carinho e eles responderam que preferem carinho.

Também perguntou se preferem “xingos” ou elogios e eles responderam que preferem elogios.

Durante a atividade o aluno V estava com dificuldade para “pegar” os companheiros e começaram a falar que ele era ruim, que não conseguia “pegar ninguém”, assim, ele começou a chorar no meio da atividade, sendo assim a professora realizou uma discussão no final da aula a respeito de ideais de perfeição, explicando que somos todos diferentes uns dos outros e por isso ninguém tem o direito de caçar seus companheiros.

No início da aula, quando entramos na sala de aula para iniciarmos a intervenção, as crianças nos receberam com uma frase decorada e repetida em coro pelos mesmos, dizendo que éramos bem-vindos e que iriam nos ajudar prestando atenção e respeitando, depois desse fato o aluno C disse em voz alta: Nossa, parece Zumbi falando!

### 3º ano A

Chegamos na sala de aula e a professora da sala estava falando a respeito de artes marciais e quando elas devem ser utilizadas, explicitando que só poderia ser usada durante o treinamento, não devendo ser utilizada para brigas na rua, nem para ficar mostrando em outros lugares.

Descemos para a quadra e a professora da sala nos acompanhou e sentou também no círculo, junto com as crianças.

A professora da sala ficava fazendo ameaças, dizendo que quem bagunçasse iria com ela fazer lição na sala de aula.

O aluno V foi escolhido para ser o “cacique” e outro aluno disse que ele não iria conseguir pegar ninguém, assim, outros alunos também começaram a dizer a mesma coisa.

Quando uma das alunas escolheu um menino para ser “cacique” outra aluna proferiu: Olha to sabendo hein. Como se ela soubesse que aquela aluna tivesse escolhido aquele menino por estar “afim” dele.

O aluno A disse que não gostou da brincadeira porque “os meninos só estavam pegando os meninos e as meninas só estavam pegando as meninas”.

### 2º ano A

Quando chegamos na sala de aula a professora da sala de aula ajudou-nos organizá-los, então a professora perguntou se eles queriam brincar e todos disseram que sim, sendo que um aluno proferiu: Queremos brincar mais alto que as torres gêmeas”.

Atividade: Cacique pegador.

Os meninos não estavam querendo escolher as meninas para serem “cacique”.

O aluno S “xingou” outro aluno que estava naquele momento de “cacique”, então a professora perguntou o motivo daquela reação. Ele não respondeu nada, assim a professora lhe explicou que talvez fosse por esse motivo que os outros alunos brigavam com ele, por “xingá-los sem motivo”, pois, sempre o aluno S reclamava conosco que seus companheiros o ficavam “xingando”.

Tiveram várias brigas e “xingamentos” durante a intervenção.

A professora da sala disse para prepararmos uma intervenção que fosse realizada dentro da sala de aula para vermos iríamos conseguir o mínimo de organização, e se isso não desse certo, eles iriam ficar uma semana sem a nossa aula.

### **Registro do dia 30/11/2011**

#### 2º ano A

A professora da sala saiu da quadra e não conseguimos mais dar a atividade, devido a imensa falta de organização e desrespeito durante a intervenção.

Além disso, ninguém estava respeitando a regra de colaborar um com o outro para tentar “pegar” os companheiros, tanto que os alunos estavam correndo individualmente tentando “capturar” seus amigos, ocorrendo inúmeras brigas.

Então o aluno V disse que o jogador Neymar só tinha “aquele carrão, casa e barco” porque ele respeitou as regras do jogo. Então a professora da sala disse que se todos respeitassem as regras conseguiriam ter o que quisessem. Assim algumas crianças começaram a falar regras que todos deveriam respeitar como: respeitar o patrão, trabalhar, se esforçar. Então a professora da sala perguntou qual era o trabalho deles (alunos)? Então eles disseram que o trabalho deles era estudar e eles tinham que fazer essa atividade respeitando os amigos e o grupo (porque eles são uma sala) para que tudo desse certo em suas vidas.

## **REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS REFERENTES AS INTERVENÇÕES DO GEIPEE-thc APLICADAS NA SALA DO 2º ANO REALIZADAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012**

**07/03/2012**

Estamos conversando com os alunos a respeito das intervenções.

Questões que eles colocaram para nós:

A: Vocês gritam?

A: Quando brigar não podemos descontar?

A: Vocês tem alguma regra?

A: Se alguém me chamar de bobo, pode falar para vocês?

A: Pode passar rasteira nos outros?

Conversamos com eles a respeito desses questionamentos enfatizando o que poderia e o que não poderia ser feito durante a intervenção. Por exemplo: Quando vocês brigarem não poderão descontar, pois além de vocês poderem se machucar, o certo é conversar a respeito do que aconteceu e resolver o problema sem violência.

A professora falou que temos que respeitar como ela já organizava a fila, sendo que a organização tem que ser igual em todas as aulas, pois esse é um combinado dela com a turma.

Os alunos começaram a acusar uns aos outros a respeito de brigas, xingos.

O interventor fala da importância dos combinados para que a aula ocorra bem.

Uma aluna na hora que entramos na sala de aula, ao saber que era aula de Educação Física, falou que estava com dor de barriga, a professora da sala disse que a mesma deve ter algum trauma, pois toda vez que é aula de Educação Física ela fala que está passando mal.

