

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MICAELA FERREIRA DOS SANTOS SILVA

**APRENDIZAGEM SOCIAL NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO (PNAIC): POR
UMA ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO**

**JOÃO PESSOA/PB
2015**

MICAELA FERREIRA DOS SANTOS SILVA

**APRENDIZAGEM SOCIAL NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO (PNAIC): POR
UMA ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem

**JOÃO PESSOA/PB
2015**

S586a Silva, Micaela Ferreira dos Santos.
Aprendizagem social no jogo Equilíbrio Geométrico
(PNAIC): por uma analítica existencial do movimento / Micaela
Ferreira dos Santos Silva.- João Pessoa, 2015.
108f. : il.
Orientador: Pierre Normando Gomes da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Aprendizagem social. 3. Comunicação
corporal. 4. Jogo. 5. PNAIC.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

MICAELA FERREIRA DOS SANTOS SILVA

**APRENDIZAGENS NOS JOGOS DO PNAIC: POR UMA ANALÍTICA
EXISTENCIAL DO MOVIMENTO**

BANCA EXAMINADORA:

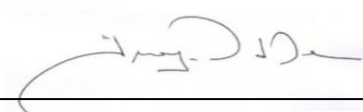


Pierre N. Gomes-da-Silva
Prof. Dr. UFPB

Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva - PPGE/CE/UFPB
Orientador



Dra. Rogéria Gaudêncio do Rêgo - PPGE/CE/UFPB
Examinadora interna



Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha PAPGEF/UPE/UFPB e PPFIL/UFPB
Examinador externo

*A Deus que é luz todos os dias, a minha
família e ao meu noivo que foram minha
força nesse caminhar.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu a vida, a saúde e por me sustentar até aqui. Que sempre ilumina meus caminhos e direciona minha vida para o Seu amor.

À Pierre Normando Gomes-da-Silva que me acolheu e me acompanhou durante essa caminhada com sua sublime sabedoria. Que me estimulou a buscar e construir o conhecimento de modo existencial. Que confiou e direcionou com sensibilidade a construção desse estudo.

Aos meus pais, Érita e Marcelo, por me educarem, me incentivarem desde a infância a ser uma pessoa melhor através do estudo. Que cuidaram de mim da melhor forma que puderam. Que me apoiaram e deram força durante a essa trajetória mesmo com a constante ausência.

Aos meus irmãos Itana e Murilo por estarem presentes em minha vida e por me ajudarem diariamente.

Ao meu noivo, Gleidson, que de modo especial e carinhoso me deu ânimo e coragem em meio aos contratempos do percurso. Que abdicou noites e inúmeros finais de semana para estar ao meu lado estudando na biblioteca. Que é um amigo compreensivo e incentivador.

Ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e ao Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia que me proporcionaram conhecimentos basilares para progressão na pós-graduação.

À Universidade Federal da Paraíba - UFPB, por ser um espaço que contribui com o desenvolvimento de aprendizagens e de construção do conhecimento.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, por proporcionar grande aprendizado no caminhar das disciplinas.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação - LEPEC, que me acolheu de forma generosa e me apoiou nas dificuldades. Que é composto por pessoas de corações generosos e sensíveis. Que tem além de muita pesquisa, tem a partilha da vivência da arte pela música e pela poesia.

Aos professores do Mestrado do PPGE, com quem cursei disciplinas, Dr^a Maria Elizete Guimarães Carvalho, Dr. Francisco José Pegado Abílio, Dr. José Antônio Novaes da Silva, Dr^a. Rogéria Gaudêncio do Rêgo, Dr^a Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Dr^a Rita de Cássia Cavalcante Porto e Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, pela instrução proporcionada que me ajudou enquanto pesquisadora.

À Rogéria Gaudêncio do Rêgo, pelos ensinamentos enquanto professora e atenção afável nos corredores após as aulas. Sinto-me honrada em desfrutar se seus conselhos e orientações. Suas contribuições foram e sempre serão bem vindas, pois são sempre pertinentes e valiosas. Que aceitou participar da construção desse trabalho.

À Giovana Carla Cardoso Amorim (Gi), que “foi ontem, é hoje e será sempre” minha professora, orientadora e amiga. Que foi uma das pessoas que tiveram influência direta na realização deste sonho. Que é fonte de inspiração, de determinação e profissionalismo. Suas contribuições foram essenciais no processo de construção deste trabalho.

Ao professor membro da banca examinadora, Dr. José Antônio Novaes da Silva (membro suplente), que, gentilmente, aceitou avaliar este trabalho e sempre esteve amplamente pronto para ajudar e participar das construções.

À Turma 33 do Mestrado, em especial a Anne, Priscila, Adelço, Clemilson, Gustavo, Amanda e Silvana, com os quais pude dividir aflições, conquistas e muitas risadas nos momentos juntos.

Às amigas que construí em João Pessoa/PB, Priscila Canuto, que me acolheu, muitas vezes, dividindo seu lar e por me tratar de modo afetuoso. Anne Kelly, pelos momentos de amizade, companheirismo, apoio e encorajamento. Que dividiu angústias e alegrias. Sou grata experiências compartilhadas, ensinamentos que me proporcionaram.

Aos anjos em forma de amigas, Diane e Ana Raquel. Que me deram suporte e ajuda no caminhar do curso. Que me ofereceram uma amizade leve e sensível. Que compartilharam experiências e ensinamentos. E, na infinita possibilidade de lugares e tempos, nossos tempos e lugares coincidiram. E o encontro se fez. Que nossos laços afetivos continuem vivos, mesmo com a distância.

Às amigas que a graduação me apresentou e que estão até hoje ao meu lado: Alexsandra, Valquíria, Milene e Glícia. Que me dão força sempre que me mostro desanimada. A alegria e descontração fazem presentes quando estou com vocês. Levo vocês no meu coração. Sou grata pela amizade e companheirismo.

À Bárbara Ravenney, amiga de infância, que me acolheu durante as disciplinas em seu lar. Pela amizade de sempre, pelo cuidado e pelo estímulo nesse percurso.

Aos meus queridos amigos, agradeço não só a torcida nesse momento do mestrado, mas por compartilharmos ensinamentos, e celebrações. Agradeço principalmente às queridas Leilane, Patrícia e Valdisé.

Aos alunos e professoras que fazem parte da Escola Estadual Gilberto Rola, pelo apoio durante o mestrado e incentivo desde a minha chegada à escola.

Sou muito agradecida pelas oportunidades que surgem em minha vida e pelas pessoas que Deus coloca diariamente no meu caminho. Aos que influenciaram de modo direto ou indireto na minha formação pessoal e profissional: Gratidão, sempre!

“É porque se integra – na medida em que se relaciona, e não se acomoda – que o homem cria, recria e decide”
Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de aprendizagem social, através dos modos de comunicação corporal dos alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública, no momento do jogo Equilíbrio Geométrico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Tendo como questão-problema: Quais as contribuições dos modos de comunicação corporais presentes na prática do jogo do PNAIC contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem social, e como elas ocorrem? O estudo objetivou analisar a aprendizagem social pelos modos de comunicação corporais presentes na situação do jogo. É uma pesquisa descritiva e analítica, de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso. O estudo se desenvolveu com a colaboração de 24 crianças com idades entre sete e oito anos do 3º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Gilberto Rola, situada na zona rural da cidade de Mossoró - Rio Grande do Norte. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o diário de campo, o protocolo de observação e o grupo dialogal. O jogo Equilíbrio Geométrico foi implementado na rotina escolar em quatro aulas, conduzidas pela professora alfabetizadora, acompanhada pela professora pesquisadora. Os dados coletados na observação participante e no diário de campo foram analisados pela Análise Existencial do Movimento (Gomes-da-Silva, 2012; 2011; 2001) e pela Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 1977, 2008). Os dados obtidos no grupo dialogal foram investigados pela Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O estudo aponta que a modelação social desenvolvida no jogo Equilíbrio Geométrico foi impulsionada pelo modo de comunicação corporal “primordial de anteposição”, por ter um caráter de ação competitiva, imediata e criativa. O modo como as crianças se movimentam é uma forma de comunicação impulsionadora do processo de modelação dos comportamentos e, conseqüentemente, da aprendizagem social. Concluímos que, no jogo ‘Equilíbrio Geométrico’, as aprendizagens partem diretamente das interações entre os jogadores. Nesse processo de comunicação, promovem-se a criatividade e a competitividade entre os sujeitos, reverberando novas práticas interativas significativas.

Palavras-chave: Jogo. Aprendizagem social. Comunicação corporal. Escola. PNAIC.

ABSTRACT

This research investigated the process of social learning through the body communication modes of the students of elementary school from a public school at the time of the game Geometric Balance of the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC. We can question-problem: bodily communication modes present in the PNAIC game practice contribute to the development of social learning? The study aims to analyze social learning by bodily communication modes present in the game situation. It is a descriptive, qualitative, characterized as a case study. The study was developed with the collaboration of 24 children aged between 7 and 8 years of the 3rd year of elementary school at the Escola Estadual Gilberto Rola, located in the Rural Area of the city of Mossoró, Rio Grande do Norte. They were used as data collection instruments participant observation, the field diary, observation protocol and the dialogical group. The game Geometric Balance was implemented in the school routine in four classes conducted by literacy teacher accompanied by the researcher teacher. The collected data on participant observation and the field diary were analyzed by Analytic Existential Movement (Gomes-da-Silva, 2012; 2011; 2001) and the Social Cognitive Theory (Albert Bandura, 1986, 1977, 2008). Data from the dialogical group were investigated by content analysis (Bardin, 2011). The study shows that social modeling developed in the game Geometric balance was driven by body communication mode "primordial of fronting" by having a competitive character action immediately and creative. The so that children move is a means of driving the communication behavior modeling process and therefore social learning. We conclude that learning the game Geometric Balance depart directly from interactions between players in this communication process is to promote creativity and competitiveness between subjects, reverberating significant new interactive practices.

Keywords: Game. Social Learning. Body communication. School. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tapete do jogo Equilíbrio Geométrico.....	62
Figura 2 – Dado indicativo das formas.....	62
Figura 3 – Dado tetraedro das partes do corpo.....	62
Figura 4 – Modelo principal feminino (à esquerda) e observadora (à direita).....	68
Figura 5 – Integração na equipe (juíza e jogadora do tapete).....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativos dos modos de comunicação no jogo.....	55
Quadro 2 - Modelação no jogo Equilíbrio Geométrico.....	55
Quadro 3 - Modelos principais.....	66
Quadro 4 - Aprendizagem social no jogo Equilíbrio Geométrico a partir da analítica existencial do movimento.....	77
Quadro 5 - Aprendizagens desenvolvidas no jogo Equilíbrio Geométrico (Falas dos jogadores).....	84

LISTA DE SIGLAS

CE	Centro de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EMD	Equilibrando mão direita
EME	Equilibrando mão esquerda
EPD	Equilibrando pé direito
EPE	Equilibrando pé esquerdo
FE	Faculdade de Educação
LEPEC	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação
PAPGEF	Programa de Pós-graduação em Educação Física
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial - Pedagogia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPFIL	Programa de Pós-graduação em Filosofia
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. COMUNICAÇÃO, JOGO E APRENDIZAGEM SOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR	25
2.1. A COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA	25
2.2. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	30
2.2.1. OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO	33
2.3. A APRENDIZAGEM SOCIAL	35
2.3.1. Modelação social na convivência	41
2.4. ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO CORPORAL	44
2.4.1. MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL	46
3. A METODOLOGIA COMO UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA O JOGO	50
3.1. DELINEANDO A PESQUISA	50
3.2. DIAGRAMA SABER CONVIVER	51
3.3. CARACTERIZANDO O UNIVERSO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	54
3.5. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	59
3.6. PROCESSOS ÉTICOS	61
4. APRENDIZAGEM SOCIAL NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO	62
4.1. FUNCIONAMENTO DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO	62
4.2. MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR	65
4.3. MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO	71
4.3.1. COMPORTAMENTOS INICIAIS NO JOGO	71
4.3.2. MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL NA MODELAÇÃO	73
4.3.3. AVANÇOS E MELHORIAS NA INTERAÇÃO NO JOGO 'EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO'	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERÊNCIAS 90

ANEXOS 95

APÊNDICES 104

1. INTRODUÇÃO

No percurso histórico e social do homem, o jogo é dotado de significados diferenciados. Na antiguidade greco-romana, ele necessitava de uma atividade que servisse de relaxamento para atividades que exigiam esforço físico. O jogo era limitado, então, a uma atividade recreativa. Na Idade Média, todavia, era associado aos jogos de azar. Contudo, no período do Renascimento, o olhar sobre o jogo foi ampliado, no sentido de considerá-lo como uma conduta livre e que pode favorecer o desenvolvimento da inteligência através da aprendizagem de conteúdos (KISHIMOTO, 2008, P.28).

No século XVIII, Schiller desenvolveu estudos sobre a educação estética do homem. Para ele, o jogo seria igual ao impulso lúdico, que junta dois impulsos do homem: o impulso formal, da racionalidade, da abstração; e o impulso sensível, que é da ordem física, emocional, sensorial. É no lúdico que essas duas forças se unem e formam o homem. A beleza era almejada através dos jogos de equilíbrio, ou seja, a harmonia entre razão e sensibilidade. “Nunca erraremos se buscarmos o ideal de beleza de um ser humano pela mesma via através da qual satisfazemos o nosso impulso lúdico” (SCHILLER, 1993, p. 64).

Froebel, em meados do século XIX, devido aos seus estudos sobre a criança e por ser o criador do “jardim de infância”, foi considerado o psicólogo da infância. De acordo com Kishimoto (1996), Froebel via a necessidade de educar a criança desde seu nascimento, pois, só assim, seria possível garantir seu pleno desenvolvimento. O jogo aparece, nesse sentido, como parte fundamental do trabalho pedagógico. Seus estudos são de grande relevância, pois, até os dias atuais, “os sistemas escolares discutem a natureza do jogo infantil enquanto um ato de expressão livre, um fim em si mesmo, ou um recurso pedagógico, um meio de ensino” (KISHIMOTO, 1996, p.2).

Posteriormente, surgiu um olhar sobre o jogo que o considera como uma atitude específica e espontânea da infância. A linguagem e a imaginação foram defendidas por Montaigne, ao anunciar o caráter educativo do jogo, como apresenta Kishimoto (2008). Brougère (1994) explicita que foi Vives que completou o sentido do jogo, ampliando-o como um meio de expressão. Através do jogo, é possível expressar as qualidades da criança, sua natureza psicológica e inclinações. Essa concepção está pautada nos novos pensamentos que surgiram sobre a infância que

se perpetuaram no Renascimento e que se confirmaram no Romantismo (KISHIMOTO, 2008, P.29).

O jogo e a educação estão estreitamente interligados, principalmente devido às dimensões da comunicação e da interação entre os sujeitos. Pensar em jogo implica refletir sobre a natureza simbólica, regras, motivação interna, desapontamento, diversão, entre outros, como afirma Brougère (1999). O jogo deve estar pautado na liberdade da ação de que o jogador dispõe, na ação lúdica e na contextualização no tempo e no espaço.

A dimensão educativa surge, quando o jogo é utilizado intencionalmente pelo professor, por exemplo, visando estimular aprendizagens. A potencialização da aprendizagem no jogo ocorre quando o mediador permite que ele assegure algumas de suas características, como a espontaneidade infantil, a liberdade e os processos de interação.

Fazendo um contraponto a essa visão sobre o jogo, Gomes-da-Silva (2005) concebe que a dimensão educativa do brinquedo está no próprio ato de a criança usá-lo. Ele é educativo antes mesmo que o professor tenha uma intenção sobre ele e tem a intenção de utilizá-lo e quando a criança está explorando esse brinquedo.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de atividades sensório-motoras (físico) e as trocas de interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou das múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2008, p.36)

A utilização do jogo em sala de aula desenvolve a construção do conhecimento através da interação entre os sujeitos, dos processos de ensino-aprendizagem, dos processos lúdicos infantis ou da cultura lúdica, como afirma Brougère (1999). A presença do jogo proporciona práticas de vivências, que promove a interação entre os sujeitos de forma lúdica e prazerosa e gera aprendizagens.

Lev Vygotsky (1987/1991) considerava que as interações sociais são o eixo central para o desenvolvimento de conhecimento. Seus estudos mostram que cada ser tem uma forma diferenciada de aprender, já que suas vivências são diferenciadas. Para Vygotsky (1987), a aprendizagem se desenvolve da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real (potencial). Ele toma

o jogo como fundamental instrumento de interação entre as pessoas e de desenvolvimento de aprendizagens. É através do jogo que a criança fará abstrações do mundo físico a partir do momento em que dá outro sentido aos objetos.

O jogo é um precioso auxiliar do educador, pois, tem sobre a criança um poder de facilitar o progresso de cada uma das suas funções superiores, psicológicas, intelectuais, e morais, permitindo que o grupo se estruture, estabelecendo relações ricas de trocas, aprendem a esperar sua vez e acostumam-se a lidar com regras. Pois, ensina, contemplando o saber, o conhecimento e a descoberta pelo mundo. Propicia a aprendizagem, estimulando o interesse, a descoberta e a reflexão (SANTOS E MAFRA, 2013, p.227).

Nessa perspectiva, compreendemos que a utilização de jogos no cenário educacional é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens infantis. Podemos destacar a utilização desse recurso no processo de alfabetização infantil, porquanto sabemos que os jogos auxiliam as crianças a assimilarem as letras e os números e a se familiarizarem com eles.

Ressaltamos que os estudos que envolvem o universo do jogo e da brincadeira sempre estiveram presentes em nossas vidas e pesquisas. O fascínio pela temática perpassa nossas vivências, desde a infância, e segue viva em nossa formação pessoal e profissional. No percurso da graduação, já tínhamos a evidência de que o objeto dos nossos estudos seriam as brincadeiras (tradicionais e contemporâneas). Experiências no trabalho na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e nas práticas na Educação não formal foram basilares para pensar o jogo e sua utilização numa perspectiva de construção de conhecimentos, aprendizagens e interações entre os sujeitos.

Com a inserção no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC, a temática do jogo tornava-se eixo central das reflexões e dos estudos. O contato com a Teoria da Pedagogia da Corporeidade, o estudo da Analítica Existencial do Movimento e os Modos de Comunicação Corporal serviram de apoio para novos pensamentos e, conseqüentemente, questionamentos acerca do jogo no âmbito escolar, que permeiam o jogo sobre uma apreciação existencial de como direcionar o olhar para o jogo considerando suas minúcias e abrangências.

Sabemos que, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como referência para o Ensino Fundamental e o Médio, apontarem o jogo como uma ferramenta eficaz de socialização entre os alunos e estimulante de cooperação, nem

sempre ele está inserido no cotidiano escolar. Acaba, em muitos casos, ocupando um lugar às margens das atividades ditas formais.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC – e suas propostas são recentes e nos instigaram a conhecê-lo de forma mais aprofundada. A partir do contato com esse projeto, percebemos que o jogo faz parte de sua estrutura de desenvolvimento e é utilizado como um instrumento importante, que estimula a reflexão e o desenvolvimento da aprendizagem infantil. Dessa feita, inúmeras questões sobre os jogos que o Pacto disponibiliza, nos rodeiam. Percebemos que o jogo, como metodologia de trabalho, estava “presente” nas práticas pedagógicas propostas no material do projeto.

Nesse sentido, os professores alfabetizadores seriam preparados e estimulados a utilizar o jogo como instrumento de socialização e de construção de conhecimentos em sala de aula. Eles e os alunos podem se aprofundar na experiência de ensinar e de aprender no jogo e com o jogo.

Utilizamos como base de estudos e pesquisa um dos jogos disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esses jogos integram o projeto do Ministério da Educação, com a intenção de auxiliar o processo de alfabetização das crianças, na perspectiva das linguagens e da alfabetização matemática. Utilizando esses jogos pedagógicos, os sujeitos podem compreender os alicerces de funcionamento do sistema alfabético por meio de sua dinâmica, da interação e da comunicação que decorre desse processo.

O jogo, nessa perspectiva, deve mobilizar saberes que rodeiam o funcionamento da linguagem escrita. Nesse contexto, é possível que novos conhecimentos sejam alicerçados a partir da relação com as aprendizagens que as crianças já detêm. Os jogos que são disponibilizados pelo PNAIC são vistos como um suporte para as práticas educativas (o trabalho com os conteúdos programáticos) em sala de aula.

A visão do PNAIC é a mesma de autores como Kishimoto, para quem "a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos" (KISHIMOTO, 2003, p. 37). Esse projeto, além de estimular a aprendizagem infantil de forma prazerosa, visa fundamentar o trabalho do professor com suporte teórico e prático.

Acreditamos que a interação entre os sujeitos é base do desenvolvimento de aprendizagens. Recorremos a Paulo Freire e aos seus estudos para compreender o diálogo como categoria da comunicação, ou comunicações, já que suas reflexões foram pioneiras no cenário nacional a se preocupar com essas questões. Ele (2011) tomou como centro de seus estudos na educação uma pedagogia que pregava a dialogicidade, porque entendia que só através dela seria possível constituir, de forma significativa, uma compreensão problematizada e libertadora da educação. O diálogo é um elo essencial que os homens utilizam para transformar a si mesmo, o outro e o mundo.

Uma escola que adota uma postura democrática pode garantir uma integração entre os sujeitos e permitir que as aprendizagens emanem dos processos comunicativos. É a ideia de interação dos sujeitos para a construção dos conhecimentos, reconhecendo-se como seres inacabados, em busca de outras inter-relações. Para esclarecer essas questões, Freire (2001) explica que

Estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros. Para que o ser que simplesmente está no suporte, suas atividades nele são um mexer; no mundo, contexto histórico social, cultural, os seres humanos interferem, mais do que mexem (...) Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz as coisas, sabe, ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto. (FREIRE, 2001, p.20)

As ações comunicativas entre os sujeitos ampliam o campo da percepção, da cognição e do campo reflexivo humano – é a abertura ao outro, ao mundo, como defende Gomes-da-Silva (2011). É na interação entre os sujeitos que as aprendizagens acontecem, pois "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2011, p.78).