Os interventores perguntaram aluno por aluno, quais atividades que gostariam de realizar nas nossas intervenções. As atividades mais pedidas foram “futebol” e “pega-pega”.

**Atividade final de aula:** Música da Pipoca - “Uma pipoca puxa assunto na panela, ploc, outra pipoca vem correndo conversar, ploc, ai começa um tremendo falatório, ploc, e ninguém mais consegue entender, é um tal de ploc, ploploc, ploc, ploc...” Nessa atividade, todos ficam em roda de mãos dadas, andando, quando é dito a palavra “ploc” todos tem que dar um salto, como se fossem pipocas “estourando”.

Ensinamos a música e eles começaram a pular como se já conhecessem a atividade.

Neste primeiro dia de aula todos os alunos estão participando.

Cantam a música com um pouco de dificuldade, o interventor canta ao mesmo tempo para ajuda-los.

A atividade é paralisada e os interventores repetem a música várias vezes para que todos os alunos aprendessem.

Na última vez, quase todos cantaram.

Como primeiro dia de aula os alunos tiveram uma boa participação, prestando atenção nas explicações e nas atividades.

### **14/03/2012**

Já na quadra um aluno não quis ficar na roda, para explicarmos a atividade, e quando os interventores conversavam com ele o mesmo fazia de conta que não estava ouvindo.

O mesmo aluno sentou-se do lado de fora da quadra e disse que não ia brincar por estar machucado.

#### **Atividade:** Mímica

Os alunos tinham que imitar qualquer pessoa ou animal e os outros tinham que descobrir o que estava sendo imitado.

O primeiro a imitar foi o interventor, imitando um trabalhador com um machado.

Um aluno antes de ver o que o interventor ia imitar já se levantou e foi até o interventor dizendo o que ele estava imitando, contudo, não acertou, pois o interventor nem havia imitado ainda.

Durante a atividade, quando os alunos queriam falar o que o amiguinho estava imitando, saiam correndo e ficavam gritando ao redor daquele que realizava a imitação.

Imitaram uma tartaruga.

Imitaram uma pessoa digitando em seu computador.

Apresentaram um pouco de dificuldade em descobrir o que estava sendo imitado, sendo necessário que os interventores dessem dicas do que era.

Durante a atividade um aluno caiu no chão e o outro disse: “o que ele tem de gordo ele tem de gordo” quando um dos interventores o ajudava a levantar-se.

Ao longo de várias imitações, independente da forma como ocorria a imitação os alunos diziam que era o Neymar que estava sendo imitado, mesmo quando os interventores insistiam que não era o Neymar que estava sendo imitado.

**Conversa final:** Ao final da atividade, no momento de dialogar sobre a mesma, foi lembrado o combinado sobre os momentos necessários para o diálogo, no qual seria necessário que prestassem atenção. Vários alunos corriam pela quadra e não ouviam a discussão. Um dos alunos apanhou uma pedra para tacar em outro, mas entregou ao interventor antes de taca-la.

Um dos interventores perguntou se eles não gostaram de brincar? Contudo os mesmos não ficavam em silêncio para que realizássemos a discussão, por isso outro interventor, disse aos alunos se para que eles prestassem atenção, era necessário gritar? Se não havia outra possibilidade? Pois os interventores estavam pedindo atenção mas os alunos não paravam de correr pela quadra.

Acabou o tempo da intervenção e os interventores não conseguiram realizar o diálogo.

### **21/03/2012**

Nesta intervenção realizamos a discussão que não havia sido realizada no final da intervenção anterior

Alguns alunos não gostaram da atividade por terem ido fazer mímica somente 1 vez.

Alguns outros alunos não gostaram porque acharam a atividade chata, por ficarem parados.

Os interventores com a intenção de lembrá-los dos combinados, perguntaram se os mesmos lembravam quais eram, e os alunos disseram que para que a aula de certo tem que respeitar, colaborar, não brigar, não xingar.

Explicamos de novo os combinados das intervenções, enfatizando que gostaríamos que eles se mantivessem em silêncio somente em dois momentos, no início e no fim da intervenção.

Ao descermos para a quadra, os alunos não fizeram aquilo que havíamos combinado.

**Atividade:** Pega-pega/salva-vida com abraço - São escolhidos alguns pegadores e os outros alunos tem que fugir dos mesmos, quando são pegos, tem que manter-se de braços abertos para que aqueles que ainda não foram pegos, possam salvá-los dando um abraço.

Durante a explicação da atividade um dos alunos disse para outro: Você gosta de homem em, você gosta! Sendo que o aluno que recebeu essa acusação ficou em silêncio com o rosto abaixado e chateado. Um dos interventores tentou conversar com o aluno que ficou triste, mas o mesmo não disse o motivo de tal acusação, sendo que aquele que havia acusado também não disse o motivo.

Há uma aluna nessa sala que não gosta de aulas de educação física, sempre alegando que está com dor na barriga para não participar, contudo durante essa atividade a mesma participou plenamente.

### **Conversa final:**

Todos os alunos disseram que gostaram da atividade.

Alguns disseram que a atividade havia passado muito rápida, outros alegaram que haviam alguns alunos que estavam chutando, mas mesmo assim a atividade havia sido legal. Um aluno disse que havia gostado pelo fato de ter sido pegador e ter “pego” várias pessoas.

Um aluno em especial, disse que gostou da atividade porque abraçar era um tipo de carinho, sendo que ela havia dito anteriormente que isso não havia na escola.

### **28/03/2012**

Enfatizamos no início da aula se os alunos se lembravam dos nossos combinados e da nossa conversa da aula anterior. Eles disseram que se lembravam e então descemos para a quadra para iniciar a intervenção.

**Atividade:** Passar bambolê cooperativo – Todos de mãos dadas em círculo. Colocamos um bambolê por entre as mãos de alguma participante e todos os alunos tem que passa-lo por entre seus corpos sem soltar as mãos. De acordo com o passar do tempo vamos aumentando o número de bambolês.

Haviam dois alunos de mãos dadas e a menina quis soltar a mão do menino, pois não gostava de segurar “nas mãos de meninos”, então, o menino lhe indagou: “Não, não solte, porque senão a atividade não dá certo”.

Uma aluna não quis passar o bambolê ficando imóvel quando o mesmo chegou até ela, uma companheira de sala indagou que a mesma estava com vergonha, por isso não queria passar o bambolê.

Uma aluna não queria participar da atividade alegando que não gostava de dar a mão para outras pessoas. “Eu não quero brincar”, perguntamos o porque? E ela disse “Porque não gosto de dar a mão”.

O aluno L na maioria das intervenções alega que não quer participar por estar machucado, contudo em determinados momentos da aula o mesmo corria em direção a algo, mostrando que não estava machucado.



Paramos essa primeira atividade com o intuito de começarmos outra, contudo iniciamos uma conversa com os alunos.

O interventor começou perguntando para eles o que era legal na aula?

A: Ser culto, inteligente, bonito

Perguntamos então o que era ser culto?

A: Cultura é o pensamento de uma criança, é um canal de TV que passa só desenho, é ser rico, filme é cultura, arte é cultura, desenhos espetaculares, brincadeira é cultura, educação física é cultura.

Perguntamos então o que não é cultura?

A: Rico não é falta de cultura, mal é sem cultura, esporte para animal.

Posteriormente o interventor começou a dialogar com eles relacionando cultura e ser culto, exemplificando o que seria cultura, que ser inteligente é ser culto, ter educação é cultura, explicando também que dinheiro não está diretamente relacionado com ter cultura.

Depois disso começamos outra atividade.

**Atividade:** Pega-pega círculo mágico – Os pegadores ficam em posse de uma bola que tem o poder de paralisar e os salvadores ficam em posse de um bambole que tem o poder de desparalisar. Quando alguém é pego e fica paralisado, o salvador passa o bambole por entre seu corpo, podendo assim voltar a atividade. O tempo todo modificamos os pegadores e salvadores.

Uma aluna ficou correndo o tempo todo fora da quadra durante a intervenção, não participando atividade, mesmo quando os interventores conversaram com ela, tentando convence-la a participar.

Um dos interventores alegou-me que uma criança entregou-lhe a bola sem que ele o pedisse, com o intuito de dividir com outras crianças.

Quando pedimos para que nos entregassem os materiais pois a intervenção havia acabado, um dos alunos disse para outro “não entrega não”.

### **Conversa final:**

Os alunos nos disseram que gostaram mais da atividade de corre do que a de ficar parado de mãos dadas.

O interventor os parabenizou pela participação da intervenção e enfatizou que só foi possível realizar duas atividades por causa do comportamento que eles tiveram durante a intervenção.

Alguns alunos disseram que preferiram a segunda atividade porque “salvava” outras pessoas, porque fazia bem para a saúde e porque era legal brincar.

Tivemos que encerrar a intervenção por falta de tempo.

#### **04/04/2012**

Quando chegamos na sala de aula a professora não estava presente, pois estava na diretoria conversando com o pai de um aluno.

Tentamos conversar com eles em sala de aula, contudo tínhamos dificuldades em fazer isso.

Um dos alunos disse para nós que era para tirarmos da sala e da intervenção os que estavam bagunçando durante a conversa.

Muito difícil eles prestarem atenção no que estávamos falando.

Mesmo assim descemos para a quadra para aplicar a intervenção, contudo não tivemos condições nem de explicar a atividade, pois a maioria estava correndo pela quadra e gritando. Mesmo pedindo para que eles sentassem só num primeiro momento para explicarmos a atividade, não foi possível.

Fui conversar com os alunos L e D, pedindo para que os dois fossem até o círculo para explicarmos a atividade, contudo eles não queriam ir até lá, insisti para que o fizessem, pois sem eles a atividade não daria certo. Acabaram indo até lá e perguntei se eles gostariam de participar da brincadeira, eles disseram que sim, ambos de cabeça abaixada, contudo quando me afastei eles saíram correndo do círculo novamente.

Não foi possível realizar a intervenção tendo em vista a desorganização em quadra.

#### **11/04/2012**

Não aplicamos intervenção pois estava tendo na escola o “Agita galera”.

#### **18/04/2012**

Ao chegarmos na sala de aula a professora estava “dando uma bronca” nos alunos pois eles não paravam de bagunçar durante a aula.

Ela acabou nos revelando que está muito difícil em dar aula, que as pessoas devem passar na porta e achar que o professor é louco, pois eles tem que gritar o tempo todo, tentando organizá-los, afirmando que odeia gritar com eles.