Partindo de uma proposta em que a comunicação é o centro das possibilidades de aprendizagens e da produção do conhecimento, tratamos, pois, da Teoria Social Cognitiva ou, Teoria da Aprendizagem Social. Albert Bandura é um psicólogo canadense, que desenvolveu na década de 60 a Teoria Social Cognitiva para investigar os mecanismos pelos quais a aprendizagem nas interações entre os sujeitos acontece. Seus estudos evidenciam que a aprendizagem observacional não é determinada por respostas ou reforçamento. A Aprendizagem Social, como é

conhecida sua teoria, estuda o comportamento humano por meio da observação do comportamento do outro. Nesse processo são observadas também as consequências que o comportamento do outro gera e como os processos cognitivos são desenvolvidos para que a aprendizagem aconteça.

Por conseguinte, o estudo assume caráter de importância, no sentido de subsidiar a compreensão dos processos corporais comunicativos, de forma existencial, considerando a corporeidade como um elemento fundamental para a construção de aprendizagens. Destacamos, também, a relevância da abordagem dos processos de modelação na convivência escolar e no momento do jogo como base para o desenvolvimento da aprendizagem social entre as crianças.

A consideração e o entendimento dos processos da aprendizagem social em sala de aula ampliam as possibilidades de trabalhos que fomentem o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do potencial dos jogos que fazem parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é necessária, por se tratar de um projeto amplo e consideravelmente recente. Neste estudo, trataremos da análise das potencialidades de um dos jogos dispostos.

O jogo é comunicação, interação e corpo. Por isso, partimos da analítica existencial do movimento para apreendermos os processos de aprendizagem social que ocorrem no jogo através das práticas corporais presentes. Compreendemos que os alunos chegam à sala de aula com experiências corporais próprias de suas vivências. O jogo deve, portanto, possibilitar o confronto dos conhecimentos de que as crianças dispõem com novos conhecimentos para que outros mais elaborados sejam construídos.

Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Gomes-da-Silva (2011, 2012) para pensar sobre como o movimento humano traduz as comunicações – verbal, física e ambiental. Esse autor traz uma abordagem comunicativa com bases na concepção de diálogo abordada por Freire, dando enfoque na Pedagogia da Corporeidade através da analítica existencial do movimento na cultura e na educação.

O diálogo na escola, para Gomes-da-Silva (2012), não é só entre professor e aluno, mas também entre o professor, o aluno e o próprio saber. Está imbricado no corpo e nos gestos do professor e do aluno, no espaço físico, na ambiência como um todo. O diálogo é traduzido em gestos, nas ações corporais – que podem gerar as aprendizagens. Desse modo, tomamos a analítica existencial do movimento, que se apoia na fenomenologia heideggeriana, e os modos de comunicação corporal

para compreender o diálogo que está presente nas práticas corporais na sala de aula, especificamente, na utilização do jogo do PNAIC.

Não descrevemos os movimentos existentes nas relações interpessoais, no âmbito escolar, como uma habilidade motora, tratamos esses movimentos como uma forma de linguagem não verbal, uma comunicação que pode desencadear em aprendizagens. Sobre esse aspecto, Antério e Gomes-da-Silva (2013) esclarecem que o corpo pode ser entendido como um eixo central das inter-relações pessoais, em que se destacam sua expressão e sua percepção, que provêm desse processo.

O modo existencial do movimento humano ou práticas corporais, abordado por Gomes-da-Silva (2012), é uma forma de considerar a corporeidade, ou seja, de considerar o sujeito integralmente, sua condição existencial, a forma de se apresentar, de estar em ação ou inação no mundo. O autor mostra que as experiências corporais são comunicativas e, por esse motivo, são a base para o conhecimento de si, do outro e do mundo. Neste estudo, focaremos as interações estabelecidas no momento do jogo para a construção das aprendizagens.

O jogo é, portanto, considerado um elemento que propicia a comunicação e, conseqüentemente, aprendizagens entre os sujeitos. Nossa pesquisa abordará, por meio da analítica existencial do movimento, os modos de comunicação corporal, discutidos por Gomes-da-Silva (2011), presentes no momento do jogo em sala de aula, e sua relação com o processo de desenvolvimento de aprendizagem social.

Diante dessa prerrogativa, da intenção de entender os processos da Aprendizagem Social que mantêm um vínculo direto com os modos de comunicação corporal que o sujeito venha desenvolver durante a utilização do jogo do PNAIC, elegemos esta questão-problema da pesquisa: Como os modos de comunicação corporal presentes na prática do jogo Equilíbrio Geométrico contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem social? Partimos da hipótese de que, se houver maior incidência do modo de comunicação primordial nas situações do jogo do PNAIC, maior será a aprendizagem social entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar a aprendizagem social pelos modos de comunicação corporal presentes na situação do jogo. Para alcançar esse objetivo, realizamos os seguintes objetivos específico: (a) identificar os modos de comunicação corporal que são estabelecidos no momento do jogo; (b) verificar os mecanismos da aprendizagem social que ocorrem no jogo por meio das práticas corporais dos sujeitos; (c) avaliar qual modo de comunicação corporal estabelecido

no jogo 'Equilíbrio Geométrico' do PNAIC mais suscita o desenvolvimento da modelação na aprendizagem social.

Metodologicamente, o estudo é de natureza descritiva e analítica, configurada como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso, conforme os estudos de Gil (2010), já que é referente a um estudo detalhado sobre uma realidade específica. Os sujeitos selecionados para o estudo foram 24 crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN.

Para compreender os processos de funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, recorreremos aos seguintes documentos: Caderno de apresentação e Documento orientador das ações de formação em 2014, disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC (Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Apoio à Gestão Educacional), para nos inteirarmos sobre o modo como funciona o Pacto.

Para coletar os dados, utilizamos a observação participante, que foi apoiada e direcionada pelo protocolo de observação com o apoio do diário de campo. Também empregamos o Grupo Dialogal, que foi direcionado às crianças que participaram do jogo. Adotamos a análise de conteúdo trabalhada por Bardin (2011) como técnica de análise de dados. Para analisar o conteúdo, recorreremos à análise categorial, visto que essa classe de análise considera a totalidade dos textos a serem utilizados, classificando-os de acordo com a presença de itens ou categorias mais presentes, conforme afirma Bardin (2011).

Outra técnica de análise de dados que aplicamos foi a Analítica Existencial do Movimento trabalhada por Gomes-da-Silva (2012), a qual nos deu suporte necessário para compreender os modos de comunicação corporal que são estabelecidos em sala de aula no momento do jogo.

No que diz respeito à estrutura, a dissertação foi organizada da seguinte maneira: na introdução, apresentamos o decurso que o jogo percorreu socialmente, contextualizando sua utilização em sala de aula, nossa relação com os estudos do jogo e a intenção com a pesquisa; damos enfoque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e sua abordagem com o jogo, fizemos uma abordagem sobre os modos de comunicação corporal presentes no momento do jogo 'Equilíbrio Geométrico' e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem

social no âmbito escolar, e apresentamos os objetivos, a hipótese, a questão-problema e uma breve contextualização do percurso metodológico.

No segundo momento, apresentamos as bases teóricas do estudo por meio do diálogo, como comunicação humana, com o apoio de Freire (1994, 2001, 2004, 2011), Gabassa (2006) e Xavier (2009); descrevemos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, apoiados nos Documentos orientadores dos anos de 2013 e 2014, e discorremos sobre a Analítica Existencial do Movimento e os modos de comunicação corporal baseados em Gomes-da-Silva (2011 e 2012). Situamos o leitor, quanto à Teoria Social Cognitiva e aos mecanismos da Aprendizagem Social desenvolvida por Bandura (1977, 1986 e 2008) e com pesquisas de Rosa (2003), Antunes (2008) e Spigolon (2009). Trouxemos, portanto, a “comunicação, jogo e aprendizagem social” com discussões de cunho teórico, que contextualizou os principais enfoques da pesquisa.

No terceiro momento, apresentamos o percurso metodológico que atravessamos para que o estudo se delineasse, o universo e os participantes da pesquisa, as técnicas de coleta e análise dos dados e os procedimentos éticos.

No quarto momento, mostramos os resultados da investigação, com as possíveis respostas para nossa questão-problema e os objetivos da pesquisa, que validaram a hipótese lançada. Apresentamos elementos que não foram previstos, mas que serviram para que o tema de pesquisa fosse compreendido de modo mais abrangente. Em seguida, tecemos algumas considerações, em que apontamos os direcionamentos da pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento da modelação na convivência social e na convivência do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ e perspectivas sobre o desenvolvimento da Aprendizagem Social observada pelos modos de comunicação corporal.

2. COMUNICAÇÃO, JOGO E APRENDIZAGEM SOCIAL: IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

2.1. A COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Elegemos os estudos de Paulo Freire para tratar do diálogo como comunicação entre os sujeitos na convivência escolar. Como educador, Freire (2004) pensava sobre as relações interpessoais na escola e fora dela, para transformar o ser e o mundo, através da construção de um conhecimento que priorizasse essas relações com a visão da renovação social.

Freire (2004) assegura que é buscar ações transformadoras que sejam capazes de modificar o modo como enxergamos o mundo, pois, só assim, será possível desenvolver relações dialógicas que aspirem à construção do conhecimento e de aprendizagens. Para isso, é preciso se reconhecer como um ser inacabado, inconcluso e em constante processo de aprendizagem. O ponto central para busca desse ideal é a tomada de consciência crítica de si, do outro e do mundo, pois não se pode considerar esse processo de modo individual, mas como um fator coletivo e social, ou seja, uma ação com o outro.

A ideia de “ser mais” está estritamente ligada ao processo de humanização, através do cuidado com o outro, como expõe Freire (1994). Conforme mostra Gomes-da-Silva (2012), o cuidado com o outro é de total importância para o processo de aprendizagens que envolvem a comunicação (corporal), permitindo uma maior práxis, como nos remete Freire. É o estar no mundo com o outro em relação entre si e com o entorno.

O movimento humano é sempre um movimento comunicativo, como afirma Gomes-da-Silva (2012). Na sala de aula, ocorrem, cotidianamente, modos de comunicação (indiferente, deficiente e/ou primordial) de forma aleatória. À luz dos pensamentos de Paulo Freire (2004), podemos compreender que a tomada de consciência é um fator precípuo para mudar o suporte para o mundo, ou seja, o sujeito, quando consciente, entende e direciona suas ações para a mudança, para a superação de uma fase para outra, com o desenvolvimento de aprendizagens. Bandura (2008) acrescenta que, ao direcionar suas ações para a mudança, o sujeito começa a construir a aprendizagem social.

Entendemos que, quanto mais exercitar sua capacidade reflexiva, mais amplo será seu campo de percepção das relações com o outro. Para isso, é fundamental integrar-se com o meio onde está inserido, entendê-lo e interferir nele, visando transformar a si mesmo e o mundo. O corpo tem que se tornar consciente e transformador do mundo através, também, dos modos de comunicação estabelecidos.

Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. Para que o ser que simplesmente está no suporte, suas atividades nele são um mexer; no mundo, contexto histórico social, cultural, os seres humanos interferem, mais do que mexem (...) Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2001, p.20)

Compreendemos, portanto, que, quando o ser toma consciência do mundo, que é a consciência de si em diálogo com o mundo, pode pensar a vida como existência e o suporte na perspectiva de mundo. Quando isso acontece, ele se enxerga nas relações interpessoais e assimila as possíveis aprendizagens comunicativas corporais, como mostra Gomes-da-Silva (2012), bem como as aprendizagens sociais expostas por Bandura (2008).

O eixo central de transformação do sujeito no mundo e com o mundo é através do diálogo, da palavra, da comunicação, como entende Freire (2004). Para o autor, a palavra é o caminho para o diálogo e, por isso, seus elementos devem ser entendidos. A palavra, para Freire (2011), tem duas vertentes: a ação e a reflexão, que devem estar sempre em interação. Assim, a palavra verdadeiramente efetivada deve ser a práxis, ou seja, ação e reflexão em forma de uma unidade.

Nesse contexto, o diálogo assume um significado existencial no processo de comunicação entre os sujeitos e pode ser entendido como um encontro de pessoas que desejam construir conhecimentos pautados nas experiências e no pensamento crítico. “Buscar apreender sua concepção sobre o fenômeno do diálogo significa olhá-lo em sua articulação com a realidade concreta de sociedade e de educação de onde seu pensamento emerge” (XAVIER, 2009, p. 02).

Compreendemos, então, que a criança tem conhecimentos que podem e devem ser compartilhados para que outros possam ser construídos. Esses conhecimentos são socializados nos momentos de convivência escolar e de

convivência nos jogos, por exemplo. Esse processo de socialização acontece por meio do diálogo (verbal) e da comunicação corporal.

Gabassa (2006) afirma que o corpo consegue captar um conjunto de elementos que estão disponíveis na realidade. “Esse exercício do corpo contém em si uma qualidade de vida que na existência humana torna-se ainda mais intensa e mais rica. Torna-se da necessidade da experiência relacional e dos contatos” (GABASSA, 2006, p.135).

Complementando esse pensamento, Gomes-da-Silva (2012) assevera que, quando há a tomada de consciência de si, o corpo se torna mais consciente e atento aos tipos de comunicação que irão estabelecer com o mundo, ou seja, podem identificar o modo de comunicação que estabelecem com o outro e, a partir do pensar crítico, modificá-lo, ampliando as relações interpessoais e desenvolvendo aprendizagens.

A consciência de si está estritamente relacionada ao entendimento de que somos seres inconclusos. É como um espiral. À experiência existencial podemos acrescentar ensinamentos que Freire (2004) deixou, que é o modo como nos comunicamos e nos relacionamos com o outro, considerando a práxis e a humanização. Só então haverá pelo mundo a “presença criadora através da transformação que nele realizam” (GABASSA, 2006, p. 130).

O diálogo é sempre caracterizado como uma comunicação cujas bases estão na colaboração, como mostra Freire (2004). Tratamos a colaboração no sentido de uma interação entre as crianças para que haja o cuidado com o outro. Entendemos que, para que as aprendizagens aconteçam, a relação de colaboração entre os sujeitos deve existir e estar sempre pautada no diálogo entre as pessoas e o entorno. O processo de colaboração também faz parte do “modo de comunicação primordial” abordado por Gomes-da-Silva (2012).

A colaboração é gerada pela união e pela ajuda mútua entre os sujeitos. Na escola, para que isso aconteça, é necessário que a solidariedade seja estimulada. Gomes-da-Silva (2012) ressalta que a solidariedade tem papel fundamental no modo de comunicação primordial¹, pois somente com o cuidado com o outro, na situação comunicativa, é que é possível tomar consciência de si e dele e se perceber como indivíduo que busca a aprendizagem e a transformação.

¹ É a “comunicação daquele que se move no mundo, quando está aberto ao entorno, quando se apercebe na pré-sença do outro na espacialidade” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.158).

O elemento central desse processo consiste em compreender que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. Isso que dizer que, antes de ter uma vivência formal educacional, as crianças chegam à escola com uma vivência com o mundo, e esse conhecimento adquirido pelas experiências será determinante na construção de novos conhecimentos. Bandura (2008) fala que as experiências anteriores à experiência educacional formal são fundamentais na construção de novos comportamentos que geram “modelações sociais” e, automaticamente, a aprendizagem social.

Compreendemos que, na escola, os conhecimentos das vivências sociais das crianças são fundamentais para que seja possível pensar e construir novos conhecimentos, estimulando cada vez mais a curiosidade e a criatividade entre elas. Freire (2001) afirma que é de fundamental importância reconhecer esses conhecimentos na escola desde a Educação Infantil até o final da escolarização formal. Apoiados nesse educador (2011), compreendemos que o diálogo não pode se esgotar na relação “eu-tu”, mas estar mediatizado pelo mundo e pelas relações nele existentes. O processo de comunicação não se estabelece somente pela fala entre os sujeitos, é muito mais amplo do que isso, o diálogo é interação entre os sujeitos, o entorno e o mundo circundante.

Entendemos que somos seres inacabados, em busca de interações que gerem aprendizagem. Não há pessoas sábias o suficiente para não dependerem de ninguém, nem pessoas ignorantes que sejam totalmente dependentes de outros. O diálogo deve ser pautado na comunhão, na união de diferentes sujeitos que buscam um denominador comum: a promoção do conhecimento, de novos comportamentos e de aprendizagens.

As sociedades e os homens não existiriam, nas palavras de Paulo Freire (2004), se não fosse a possibilidade de comunicabilidade existente no mundo, que permite o desenvolvimento do conhecimento humano. Quanto mais partilham experiências (opiniões, ideias, pensamentos, ideais, conhecimento, comportamentos), maior será a compreensão que os homens terão do mundo. Como Freire ensinou, quando compartilhamos experiências, aprendemos.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com

seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2004, p.157)

Freire coloca como dimensão humana a práxis como sua proposta pedagógica educacional, pois somente ela é composta de ação e reflexão. Xavier (2009, p.10) esclarece dizendo que, “de um lado, a reflexão conduz à prática e, de outro, por ser fruto da ação, produz conhecimento crítico do vivido”. Freire (2004) mostra que, na dimensão da práxis, o silêncio é fundamental, pois, quando fazem silêncio para ouvir o outro, os sujeitos procuram entrar em comunhão com o pensamento dele, criando uma forma de comunicação.

Apoiados nos estudos da Pedagogia da Corporeidade de Gomes-da-Silva (2012), sabemos que o ato de velar ou desvelar ações e pensamentos têm muito a dizer. Nessa relação, segundo Freire (2004), o silêncio tem grande importância no espaço da comunicação. Ao escutar, a fala comunicante do outro procura entrar em um movimento interno no pensamento e vira linguagem. No processo comunicativo, escutar é tão necessário e importante quanto falar, e o que não é dito também carrega sua importância. E quando se passa a entender que não é um escutar e um falar vazio ou que os fazem por um sentido maior de organização, entendem que são, no processo comunicativo, fundamentais para que haja mais integração entre os sujeitos dialógicos. Escutar é a abertura para o outro, ou seja, quando escutamos o outro, estamos nos abrindo às suas falas e às suas diferenças. Assim, para que o sujeito se reconheça como construtor de conhecimentos, deve interagir com o outro, e quanto mais ele tem suporte (situações motivadoras/ “processo vicariante”) para exercitar sua capacidade reflexiva, maior será a capacidade de perceber a realidade com o outro.

A ideia de dialogicidade ultrapassa o sentido de conceito, é uma forma de olhar o outro, olhar o mundo. Por isso os programas educacionais devem ampliar o olhar e as propostas para uma prática que estimule a dialogicidade entre os sujeitos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pelo Ministério da Educação, tem propostas de trabalho que podem estimular a comunicação entre os sujeitos, com o objetivo de promover aprendizagens, como a alfabetização das crianças (linguagens e/ou matemática).

Esse Pacto propõe metodologias de trabalho que envolvem o diálogo, a interação e a comunicação, que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para as crianças em processo de alfabetização. As ações propostas pelo PNAIC podem estimular a construção do conhecimento, de novos comportamentos e aprendizagens dos sujeitos pautados na relação com o outro, como defende Freire (2011).

2.2. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Um dos grandes desafios do cenário educacional é a garantia da alfabetização plena das crianças. O sujeito está alfabetizado quando é capaz de interagir através de textos escritos em diversas situações cotidianas. É necessário também estar apto a ler e a produzir textos com diferentes finalidades, além de compreender o sistema de escrita. Nessa perspectiva, o ciclo de alfabetização é compreendido como um tempo sequencial de três anos dedicados à inclusão da criança na cultura escolar e à aprendizagem de habilidades de leitura e escrita.

O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, que essa responsabilidade compete aos entes governamentais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 firmou com todos os estados e municípios e com o governo federal o compromisso de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, na idade certa, ou seja, até os oito anos de idade ou até que terminem o 3º ano do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274/2006 augura que a alfabetização de crianças deve acontecer até os oito anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, fixadas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, estabelece, no art. 30, que o ciclo de alfabetização deve assegurar, além de alfabetização e letramento, o desenvolvimento de diferentes formas de expressão infantil, o que inclui o aprendizado da língua portuguesa, da literatura, da música e das demais artes, da Educação Física, da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia.

A alfabetização é um direito de toda criança. Para que isso aconteça de forma horizontalizada, alguns esforços devem ser desprendidos, com destaque para o investimento por parte dos governos e das escolas e a mobilização vigilante da sociedade. E como, no Brasil, muitas crianças concluíam o ciclo de alfabetização

sem estar plenamente alfabetizadas, esse compromisso firmado pelo PDE foi posto em discussão no Congresso Nacional.

Para concretizar esse compromisso, foi criado o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), um projeto inédito e que conta com o apoio e a articulação dos governos federais, estaduais e municipais, que disponibilizam recursos e apoio às escolas e aos professores, oferecendo materiais didáticos de alta qualidade para as crianças.

Podemos entender o PNAIC como um compromisso firmado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, o Ministério da Educação deve oferecer ações do Pacto para contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças. Essas ações são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, cujo centro desse processo é a formação continuada de professores alfabetizadores.

Podemos compreender as ações do Pacto em quatro vertentes de atuação, a saber:

1. Formação continuada de professores alfabetizadores – Curso presencial embasado no Programa Pró-Letramento, com duração de dois anos para os professores alfabetizadores e carga horária de 120 horas por ano. Esses encontros devem ser guiados por orientadores de estudo.
2. Materiais didáticos e pedagógicos² – Conjunto de materiais específicos para alfabetização (livros didáticos, manuais para o professor, obras pedagógicas complementares, dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, obras de literatura, de pesquisa e de apoio pedagógico e tecnologias de apoio à alfabetização).
3. Avaliações – Nessa vertente, estão reunidos três componentes principais: I. Avaliações processuais (debates durante o curso de formação); II. Disponibilização de um sistema informatizado em que os professores alfabetizadores inserem os resultados de avaliações, como a Provinha Brasil (no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental); III. Aplicação de uma avaliação externa universal (pelo INEP)

² A quantidade de materiais entregue às escolas é calculada por número de turmas em processo de alfabetização.

com as crianças que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar o nível de alfabetização alcançado no final do Pacto.