Descemos para a quadra contudo todos estão ainda muito desorganizados.

Antes disso, ainda em sala de aula, a professora nos disse que existem alguns bons alunos que estão sendo prejudicados pelos demais, sendo que os bons precisam reivindicar com os

bagunceiros, para que seja possível eles realizarem as atividades que nós formos propor. Na quadra haviam alguns alunos que ficavam pedindo aos demais silêncio para que pudessemos explicar a atividade e eles poderem brincar.

**Atividade:** pintinho-galinha-raposa – um aluno assume o papel de raposa e fica no centro da quadra. Outro aluno assume o papel de galinha e fica em um canto da quadra, os demais assumem o papel de pintinhos e ficam no lado contrário ao da galinha. Os pintinhos tem que passar pela raposa e chegar até a galinha para ficarem a salvos , sendo assim a raposa tem que pegá-los e a galinha ajudar a levá-los até o ninho.

Vários alunos não estão participando e os que estão, muitas vezes estão respeitando as regras da atividade.

Uma raposa estava correndo atrás do pintinho dizendo: Delícia, ai meu deus, que delícia!

Não estamos conseguindo aplicar a intervenção pela grande desorganização dos alunos.

Um dos interventores desabafa indignado dizendo que é muito triste ter que ficar gritando, sendo que parece que eles só prestam atenção dessa forma.

Tivemos que interromper a intervenção e subimos para a sala para conversar com eles.

Ao perguntarmos o porque daquela bagunça, se eles não estavam gostando da atividade, eles nos disseram que estavam gostando sim, mas alguns alegaram que preferiam jogar bola, ao invés de brincar do que nós estávamos oferecendo, então lembramos a eles que sempre organizávamos atividades as quais eles pudessem se divertir e além disso atividades diferentes daquelas com as quais eles já realizam todos os dias.

## 25/04/2012

Ao chegarmos na sala de aula a professora nos indagou que os alunos haviam bagunçado em um passeio que haviam feito, por isso eles mesmos tinham que tomar alguma atitude e melhorar o comportamento, então desde o dia 23/04 que ela havia combinado com eles que seriam diferentes em seu comportamentos, pois tinham que mudar. Contudo, quando descemos para a quadra demoramos um bom tempo para organizá-los, pois ficavam correndo pela quadra, alguns brigando, outros gritando, sendo que apenas uns cinco alunos mantiveram-se organizados para ouvir nossa explicação. Quando conseguimos organizá-los soou o sinal do intervalo do 5º ano e assim ficou meio difícil mantermos a atenção deles voltada para nós (interventores), mesmo assim explicamos a atividade.

**Atividade:** Rio vermelho – Uma criança fica no centro da quadra e todos os outros ficam no canto. Essa indaga “rio vermelho” e os outros respondem “queremos atravessar o rio-vermelho” e a criança responde “com uma condição” os outros novamente dizem “qual”, então essa criança com o auxílio do interventor escolhe um condição, tentamos fazer com que

as escolhas fossem papéis sociais, então ela fala a condição, por exemplo “imitando bombeiro”. Assim as crianças tem que ultrapassar a quadra imitando tal situação, aqueles que não o fazem são pegos e vão para o centro, ajudando o aluno que li se encontra.

Antes de iniciarmos a intervenção dois alunos estavam brigando segurando o pescoço um do outro, os interventores tiveram que separá-los e ao serem perguntados a respeito do motivo daquela briga eles ficaram em silêncio e não responderam, então dissemos a eles que aquilo não deveria acontecer, eles não tem que se agredir e sim conversar a respeito de suas desavenças.

A aluna I foi escolhida para iniciar no centro da quadra contudo a mesma ficou envergonhada e saiu da atividade. Uma interventora foi conversar com a mesma para saber o que havia acontecido.

J V foi pego por um aluno contudo não respeitou a regra da atividade.

Tivemos que encerrar a intervenção sem a conversa final por falta de tempo, tendo em vista a demora para organizarmos e conseguirmos explicar a atividade para a sala.

## **02/05/2012**

Não houve intervenção pois os alunos participaram de outra atividade escolar

## **09/05/2012**

Quando chegamos na sala de aula a coordenadora estava conversando com os alunos, por isso, demoramos para descer até a quadra.

A professora lembrou-os que o combinado que haviam feito estava valendo.

Quando estávamos descendo para a quadra um aluno tropeçou sem intenção em outro que respondeu agredindo, então o interventor foi até ele e disse que não poderia agir daquela forma, pois o amigo que tropeçou não fez por querer e disse para que pedisse desculpas.

**Atividade:** Dança dos bambolês cooperativo – Espalhamos vários bambolês pela quadra. Soltamos um música e os alunos ficam dançando ao redor deles. Quando paramos as músicas, eles tinham que imaginar que ao redor dos bambolês havia se tornado um mar e que os bambolês eram as ilhas, então, todos tem que entrar dentro de um bambolê e permanecer dentro. Com o passar do tempo, vamos diminuindo o número de bambolês, até que fique somente um e todas as crianças se ajudando, tem que manter-se dentro do mesmo.