4. Gestão, controle social e mobilização – Competência institucional proposta para gerir o Pacto, dividida em quatro instâncias: I. Comitê Gestor Nacional; II. Coordenação Institucional em cada estado; III. Coordenação Estadual; e IV. Coordenação Municipal. O monitoramento dessas instâncias é realizado pelo Ministério da Educação, visando fortalecer os conselhos de educação e os conselhos escolares.

Para que esse projeto tenha maior abrangência, todos os estados e municípios brasileiros devem aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Desse modo, é ampliado o compromisso em alfabetizar as crianças na idade certa. As escolas rurais também devem estar inclusas no Pacto e em suas ações. Conforme o documento orientador do Pacto, as escolas do campo estão inseridas nos conteúdos de formação, respeitando-se suas especificidades. Os cadernos de estudo foram pensados para atender a professores de salas multisseriadas e/ou multietapas.

A concepção de alfabetização adotada pelo Pacto é guiada pela proposta de inclusão da criança em práticas sociais, que defende a assimilação do sistema alfabético da escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas, abrangendo sua referência cultural. Para que essa concepção seja efetivamente trabalhada, os professores alfabetizadores devem estar bem preparados e motivados.

Nesse sentido, é preciso investir na formação continuada dos professores alfabetizadores. Não raras vezes, esses profissionais têm uma formação pouco consistente ou, até mesmo, incompleta. Gioia e Fonai (2007) mostram que a formação continuada é o pilar basal para a construção de um ensino com eficácia. Por essa razão, é fundamental que desfrutem de uma formação continuada de boa qualidade, já que são centrais e determinantes no processo de alfabetização das crianças.

O conteúdo da formação continuada dos professores alfabetizadores é pensado por um conjunto de universidades públicas que estejam vinculadas ao programa Pró-Letramento. Algumas universidades federais e outras estaduais recebem recursos do Ministério da Educação e ministram cursos de formação para os orientadores de estudo.

2.2.1. OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Para que a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa seja desenvolvida, materiais didáticos são disponibilizados para os alunos e para os professores alfabetizadores, como: cadernos de apoio aos professores; livros didáticos (para o 1º, o 2º e o 3º anos); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos; jogos pedagógicos de apoio para cada turma de alfabetização; obras de referência, de literatura, de pesquisa e de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Esses materiais são encaminhados diretamente para as escolas. É responsabilidade direta dos governos federal, distrital, estadual e municipal o fornecimento desses materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias, de acordo com a Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

De acordo com o Caderno de Apresentação para a formação dos professores alfabetizadores, redigido em 2012, a escola precisa garantir a interação entre as crianças no momento da alfabetização, por meio de textos escritos de circulação na sociedade. Para isso, deve dispor de diversas fontes de materiais didáticos para suprir essa necessidade. Os recursos didáticos devem garantir mais reflexão sobre os sistemas de leitura e de escrita e estimular o desenvolvimento dessas habilidades.

Esse documento destaca o jogo como um dos recursos que mais suscitam a reflexão acerca do sistema de escrita alfabética e mostra que os kits disponibilizados pelo Ministério da Educação para as escolas estão adequados para esse fim. Contudo, mostra que, para haver a garantia de uma ação lúdica que auxilie no processo de alfabetização, é necessário utilizar outros jogos da escola ou confeccionados pela equipe pedagógica.

Para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, portanto, podem ser propostas atividades que desafiem os discentes a compreender quais são seus princípios básicos, como, por exemplo, a promoção diária de jogos e brincadeiras que as coloquem em situações em que tenham que comparar palavras, ler palavras, escrever palavras, analisá-las quanto a diferentes dimensões das relações grafofônicas. Porém, não basta a criança dominar o Sistema de Escrita Alfabética, sem que possa fazer um uso efetivo desse conhecimento (BRASIL, 2012, p.20).

A formação dos professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC deve contribuir para que eles conheçam os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e que os insiram em seus planejamentos em situações didáticas.

O conhecimento da importância dos jogos e de brincadeiras para o processo de alfabetização é indispensável, já que esse recurso é ofertado pelo Pacto com essa finalidade. O professor deve considerar seu ambiente de sala de aula e analisar quais os jogos que mais favorecerão a aquisição dessas habilidades e que estejam em concordância com os conteúdos trabalhados em cada nível de ensino. O Caderno de Apresentação mostra que também devem ser confeccionados jogos que atendam a crianças com necessidades especiais.

Nesse sentido, percebemos que o jogo já tem sua importância reconhecida e sua utilização implementada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, analisaremos um dos jogos disponibilizados pelo Pacto, a fim de reconhecer seu papel nos processos cognitivos das crianças, como também compreender se a utilização desse jogo suscita a aprendizagem social das crianças que os utilizam através do modo como se comunicam e se comportam.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o sujeito em formação. Os jogos, como ferramentas pedagógicas, auxiliam os alunos a adquirirem determinadas habilidades. Recorremos aos pensamentos de Gomes-da-Silva (2011) sobre o conceito de modos de comunicação corporal para verificar as potencialidades e/ou impotências de um dos jogos que o Pacto disponibiliza para as crianças do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) no que diz respeito às aprendizagens sociais.

O foco da pesquisa é uma das vertentes dos materiais didáticos disponibilizados pelo Pacto – os jogos - que são direcionados como apoio para alfabetizar as crianças que estão no ciclo. No primeiro ano do PNAIC, foi disponibilizada uma caixa de jogos às escolas. Foram distribuídos em 2013 (primeiro ano) dez jogos que estavam voltados para as linguagens, mais diretamente para as habilidades de leitura e de escrita das crianças.

No ano 2 (2014), a ênfase do Pacto foi dada à Alfabetização Matemática, associada aos conceitos trabalhados no ano 1, em que focou nas linguagens (Língua Portuguesa), como está exposto no Documento Orientador do ano de 2014³.

³ Disponível em www.pacto.mec.gov.br

Os jogos destinados aos trabalhos da Alfabetização estão distribuídos em dois cadernos: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: jogos na Alfabetização Matemática”, que contém os nomes dos jogos, as estruturas e os objetivos, e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: jogos na Alfabetização Matemática - Encartes”, que traz a ilustração de alguns jogos que podem ser recortados, e outros, para que sejam confeccionados nas escolas pelas professoras alfabetizadoras e as crianças.

O caderno “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: jogos na Alfabetização Matemática” apresenta vinte e seis jogos, que estão pautados na Alfabetização Matemática nas seguintes vertentes: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística. De acordo com esse documento, o jogo não deve ser entendido como mero passatempo, mas auxiliar o trabalho do professor e ampliar as potencialidades no desenvolvimento de conceitos matemáticos.

Pudemos perceber que, diferentemente do material disponibilizado no Ano 1 do Pacto, no Ano 2, houve, apesar de breve, uma problematização sobre o jogo e a aprendizagem infantil. Nos cadernos disponibilizados, há uma contextualização da utilização dos jogos em sala de aula. Acreditamos, portanto, que o Pacto propõe ações que favorecem a aquisição de leitura e escrita e noções matemáticas para crianças que fazem parte do ciclo de alfabetização, já que esse é seu objetivo basilar. A inserção dos jogos na proposta pode contribuir para a formação dos sujeitos por ajudar a desenvolver comunicações e interações entre as crianças. Entendemos que, nesse nível de ensino, os jogos são indispensáveis, pois promovem interações entre os sujeitos, auxiliam no processo de alfabetização e proporcionam a construção de novos comportamentos e aprendizagens, como iremos explicar em seguida.

2.3. A APRENDIZAGEM SOCIAL

No Século XX, quando Albert Bandura começou sua carreira, o behaviorismo estava em evidência. Os estudos sobre o processo de aprendizagem ocupavam o centro das pesquisas desenvolvidas na época. Bandura (2008), defendia que a teorização behaviorista não considerava a realidade social, ou seja, de que muito do

que aprendemos advém da modelação social. Os mais importantes teóricos behavioristas rejeitavam a existência da aprendizagem observacional, pois, segundo seus pensamentos, para haver aprendizagem, deve existir a execução de respostas comportamentais.

Durante o período behaviorista, acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio do condicionamento clássico e instrumental, como afirma Bandura (2008). Nesse contexto, a Teoria Social Cognitiva ou Aprendizagem Social surgiu como uma insatisfação com as teorias behavioristas e é pensada como outra posição. No Brasil, a literatura que trata dessa teoria é escassa e seus conceitos ainda são pouco discutidos.

Com o apoio de Berns (2002), compreendemos que o estudo que se refere à Teoria da Aprendizagem Social vai além dos conhecimentos tão divulgados de Skinner sobre o “condicionamento operante”, porquanto sua teoria comprova que o ser humano é capaz de envolver as funções superiores cognitivas em suas observações e nas consequências que o comportamento pode gerar, podendo memorizar, adaptar, organizar e adequar seus comportamentos.

Bandura (2008) esclarece que os principais modelos que uma criança tem são seus pais e seus professores, aos quais cabe um dos papéis sociais mais importantes, em que a criança adquire padrões de comportamento. Os padrões de comportamento poderão variar de acordo com seus modelos. Assim, a família, o professor e os colegas de turma irão influenciar diretamente no comportamento da criança, porque ela observa os “modelos” em todas as situações de modelação.

Albert Bandura é um psicólogo canadense, que desenvolveu a Teoria Social Cognitiva e elaborou, com outros pesquisadores, um programa de pesquisas sobre a aprendizagem observacional, para investigar os mecanismos pelos quais ela acontece. Em suas pesquisas, evidenciou que a aprendizagem observacional não é determinada por respostas ou reforçamento. “A modelação social ocorrida nas quatro subfunções cognitivas, abrangendo processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais” são responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem social (BANDURA, 2008, p.17).

Nesse processo, criam-se “novas versões do comportamento, que vão além do que viram ou ouviram, e podem adaptar o comportamento para adequá-lo a mudanças em determinadas circunstâncias” (BANDURA, 2008, p. 19), ou seja,

através dos processos da modelação social é que o sujeito recria comportamentos adaptando-os às suas vivências e habilidades.

A Teoria Social Cognitiva estuda o comportamento humano por meio da observação do comportamento do outro. Nesse processo, são observadas também as consequências que o comportamento do outro gera, ou seja, se o sujeito observa um colega jogando futebol, por exemplo, e ele erra um passe, gerando uma reclamação do professor de Educação Física, ele irá perceber que, daquela forma, não terá sucesso e deverá criar novas hipóteses de passes baseadas em suas experiências e na observação do colega.

O sistema simbólico de autoestimulação pode se dar a partir de um estímulo externo e uma resposta manifesta. O sistema de autorregulação e o de autocontrole se dão, da mesma forma, com a percepção das consequências do comportamento, levando em conta os processos cognitivos e que muitos comportamentos são adquiridos pela observação de um modelo (BANDURA, 1986, p.65). Em seus estudos sobre comportamento, Bandura (2008) chama de modelação ou modelação social, ou seja, o processo em que a aprendizagem pela observação de um modelo acontece. É a consequência da experiência de erros e acertos. A aprendizagem observacional desenvolve os mecanismos cognitivos que irão subsidiar as inter-relações e as interações sociais.

De acordo com os pensamentos de Rosa (2003), a Aprendizagem Social desenvolvida por Bandura supõe que os sujeitos são agentes de intencionalidade e de reflexão, o que sugere que ele tenha uma autodireção, que irá influenciar seu comportamento. Nos estudos de Bandura (2008), são chamados de processos vicariantes a observação do comportamento de outras pessoas e suas consequências. Assim, é possível aprender a falar, jogar, cantar e cozinhar. Caso o modelo apresente consequências negativas, certamente o observador não irá se engajar nesse comportamento. Porém, se ele obtiver boas consequências, o observador se sentirá motivado a estabelecer reorganizações para construir seu próprio comportamento. Então, se uma criança é elogiada por ter pintado o desenho, os observadores terão o “reforço vicariante” para que também pintem o desenho.

Essa teoria se baseia na perspectiva da “agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança” (BANDURA, 2008, p.15). A agência humana é a capacidade de influenciar o desenvolvimento e as situações da vida de forma intencional. A intencionalidade é uma das principais características da agência

humana, já que as pessoas têm intenções e implantam planos e estratégias para alcançá-las.

Outra característica que contribui para esse processo é a “extensão temporal da agência por meio da antecipação” (BANDURA, 2008, p, 15). Além da intenção de realizar algo, há a antecipação desse anseio, a criação de objetivos a serem alcançados e a previsão de resultados prováveis para motivar seus esforços previamente.

Bandura (2008) afirma que os agentes são autorreguladores, já que aderem a padrões próprios e regulam suas ações através de influências autorreativas. Podemos relacionar esse conceito com os pensamentos de Gomes-da-Silva (2011), no que se refere aos modos de comunicação corporais estabelecidos. Conforme esse autor, o modo de comunicação que a pessoa constitui pode ser alterado por meio da inter-relação entre os sujeitos. As pessoas, nesse sentido, são investigadoras do próprio funcionamento de suas ações.

Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre a sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessário. O pensamento antecipatório e a autoinfluência fazem parte dessa estrutura causal. (...) O funcionamento humano está enraizados em sistemas sociais. Portanto, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências sicoestruturais (BANDURA, 2008, p.15-16).

Nas ligações agênticas, são criados sistemas sociais que guiarão e regularão as atividades humanas. Para Bandura (2008), a aprendizagem através da observação não precisa de reforço, porque acontece na forma de modelação social através dos processos de motivação.

Aspectos cognitivos conduzidos por meio da modelação servem como orientadores dos desempenhos favoráveis e como parâmetros de correção no desenvolvimento do comportamento dos sujeitos. Quando a criança entra, pela primeira vez, em contato com um jogo, por exemplo, além da orientação sobre as regras, é fundamental que ela observe o “jogar”. Para jogar, precisa estabelecer organizações cognitivas através da modelação.

A aprendizagem observacional ou aprendizagem social requer o uso de alguns mecanismos nesse percurso. São eles: atenção (quanto aos comportamentos e suas consequências, mostrados pelos modelos); retenção (os comportamentos que são observados passam a ser retidos na memória e

transformados em representações mentais para que sejam reutilizados posteriormente); reprodução/produção motora (o comportamento que foi observado e registrado na memória passa a ser organizado e adaptado para ser utilizado de acordo com as capacidades do sujeito); e motivação (nem todos os comportamentos retidos são reproduzidos, isso dependerá da motivação e dos reforçamentos anteriores). Para a construção da aprendizagem, essas estruturas devem ser empregadas, como esclarece Bandura (1986, 2008).

As habilidades que o sujeito desenvolverá estão intimamente relacionadas à repetição de ajustes corretivos no confronto de compreensões no processo de construção do comportamento. “A ação controlada, com feedback instrutivo, serve como um veículo para converter concepções em desempenhos proficientes. O feedback que acompanha as ações proporciona as informações necessárias para detectar e corrigir diferenças entre concepções e ações” (BANDURA, 2008, p. 18). Assim, é por meio da comparação que o comportamento se altera e domina as capacidades almejadas.

Para que o sujeito exerça influências sobre si, deve, primeiramente, monitorar o próprio comportamento, tecer um julgamento tendo outro padrão pessoal e avaliar a si mesmo. O autodesenvolvimento auxilia os sujeitos a aperfeiçoarem as circunstâncias de suas vidas. Bandura (2008) fala que o percurso que um sujeito percorre, seja na escola ou na academia, tem muita influência de coautores, pois está totalmente influenciado pelas inter-relações e interações que ele irá estabelecer com outros sujeitos e com o ambiente em que se insere. Floyd Merrell (2008) enuncia que

o conhecendo flui como o experimentando e conscientizando; como processo, nunca fica completamente alienado dos processos corporais; é prática, praticando; não é nem pura contemplação nem pura reflexão; flui como flui, para entrar na interação inter-relacionada e interdependente, não no pensamento sedentário. Envolve prática visceral tanto quanto cognitiva. É cinética e somática, tanto quanto atividade cerebral (p.45).

Na sala de aula, especificamente no momento dos jogos, as ações ou inações, pessoais e coletivas, como entende Gomes-da-Silva (2011), irão influenciar a organização e as circunstâncias vividas pelos sujeitos, afetando diretamente os caminhos ou o percurso de desenvolvimento que irão seguir. Se o sujeito consegue

estabelecer contato com o outro de forma que haja o alcance da modelação (seja com outro colega ou com o professor), certamente terá um subsídio para o desenvolvimento do jogo.

Acontecimentos fortuitos podem influenciar diretamente a direção das ações dos sujeitos. São processos que se ramificam e transformam, de algum modo, a continuidade ou linearidade dos caminhos que percorremos. “As influências fortuitas são ignoradas na estrutura causal das ciências sociais, mesmo que desempenham um papel importante nos rumos da vida” (BANDURA, 2008, p.25). Os estudos apresentados pelo referido autor mostram que a motivação e as concretizações humanas não são influenciadas somente pelo interesse em benefícios materiais, como a finalização de um jogo, por exemplo, mas também por incentivos sociais e de uma autoavaliação, interligados a padrões pessoais pré-estabelecidos. Percebemos que a finalização do jogo é importante, contudo os sujeitos são estimulados pela forma como isso pode acontecer, tomando como base as interações sociais.

Segundo Bandura (2008), na Teoria Social Cognitiva, há uma reciprocidade triádica, uma relação de correspondência entre o ambiente, os fatores pessoais e o comportamento. Isso não quer dizer que a intensidade entre as três vertentes seja igual. A intensidade de cada um dependerá da situação em que o sujeito está inserido, por exemplo: as influências ambientais podem ser mais fortes quando o sujeito está inserido em um meio educacional onde lhe são exigidos respostas ou esforços determinados.

Na visão cognitiva social as pessoas não são nem impulsionadas por forças interiores, nem automaticamente moldadas e controladas por estímulos externos. Mais propriamente, o funcionamento é explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica na qual comportamentos, fatores cognitivos e fatores pessoais, além de efeitos ambientais operam como determinantes interativos uns dos outros. (BANDURA, 1986, p. 18)

A esse respeito, Gomes-da-Silva (2012) defende que essa tríade influencia sobremaneira os modos de comunicação corporal que o sujeito irá estabelecer. A intensidade da intervenção, seja do ambiente, seja dos fatores pessoais, das vivências ou do próprio comportamento, determinam o modo como o sujeito irá se

comunicar corporalmente. A partir desse processo é que as aprendizagens serão suscitadas.

2.3.1. Modelação social na convivência

A convivência, simplificada, é o ato de conviver. É estar com o outro de forma harmoniosa. É a convivência pacífica entre grupos sociais. Nesta pesquisa, abordaremos a convivência como um elemento profícuo na aprendizagem social. Antunes (2008) concebe que o nosso “estar sendo” no mundo é a própria convivência. São as nossas relações com o outro e com o mundo. É acreditar e aceitar nossa incompletude e inacabamento. A esse respeito, Freire (1994) destaca que o homem é um ser de relação com o mundo, e isso é resultado de sua abertura à realidade.

Trataremos do “saber conviver” nas relações estabelecidas na escola, mais especificamente, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Gilberto Rola. “É através dessa convivência e dos ‘saberes diferentes’ que o conhecimento é compartilhado, estabelecido pelo processo ensinar-aprender, pautado na “amorosidade”, “criticidade” e, sobretudo na “conscientização””. (SPIGOLON, 2009, p. 25-26). Nessa perspectiva, enfocaremos, nos nossos estudos, o conceito de modelação social trabalhado por Bandura (2008) na Teoria Social Cognitiva. Esse conceito é base para se compreenderem os processos cognitivos que ocorrem para que a Aprendizagem Social aconteça efetivamente.

Bandura (2008) expõe que havia muitas concepções errôneas sobre os limites da modelação - uma delas interpretava a modelação como imitação. O autor mostra que, quando há aprendizagem do princípio condutor, o sujeito pode construir novas versões do comportamento, que serão influenciadas por suas vivências e adequados a determinadas circunstâncias. A produtividade organizacional do sujeito depende do seu funcionamento gerencial, ou seja, quanto mais o sujeito é capaz de reorganizar as modelações observadas, maior será seu nível de produção de novos comportamentos.

O processo de modelação social se distancia da ideia de imitação, pois esse processo não acontece de modo pontual. Ele apresenta um conjunto específico de respostas que são apresentadas posteriormente, sem a presença de modelos. Isso

irá depender da situação de padrões semelhantes, ou seja, da motivação que o sujeito terá. Esse é um processo complexo, que exige “abstração, generalização e elaboração de princípios e de funções cognitivas sofisticadas” (BERNS, 2002, p.75).

Desse modo, dois sujeitos observadores, poderão, por meio da modelação, recriar outros modos de comportamento, reutilizando características apreendidas em outros momentos de observação de outros modelos. Raramente os observadores criam seus padrões de comportamento baseados somente em um modelo, eles adotam atributos de diversos modelos. A modelação, nesse sentido, contempla a promoção da criatividade. O caráter inovador dos sujeitos está estritamente relacionado ao aumento dos modos não convencionais de pensar, quer dizer, a perspicácia de estabelecer diferentes modelos para a construção do próprio comportamento. A criatividade, conforme entende Bandura (2008), vai resumir o conhecimento presente em diferentes modos de pensar e de agir.

Bandura (2008) revela que, por meio da modelação verbal, é possível que habilidades cognitivas, em que “os modelos verbalizam, em voz alta, suas estratégias de raciocínio à medida que executam atividades na resolução de problemas”, sejam promovidas (p. 20). Assim, se pensarmos na utilização de um jogo em sala de aula, durante a apresentação e a explicação das regras e o modo de jogar, serão observáveis os pensamentos que irão orientar as decisões e as ações dos jogadores. No decorrer da modelação verbal, os modelos permitirão a verbalização dos processos e dos pensamentos e, ao passo que avaliam a situação do jogo, determinam recursos alternativos e refletem sobre presumíveis resultados, elegendo as melhores formas de implementar a solução escolhida.

São verbalizadas algumas estratégias para lidar com as dificuldades preeminentes no jogo e/ou corrigir os erros. Aqui, “a modelação cognitiva se mostrou mais adequada para aumentar a auto-eficácia percebida e criar outras habilidades cognitivas mais complexas e inovadoras” (BANDURA, 2008, p.20). Contudo, a modelação verbal é mais eficaz para adultos, e a modelação do comportamento é mais ativa nas crianças. O processo de modelação do comportamento não acontece para que o observador modele o comportamento observado do modelo, mas para que desenvolva padrões criativos e inovadores de comportamento. Há, portanto, a “implementação de mudanças psicológicas mais amplas e mais complexas” (BANDURA, 2008, p.18).