Algumas crianças perceberam que não haviam bambolês para todos e sem a mediação dos interventores formavam duplas dentro dos bambolês. Contudo outras queriam sair da atividade, por não quererem dividi-lo. Assim, os interventores explicaram que todos poderiam

dividir o bambolê e tinham que se ajudar para que não caíssem lá de dentro quando a música terminasse.

Algumas meninas fizeram cirando de roda ao redor do bambolê.

Quando restaram apenas dois bambolês, foram formados um grupo de meninos em um, e um grupo de meninas no outro, tivemos que intervir dizendo que não precisavam segregar desse jeito, pois poderiam misturar, assim algumas crianças trocaram de lugar.

Tivemos que parar a atividade pois queríamos conversar com eles a respeito da atividade.

### **Conversa final:**

Conversamos com os alunos a respeito do objetivo daquela atividade, sendo que eles não acreditaram que seria possível que todos eles ficassem somente em um bambolê. Sendo assim, pegamos um bambolê, colocamos no meio da quadra e fizemos com que todos, com ajuda mútua, permanecessem dentro dele e, assim, enfatizamos que aquilo só foi possível porque eles colaboraram e ajudaram uns aos outros a permanecer naquele espaço e que daquela forma seria possível alcançar o objetivo proposto.

### **16/05/2012**

**Atividade:** O mestre mandou... /representações sociais – Os interventores diziam “o mestre mandou...” e davam um comando referente a algum papel social, ou ação, que as crianças deveriam imitar.

I: o mestre mandou imitar um jogador de futebol

Alguns alunos começaram a se chutar e outros começaram a imitar como se estivessem chutando uma bola.

I: o mestre mandou imitar o presidente

Uma aluna começou a marchar e outros colocaram a mão na boca como se estivessem discursando.

Um aluno disse “o que está acontecendo aí meus súditos”

I: O mestre mandou imitar um mendigo

Os alunos começaram a se arrastar no chão, com as feições tristes e começaram a pedir “um trocado”

I: o mestre mandou imitar um trabalhador

Alguns alunos começaram a fazer movimentos como se estivessem martelando, outros como se estivessem segurando uma enxada e cavando algo

Um aluno passou por mim e disse “trabalhador de luta” e saiu correndo como se estivesse dando socos em alguém.

Outro aluno estava imitando como se estivesse segurando uma arma e dando tiros.

I: o mestre mandou imitar policial

Fizeram com as mãos como se estivessem segurando armas e ficavam fazendo o barulho como se estivessem atirando.

Um aluno segurou no pescoço do outro e começou a dizer “pede pra sair, pede pra sair”.

I: O mestre mandou imitar ladrão

Alguns alunos fizeram o mesmo movimento como se estivessem segurando armas.

Outros imitavam como se estivessem mexendo no bolsa das outras pessoas e roubando alguma coisa.

Um aluno se jogou no chão e o outro veio por cima dele como se estivesse batendo.

I: o mestre mandou imitar professor

Alguns alunos começaram a fazer como se estivessem escrevendo na lousa

Vários alunos ficavam apontando para o rosto uns dos outros dizendo “fica quieto”, “presta atenção”, “cala a boca”, todos com movimentos incisivos em direção do rosto dos outros.

Uma menina começou a apontar para a outra gritando “fica quieta, você vai pra diretoria”

Um menino começou a fazer movimentos como se estivesse gritando e batendo.

I: o mestre mandou imitar os alunos

Eles começaram a correr e gritar “alegremente”

Alguns alunos começaram a correr e passavam empurrando seus companheiros

Dois alunos começaram a fazer de conta que estavam brigando, um segurando o pescoço do outro.

Um aluno começou a fazer movimentos como se estivesse se alongando

I: o mestre mandou imitar pai e mãe

Alguns alunos começaram a fazer movimento como se estivessem dando tapa nas nádegas uns dos outros.

Começaram a realizar movimento como se estivessem batendo, brigando, como se estivessem nervosos.

I: o mestre mandou imitar motorista

Eles saíram como se estivessem pilotando o carro e começaram a realizar ações como se estivessem “batendo seus carros” uns nos outros.

Um aluno veio até mim gritando e disse com voz nervosa “bateram atrás, bateram atrás”.

I: o mestre mandou imitar rico

Eles começaram a pular de alegria, como se estivessem comemorando algo.

Vários gritavam “dinheiro, dinheiro, heee”.

Um aluno começou a fazer movimentos como se estivesse pegando o dinheiro no chão e jogando para o alto comemorando e dizia “to rico, to rido”.

Todos demonstraram muita alegria.

Uma aluna passou gritando “que alegria, to com dinheiro”.

I: o mestre mandou imitar artista de televisão

Dois meninos começaram a lutar, como se fossem lutadores do UFC.

I: o mestre mandou imitar vocês mesmos

Eles começaram a correr, gritar e se bater.

Um aluno disse para o interventor apontando para outro “ele fica me batendo, ta imitando ele mesmo de verdade”.

I: o mestre mandou imitar sem terra

Um aluno disse “sem terra é uma pessoa morta”.

Outro aluno passou gritando “vou roubar, vou roubar”.

Eles começaram a se arrastar no chão como se estivessem definhando, ou fracos.

I: o mestre mandou imitar os fazendeiros

Alguns alunos começaram a fazer movimentos como se estivessem com enxadas nas mãos trabalhando.

Uma menina começou a correr alegremente dizendo “estou rica, estou rica”.

I: o mestre mandou imitar o diretor

Novamente eles começam a apontar o dedo uns para os outros e a gritarem.

Alguns diziam “silêncio”.

Um aluno disse gesticulando e gritando “você não pode fazer isso, não pode, vou te por de castigo”.

I: o mestre mandou imitar como se estivessem numa aula de educação física

Alguns alunos começaram a correr demonstrando alegria.

Duas alunas se abraçaram (existem algumas atividades que passamos as quais eles se abraçam)

Uma aluna começou a fazer movimentos de alongamento.

Outros começaram a imitar como se estivessem jogando bola, basquete

O interventor pergunta “o que vocês fazem na aula de educação física gente?” e um aluno responde alegremente “a gente brinca”.

I: o mestre mandou imitar um filme

Grande parte dos alunos começaram a imitar “zumbis”.

### **23/05/2012**

Quando chegamos em sala de aula algumas crianças foram ao nosso encontro e nos abraçaram, antes de iniciarmos a intervenção.

Resolvemos previamente entre nós (interventores) juntamente com a professora, que iríamos fazer aquela intervenção dentro da sala de aula e não na quadra, para vermos se conseguíamos mantê-los um pouco mais organizados e que assim fosse possível aplicar a intervenção.

**Atividade:** Pintar a si mesmo dentro do espaço da sala – Cada criança deveria brincar de pintar a si mesmo ou algum amigo de sala, como se estivessem estudando, dentro do espaço da sala. O objetivo é ver como eles enxergam a si mesmos ou os outros dentro do espaço escolar.

Quando fomos arrumar a sala para que as crianças sentassem no chão a professora nos falou que achava melhor que mantivéssemos as carteiras da forma que estavam por conta da desorganização que poderiam causar.

Pedimos para que guardassem os próprios materiais para que não se misturassem com os nossos.

A professora da sala ficou insistindo para que eles guardassem seus materiais, contudo eles não o faziam.

Perguntaram-nos se poderiam fazer o desenho em formato de “palitinho” pois alguns tinham dificuldade em desenhar pessoas. E dissemos que sim.

O aluno D desenhou a escola como se fosse um castelo, por acha-la bonita.

O aluno K. desenhou sua irmã e seu pai, pois eles o traziam todos os dias para a escola.



A aluna A desenhou outra aluna com um boné na cabeça, disse que ela era um menino pois usava boné. Então indagamos a respeito de que não são somente os homens que usam bonés, todos nós podemos usar, pois a função do mesmo serve para ambos os sexos.

O aluno L desenhou um cachorro e depois chamou um companheiro de sala para brincar do que ele havia desenhado. Saíram, então, imitando um cachorro, latindo, mordendo, dentre outras coisas.

O aluno I desenhou o símbolo do dinheiro “\$” e sai dizendo “tenho mil dinheiro, muito, eu adoro!!!” então perguntei o porque dele ter desenhado e o porque dele gostar tanto assim de dinheiro, ele respondeu que “eu posso comprar o que eu quiser, fico feliz”. Ai perguntei se os pais deles sempre davam o que ele pedia e ele afirmou que não, porque “eles não tem sempre” então indaguei que existem outras coisas que nos deixam felizes como por exemplo, fazer amizades, ajudar outras pessoas e etc.

Durante a realização da atividade eles cantaram em coro “eu quero tchu, eu quero tcha”.

Quando entramos na sala de aula uma aluno disse “sejam bem vindos, na graça do santo deus”.

Não conseguimos realizar a conversa final por falta de tempo.

### **30/05/2012**

Não houve intervenção.

### **06/06/2012**

Ao chegarmos na sala de aula e falarmos que iríamos realizar novamente a intervenção nesse espaço o aluno D indagou “Ave Maria”.

**Atividade:** Desenhar uma atividade em que todos estejam participando – Formamos três grupos e cada grupo deveria decidir uma atividade a ser desenhada, onde todos deveriam estar presentes e além disso, todos deveriam ajudar a desenhar. Como eles haviam desenhado individualmente a si mesmos na aula anterior, achamos interessante que eles se desenhassem agora no grupo.

Dois grupos não estavam conseguindo desenhar a mesma brincadeira, cada um estava desenhando a sua num canto do papel.

Apenas um grupo, que foi formado apenas por meninos, estava desenhando uma mesma atividade na qual todos estavam participando. A atividade era futebol.

Outro grupo, com a mediação do interventor, decidiu qual desenho iriam fazer e começaram a desenhar, com um pouco de dificuldade inicialmente, sendo que a interventora teve que ficar o tempo todo junto com os mesmos.

Mesmo com a interventora dizendo para todos da sala que a cartolina era de todos, um aluno gritou “Sai daqui, está invadindo meu espaço” assim, tivemos que lembra-lo novamente que o desenho não era individual e que todos tinham que desenhar juntos uma única atividade.

Um outro aluno disse “ele não aprendeu a dividir as coisas mesmo”.

O terceiro grupo após insistente intervenção da interventora conseguiu ajuda-los a decidir uma atividade e assim eles começaram a desenhar.