Na discussão sobre o jogo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, trabalhamos, especificamente, com o saber conviver, que será explorado através da modelação social abordada por Bandura (2008) e pela Pedagogia da Corporeidade de Gomes-da-Silva (2012). Compreendemos que a modelação social se dá por meio dos modos de comunicação corporal (deficiente, indiferente e primordial), estabelecidos entre os jogadores, já que todo movimento é comunicativo.

Somando com as leituras que fazemos de Bandura (2008), destacamos nessas relações os processos de modelação estabelecidos em duas perspectivas do saber conviver: a primeira é a partir das interações entre as crianças no dia a dia em sala de aula; a segunda, nos momentos do jogo do PNAIC. Para isso, abordamos a modelação na convivência escolar, em que identificamos “modelos principais”, ou seja, crianças que ocupam, na sala de aula, uma posição de prestígio. Esse prestígio se dá pela capacidade de iniciativa, liderança, organização, habilidades motoras e, principalmente, pela interação com as demais crianças.

Já na modelação na convivência do jogo do PNAIC, destacamos os gestos das crianças e identificamos os modos de comunicação que elas estabeleciam no jogo. A esse respeito, Gomes-da-Silva (2011) afirma que, durante o jogo, os jogadores, ao se comunicarem corporalmente, partilham da mesma experiência, mesmo em situações que são adversários. O autor complementa que,

nas práticas motoras, os jogadores participam de um mesmo circuito de comunicação e se envolvem num vínculo de convivência. E esse vínculo implica os sujeitos naquilo que gesticulam entre si, os seus movimentos não estão apenas dentro do jogo, mas pertencem ao jogo e constituem o jogo (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 97).

Assim, é por meio da diversidade de saberes existentes no universo da sala de aula que as aprendizagens são desenvolvidas e compartilhadas. O “saber conviver” é parte importante do processo de aprendizagem social, pois é por meio da convivência que as habilidades, as capacidades e os gestos são desvelados, e aprendizagens desenvolvidas.

Na convivência entre pessoas, naturalmente, observa-se o comportamento do outro. A partir daí, o sujeito deriva regras de convivência ou de comportamento para suas próprias ações no dia a dia. Desse modo, a modelação pode ser compreendida como processos psicológicos de comparação ou modificação do que foi observado,

conforme ressalta Bandura (1986). A modelação social, na convivência abordada neste estudo, partiu da modelação no âmbito escolar, mais especificamente, em sala de aula.

A Teoria da Aprendizagem Social, desenvolvida por Bandura (1977), aponta para a aprendizagem que se desenvolve nos contextos sociais, nesse caso, a escola é um ambiente que propicia uma gama de possibilidades de aprendizagem. O autor sugere que grande parte do que o sujeito aprende deriva da modelação ou da aprendizagem observacional, inclusive na escola. Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p.13) complementam essa ideia afirmando que a Aprendizagem Social “representa uma teoria de aprendizagem com largas capacidades de adaptação e aplicação ao contexto escolar. Na sala de aula, a conduta do professor ou a ação de um colega podem facilmente originar uma aprendizagem modelada junto dos alunos”.

A modelação social na convivência a que nos referimos aqui não se limita à simples imitação nem ao processo de identificação de observadores ou modelo. Através da modelação, os sujeitos envolvidos nos processos cognitivos da aprendizagem social podem aperfeiçoar suas habilidades e melhorar a execução do desempenho pessoal.

2.4. ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO CORPORAL

Gomes-da-Silva (2011/2012/2014) vem desenvolvendo estudos e pesquisas que tratam da Pedagogia da Corporeidade. Desde 2006, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC, do qual é o professor líder, investiga o movimento humano ou práticas corporais de modo existencial, integral. As pesquisas do LEPEC enfocam a compreensão do corpo em movimento como comunicação em diferentes contextos.

Gomes-da-Silva (2012) explicita que, quando há a experiência corporal, o sujeito adquire conhecimento de si e do mundo, como mostrou Freire (2011). Para que possamos compreender os modos de comunicação corporal, inicialmente, devemos compreender que a corporeidade é “a condição existencial do corpo no mundo: modo da pessoa apresentar-se, mover-se, estar em ação ou inação em

relação ao seu mundo circundante” (GOMES-DA-SILVA, 2011). Estamos, portanto, em constante busca pelo sentido e significado das práticas corporais no âmbito educacional. A tese defendida pelo autor consiste em se compreender que “a prática corporal é um sistema falante, constitui-se em uma linguagem” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p.140). Assim, uma situação de movimento, como no momento do jogo, é um modo de comunicação entre os sujeitos. Nossa pesquisa, nesse sentido, procura interpretar a linguagem desses movimentos.

O movimento humano compõe-se e decompõe-se historicamente, construindo comportamentos, aprendizagens, como lembra Bandura (2008). Podemos compreender a nós mesmos e o outro por meio dos movimentos estabelecidos ou pela falta deles. No jogo, o movimento humano desenvolve a capacidade de representar papéis. O entendimento de *ser mais*, abordado por Paulo Freire (2011), é possível ser concretizado, conforme Gomes-da-Silva (2012), através das práticas corporais, da linguagem e da comunicação. Esse autor dirige-se ao entendimento ontológico do movimento, ou seja, tenta se distanciar de interpretações de senso comum e busca enxergar o que nem todos conseguem - as raízes e as causas dos movimentos humanos. Os movimentos corporais estão vinculados à História e à cultura.

Gomes-da-Silva (2012) baseia seus estudos da Analítica Existencial da fenomenologia heideggeriana para propor a Analítica Existencial do Movimento, que é uma teoria e metodologia de análise ao mesmo tempo. O autor busca o sentido do movimento e seus significados. “Buscar sentido é muito mais que se preocupar com explicações causais, mas captar a lógica interna do movimento em sua significação externa” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 148). Se imaginarmos uma situação de jogo em sala de aula, em que parte dos sujeitos participa desse momento de forma intensa, e outro grupo se mantém afastado, só observando, compreendemos que há o desvelamento e o velamento do ser. Os estudos da Analítica Existencial do Movimento têm uma postura de escutar o silêncio do movimento, e não, somente a análise do movimento exposto, visível.

Com o movimento humano, o ser pode se mostrar em sua essência e é constituído nas interações sociais. Entendemos que o movimento não é automático, mas constituído como uma estrutura cognitiva, sensório-motora. Gomes-da-Silva (2012, p. 150) assevera que

o movimento é o modo de ser do homem, no sentido da dinâmica de articulação da sua existência. Por exemplo, aqueles que ocupam horas, diariamente, nas academias de ginástica, não são apenas os músculos que estão em jogo, mas a própria existência do ser. Movendo-se o homem é ele mesmo, podendo ser outro. Isto é, o movimento humano é ente, semelhante aos movimentos de outros corpos terrestres ou celestes, mas diferente desses, podem encontrar-se com seu ser, ouvir a voz inaudita – o Eu Sou.

O autor refere que pensar sobre o sentido do movimento é designar seu próprio sentido no tempo em que é realizado, por isso é que se compreende sua corporeidade. A metodologia que Gomes-da-Silva (2012) propõe visa “tornar descritível o movimento no tocante ao seu ser” (p. 152).

2.4.1. MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL

Partindo do princípio de que o movimento é uma linguagem, é comunicação entre os sujeitos, localizamo-lo como um meio essencial das estruturas ontológicas da existência. O movimento humano é constituído cotidianamente nas interações e nas inter-relações entre os sujeitos, na dialogicidade abordada por Freire (2011) como comunicação. O sentido do movimento se dá pela condição de ser formado com o mundo.

Pensando o ser-no-mundo como Gomes-da-Silva (2012) apresenta, não há um movimentar-se isolado. O movimento é construído de forma coletiva, social, nas interações pessoais. “Entender o movimento do corpo como encontro com outros entes implica percebê-lo numa igualdade existencial com o seu mundo” (ibid, p.152). O movimento tem sua essência comunicativa, pois está sempre em (re) construção no mundo com o outro. Por isso é importante que ele seja compreendido em uma unidade conjunta com seu mundo. A interpretação do movimento humano não deve ser fragmentada, isolada, considerada por uma única vertente. Afastar o movimento do seu contexto é “deixar escapar sua força vivaz, sua ‘energia vital’, sua emoção” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.154).

A analítica existencial busca compreender os movimentos em suas particularidades, considerando o contexto em que estão inseridos. Nesse processo, há a articulação entre o ambiente, a pessoa que ocupa o espaço e o entorno. Cada modo de comunicação corporal dependerá da intensidade de cada segmento.

Gomes-da-Silva (2012) propõe, na perspectiva da Analítica Existencial do Movimento, três modos de comunicação: o deficiente, o indiferente e o primordial (de anteposição e substitutivo).

Para exemplificar os tipos de movimento ou de comunicação corporal, traremos exemplos citados pelo autor, no texto “A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais” (GOMES-DA-SILVA, 2012). Os exemplos a seguir mostram situações cotidianas em que a pessoa em movimento se encontra com as influências do ambiente, das relações interpessoais, do seu entorno, de seu mundo circundante.

Em relação ao *modo de comunicação deficiente*, consideramos o exemplo 1:

O menino, empinando pipa/papagaio, sozinho, no alto de uma colina. Mesmo não existindo outros meninos com outras pipas, com os quais possa concorrer, o movimento não se dá só, isolado, sem outros. O menino com sua pipa, uma só carne, lutam e brincam com o vento. O vento é o outro comunicativo, adversário e companheiro, outro não percebido existencialmente como pre-sença, como ente de um ser (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 155)

Entendemos que, apesar de o sujeito estar sem a presença do “outro humano”, o movimento sempre está sendo realizado *com*. Está no mundo com o outro (pipa, vento), num encontro existencial. Como mostra o exemplo 1, mesmo que o menino esteja sem a presença de outros sujeitos, isso se caracteriza como co-pre-sença. Mesmo que, naquela colina, fossem colocados outros meninos com pipas, não significa dizer que eles estariam jogando juntos. A convivência e a relação acontecem entre o movimento do sujeito e o vento.

Para o autor, o que caracterizará a co-pre-sença é a capacidade de estar “entre os outros”, envolvido *com* os outros para o desenvolvimento no jogo. A relação que os sujeitos estabelecerão é que estará estabelecendo o enfoque comunicativo.

Quanto ao *modo de comunicação indiferente*, consideramos o exemplo 2:

Um jogador estando numa posição estratégica para fazer o gol, portanto, desmarcado e em posição legal, próximo do gol, espera a bola do companheiro para participar da jogada; no entanto, não é correspondido”. Ele, reclamando, diz: ‘Estava sozinho e você não tocou a bola (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.156).

Diferentemente do exemplo anterior, apesar de haver uma movimentação “conjunta”, o jogador que esperou o “toque de bola” do companheiro do time estava só. Ele sentiu-se sozinho em um time com dez jogadores. Ainda assim, estava em uma situação EM que seria possível a co-pre-sença.