Não havíamos determinado inicialmente quais eram os grupos e seus respectivos membros, todos tinham autonomia para escolher onde ficariam, então, foram formados três grupos, um só de meninos, outro só de meninas e um misto. Perguntei ao grupo das meninas porque ali não haviam meninos e elas disseram “eles são muito chatos e não deixam ninguém fazer nada”, fiz a mesma pergunta para o grupo só de meninos (aqueles que haviam desenhado futebol) e disseram que “elas são moles e não jogam futebol” o terceiro grupo não soube responder o motivo de estarem separados. Então tivemos que intervir no sentido de tentar superar essa segregação.

**Conversa final:** Uma das interventoras pediu para que um aluno a ajudasse a organizar o círculo para que eles apresentassem seus desenhos, contudo ele saiu chutando os alunos e praticamente os obrigando a fazer o círculo, então, a interventora disse-lhe que não era daquela forma que era pra ele fazer, pois poderia machucar alguém e ale disso se prejudicar e disse-lhe que deveria falar educadamente com as pessoas.

Eles não ficaram em silêncio para a conversa final.

Novamente eles somente ficaram em silêncio quando gritamos com eles.

O aluno D disse-me que não conseguia ficar parado e prestar atenção, então comecei a fazer um monte de perguntas que ao meu vem chamariam sua atenção e ele começou a responde-las mostrando um grande interesse. Mantemo-nos assim por um tempo, então, disse-lhe mostrei que ele conseguia sim prestar atenção e nos ouvir, era só ficar em silêncio.

### **13/06/2012**

Combinamos com eles em sala de aula que se na intervenção de hoje eles colaborassem e respeitassem os nossos combinados, na próxima semana iríamos realizar a atividade na quadra.

A sala estava fazendo muito barulho quando um dos alunos vira para mim colocando as mãos nos ouvidos e indaga “muito barulho”.

Conseguimos organiza-los somente quando utilizamo-nos de chantagem (intencionalmente para observarmos se assim eles respeitariam), alegando que se eles não colaborassem na próxima semana eles não iriam para a quadra.

**Atividade:** Guarda-objeto – todos ficam sentados em círculo como se fosse guarda-objetos. Um interventor sai da sala com uma criança para que depois retorne. Damos algum objeto para que alguém o esconda. O aluno que saiu da sala retorna e tem que descobrir com quem está o objeto. O sinalizador de onde o objeto se encontra são as palmas dos alunos, quanto mais perto o que está procurando chegar do guarda-objetos certo as palmas ficam mais fortes.

Alguns alunos não respeitam a regra e dizem o nome do aluno que está com o objeto.

Quando um aluno já havia ficado em posse do objeto, quis sair da brincadeira, então explicamos que ele não deveria fazer aquilo pois todos tinham o direito de participar e se toda vez que alguém fosse saísse da atividade, ela não ia acontecer.

Quando pedimos para que aqueles que ainda não haviam ido erguesse a mão para um amiguinho escolher, várias que já haviam participado erguiam, na intenção de que fossem novamente.

Uma interventora teve que sair da sala com o aluno L por causa do comportamento que o mesmo estava tendo. Sentam-se e L não para de mexer em um parafuso insistentemente. A interventora pede o parafuso e L nega. A interventora então diz que somente deseja que ele pare de mexer no parafuso para que eles possam conversar e o aluno L diz que não consegue, e por esse motivo é que ele toma remédio. Continua dizendo que não sabe ler, escrever, nem ficar quieto. Por tudo isso ele toma remédio (afirma).

JV e G brigam e G se isola do restante da turma e fica chorando. JV vai até ele e pede desculpas inúmeras vezes, contudo o seu amigo não corresponde, então, ele vira para a interventora e diz para ele em tom de tristeza “eu to pedindo desculpas mas ele não quer me desculpar”.

## **20/06/2017**

Tivemos que realizar a intervenção dentro da sala de aula, pois estava chovendo na quadra.

Uma das interventoras pergunta em tom de brincadeira “qual vocês acham que vai ser a atividade de hoje?”

E os alunos respondem rolar no chão, tropa de elite, telefone sem-fio e ficam gritando várias atividades.

Então, o interventor pede silêncio para que todos pudessem ouvir a explicação da atividade. Ele explicita que quanto mais barulho eles fizerem mais difícil será para explicar a brincadeira e assim mais tempo de atividade perdemos.

**Atividade:** Mímica – Cada aluno teria que imitar alguma um papel social, animal, ou alguma coisa, para que os outros pudessem descobrir. Inicialmente começamos individualmente e depois faríamos duplas.

A primeira aluna (aluna I) escolhida pela interventora não quis participar pois estava com vergonha de ir na frente da sala representar afirmando “não quero ir”. Mesmo a interventora dizendo que faria junto com ela, a mesma continuo negando.

Um aluno imitou uma pessoa com rosto feliz andando toda com “marra” (termo utilizado pelos próprios alunos) e descobriram que era um “descolado”.

Outro aluno imitou um trabalhador, segurando uma enxada, com o rosto triste e aparentando cansaço e depois de algumas dicas do interventor um aluno conseguiu descobrir o que era.

Imitaram pessoas soltando pipa, como se estivessem “cortando” a pipa de outra pessoa.

Pulando corda com alegria.

Coelho da páscoa. Começaram a dizer que queriam chocolate.

Um aluno colocou dois dedos na cabeça, como se fossem chifres e começou a ameaçar a chifrar as pessoas, com aparência nervosa. Então, descobriram que era um touro.

Um outro aluno imitou um policial, como se estivesse armado e com a cara de assustado. Perguntei o porque dele estar assustado e ele disse “to com medo dos bandidos”.

Imitaram um aluno sentado em sua carteira escrevendo em seu caderno, como se também estivesse assustado.

Tirando o dente, como se estivesse sentindo muita dor e era um dentista.

Outro aluno imitou um bandido atirando em um policial dando risada.

Tirando carvão do trem.

Um aluno imitou um bombeiro, como se estivesse apagando o fogo de algum lugar. Perguntei o porque dele estar fazendo aquilo e ele disse que o tio dele era bombeiro e que ele ajudava a salvar vidas.

Quando um aluno foi escolher outro para imitar ele indagou apontando para uma aluna da sala “a mais gordinha da sala”, essa mesma aluna já estava chorando desde o início da intervenção e não quis participar. Contudo indagamos que ele não deveria trata-la daquela forma pois, magoava as pessoas, sendo que ninguém é perfeito, todos nós temos defeitos, então um aluno virou pra ele e disse “só Jesus é perfeito”.

O aluno D disse para uma interventora “sabia que eu já transei com a minha namorada peladinha e relei no negócio dela” a mesma se assustou com a afirmação e disse que era pra ele parar de dizer aquelas coisas, pois ele nem sabia o que estava dizendo.

O aluno V chegou perto de nós, ajoelhou no chão, ergueu as mãos para o céu e saiu girando de joelhos, perguntei o que ele estava imitando e ele disse “eu sou o rei dessa terra” perguntei de qual terra ele estava falando e ele disse que “eu sou o rei da escola”

Uma aluna imitou uma cozinheira com a feição cansada e mexendo um caldeirão, um dos alunos respondeu que ela era uma bruxa.

Um aluno imitou um lutador de UFC, como se estivesse dando socos e pontapés em outra pessoa.

### **Conversa final:**

Alguns disseram que não gostaram da atividade porque queriam ir mais de uma vez.

Um dos alunos apontou para outro e disse “não gostei por causa do baleia ali”, os outros alunos começaram a gritar em coro “baleia, baleia”, assim tivemos que intervir e dizer que era errado o que eles estavam fazendo, não é certo colocar apelidos que machucam as pessoas, isso é preconceito, pois todos nós temos algum defeito e somos diferentes, e devemos respeitar nossas diferenças.

### **27/06/2012**

**Atividade:** Navio cooperativo – utilizamos um grande pedaço de TNT onde todos os alunos pudessem ficar encima. Eles devem se imaginar em um navio e que não podem cair no mar. Todos juntos tem que atravessar o mar e chegar até a praia para se salvarem. Não podem descer do TNT, tem que movimenta-lo mexendo os corpos o arrastando.

No início da atividade ao invés de se ajudarem para alcançar o objetivo, ficam se empurrando.

Estão achando mais engraçado empurrar do que realizar o objetivo.

Quando um aluno finge que está caindo, os outros também caem.

Intervirmos no sentido de que alcançassem o objetivo da atividade que era “que todos se salvassem juntos”.

Alguns alunos se abraçaram para ficar mais fácil de empurrar o navio, contudo alguns alunos estavam atrapalhando e por isso dificultava a atividade.

O aluno LG disse “é verdade não é pro, se só 5 ajudarem os 28 não conseguem empurrar o navio”

Mesmo com dificuldade conseguem chegar ao seu destino.

### **Conversa final:**

Perguntamos o motivo deles terem conseguido alcançar o objetivo então o aluno M respondeu que “é porque todo mundo ajudou”.

Outro aluno respondeu “mas se todos tivessem ajudado realmente teríamos terminado mais rápido, mas tava muito difícil com um monte atrapalhando”.

**22/08/2012**

No início da intervenção um aluno veio até mim e perguntou em tom irônico se “você não gosta de esporte não é? Eu gosto de jogar bola” acreditamos que ele tenha perguntado isso por não utilizarmos os esportes nas aulas de educação física, diferente do professor da escola.

**Atividade:** cadeira cooperativa – um aluno por vez sentará no joelho um do outro até que todos estejam sentados, isto é, cada um estará sentado em alguém e terá alguém sentado em seus joelhos, até que se forme uma fila onde todos estejam sentados dessa forma.

Um aluno disse que não gostou da atividade sem mesmo ter brincado, talvez por não querer sentar, ou que alguém sente no seu colo.

Um aluno foi sentar no joelho do outro e disse “baleia, seus filhos já nasceram?” então, esse aluno ficou bravo e começou a correr atrás do seu companheiro. Explicamos que não podia agir daquela forma.

Um dos alunos alegou que só batendo nós conseguiríamos fazer com que eles participassem direito da atividade.

Uma menina disse “se esse gordo sentar no meu colo eu não vou agüentar”, ele ficou triste, contudo insistimos para que o fizesse, então o mesmo sentou e realmente conseguiram ficar daquela forma.

A aluna ME não quis participar da atividade, mas não nos falava o motivo, talvez seja pelo fato da reação dos outros em relação com o peso dela, ou por sua amiga mais próxima ter ido sentar no colo de outra pessoa que não ela, talvez ficando com ciúmes.

Não observamos nenhum constrangimento dos em relação aos meninos sentarem no colo das meninas e vice-versa.

Não houve tempo para a conversa final.