Tanto nesse caso, quanto no anterior, o movimento estabelecido pelo sujeito está arraigado na comunicação, porque “acontece na estrutura ontológica essencial do ser-com” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 156). O autor ressalta que, ao denominar os dois primeiros modos de comunicação de Deficiente e Indiferente, respectivamente, não há uma desqualificação do movimento, mas da forma em que eles se desenvolvem.

Em relação ao *modo de comunicação primordial*, consideramos o exemplo 3:

Quando eu realizo uma ação individual, por exemplo, treinando a corrida e melhorando o condicionamento físico, numa pista de atletismo, sozinho, meu mover na pista, mesmo com toda percepção espaço-temporal, é **deficiente**, porque está desprovido de uma pré-sença pessoal/humana. Quando na mesma pista, não estou sozinho, há os que correm juntos, realizando seus treinos, mas não mantém relação alguma comigo. Não me sinto desafiado ou bloqueado pelos outros corredores, meu movimento é **indiferente**, porque é desprovido de relação com a pré-sença de outrem. Porém, quando ‘escuto’ esses corredores, compreendo seus treinos, a superioridade ou inferioridade com que se apresentam a mim, a ponto de sentir-me estimulado por esses e fazer minha corrida frente à deles, meu movimento é **primordial** (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 157).

Podemos compreender que o modo de comunicação primordial está carregado de intencionalidades na presença. É quando o jogador que se movimenta passa a perceber o outro como uma possibilidade de interação e o faz. A comunicação primordial é, portanto, a do sujeito que se movimenta e que compartilha esse movimento com o outro sujeito e estão abertos ao entorno, portanto, há uma ocupação no encontro.

O modo de comunicação primordial proposto por Gomes-da-Silva (2012) pode se enveredar de duas formas: preocupação substitutiva e preocupação de anteposição. Apoiado nos pensamentos de Heidegger, o autor demonstra que o termo “preocupação” é referente ao cuidado com o outro, com o movimentar juntos. Os movimentos primordiais desenvolvidos por meio da preocupação substitutiva são dominadores, seguem padrões e comumente são realizados por grande parte das

pessoas. Conforme Gomes-da-Silva (2012), são movimentos automatizados e culturalmente treinados, que não têm uma autoria determinada e são comuns a todos os participantes, como apertar as mãos, por exemplo.

Os movimentos desenvolvidos por meio da preocupação de anteposição têm um caráter de ação que será mediada por uma anteposição, por uma situação que lhe exija uma atitude imediata, uma resposta que não esteja dentro dos padrões pré-estabelecidos. Contudo, é possível que um movimento com preocupação substitutiva se torne de anteposição. Quando um grupo de jovens recria o modo de apertar as mãos, esse é um movimento próprio daquele grupo e diferencia-se do modo comum de apertar as mãos. Um movimento que exige anteposição é aquele que demanda uma resposta diferenciada, própria do sujeito.

Compreendemos, então, que o corpo sempre está disposto a falar, a se comunicar por meio de uma linguagem que lhe é própria. Independentemente da postura que adota, ele comunica. Na ação ou na inação, o corpo sempre nos fala algo. Gomes-da-Silva (2012) considera que a consciência está relacionada à permissão do encontro com o outro como co-pre-senças - é a abertura ao outro.

Os modos de comunicação corporal, na perspectiva da Pedagogia da Corporeidade e da Analítica Existencial do Movimento, permitem que princípios educativos surjam. Nessa perspectiva, não há como pensar em uma educação que pouco valorize ou desconsidere o movimento dos sujeitos. A aprendizagem exige movimento. “Aprendemos corporalmente na circunstância vivida” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 166).

3. A METODOLOGIA COMO UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA O JOGO

3.1. DELINEANDO A PESQUISA

O percurso metodológico teve como eixo central as investigações sobre as práticas corporais e seu espaço em sala de aula, principalmente na utilização do jogo 'Equilíbrio Geométrico', no sentido de promover aprendizagens e práticas pedagógicas dinâmicas e significativas. Recorrendo à categoria do diálogo elucidada por Paulo Freire (2011), em seus estudos, investigamos a comunicação como eixo central da aprendizagem social em sala de aula.

Sabemos que o corpo é extremamente comunicativo, seja de modo verbal ou não verbal. Nossos corpos sempre estão dispostos à comunicação, mesmo quando queremos velar, esconder ou disfarçar algo. Neste estudo, vislumbramos identificar modos de comunicação na sala de aula durante o jogo e analisar as potencialidades desses momentos no desenvolvimento da Aprendizagem Social sob a ótica da modelação social.

A pesquisa é de natureza descritiva, pois descreve as características e as relações entre os sujeitos. Esse tipo de pesquisa investiga traços característicos de determinados grupos, destacando idade, sexo, comportamento, atitudes, gestos, nível de escolaridade, entre outros. As pesquisas descritivas, habitualmente, estão relacionadas a estudos com viés social e com as atuações práticas.

Andrade (2002) enuncia que a pesquisa de natureza descritiva e analítica se preocupa em observar fatos, registrá-los, classificá-los e interpretá-los. O pesquisador, nessa perspectiva, não faz nenhuma interferência nesse processo, e os fatos e os fenômenos humanos são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.

Devido à complexidade da temática, o estudo é configurado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2003), esse tipo de abordagem trabalha com um universo de significados, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos sociais. Essa escolha se justifica pela necessidade de uma ampla percepção do contexto educacional no cenário em que a pesquisa foi realizada. Esse tipo de abordagem auxilia na compreensão da realidade de forma dinâmica e complexa.

Entendemos, portanto, que, na abordagem qualitativa, emergem possibilidades de mais contextualização sobre as relações interpessoais dos sujeitos na escola, que nos possibilitam perceber a realidade educativa que se constrói através das interações sociais estabelecidas. Desse modo, poderemos conhecer o contexto histórico e sociocultural em que a escola se insere.

Esta é uma pesquisa qualitativa, com enfoque no significado do fenômeno pesquisado, em que o objeto não é linear, como nos mostra Santaella (2001). Os sujeitos são considerados como parte integrante no processo de conhecimento, o que traz características particulares ao que se pesquisa. Essa abordagem permite que a análise consista em detalhadas descrições das situações vivenciadas com a finalidade de compreender os sujeitos e os processos. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como um estudo de caso, conforme os pressupostos teóricos de Gil (2010), já que pretendemos identificar e analisar os modos de comunicação corporal que acontecem através da utilização do jogo disponibilizado pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

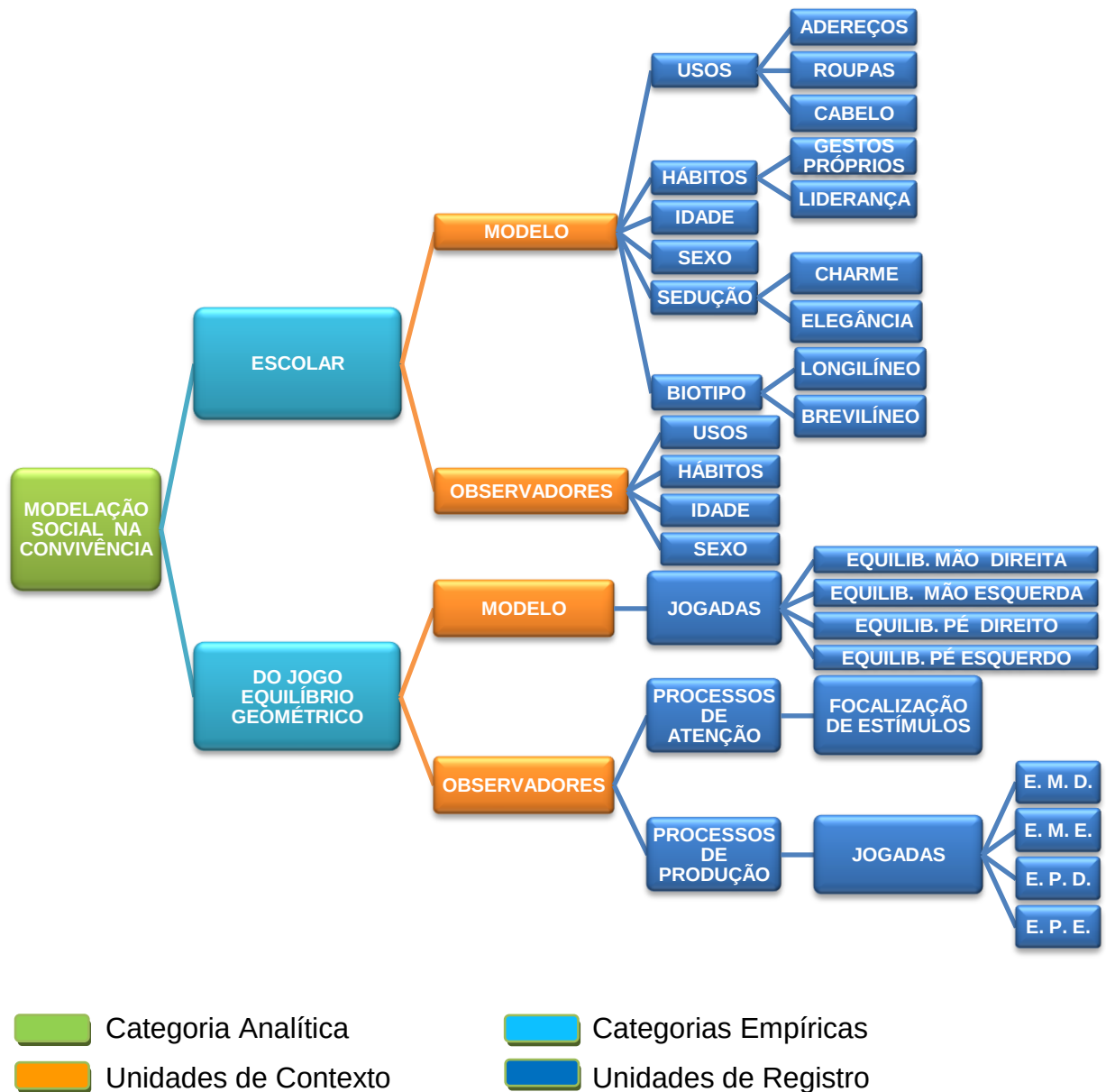
Essa caracterização é referente a um estudo detalhado sobre uma realidade específica. É o recurso mais adequado para se compreenderem as relações comunicativas que estão presentes cotidianamente na escola na situação do jogo. No estudo de caso, a investigação preserva as características holísticas da realidade em questão.

3.2. DIAGRAMA SABER CONVIVER

Elaboramos, inicialmente, um diagrama, com base no Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2014) e na Aprendizagem Social (BANDURA, 2008), para que nossas questões do estudo fossem melhores direcionadas, observadas e compreendidas. Entendemos que o trabalho com esse diagrama auxiliou o direcionamento de uma linha de raciocínio coerente e que percorreu nossas bases teóricas e metodológicas. Destacamos, nesse sentido, categorias analíticas e empíricas e indicadores observáveis que nos dessem suporte para as discussões propostas. Os estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC - nos deu base uma satisfatória para a construção do “Diagrama Saber Conviver”. O LEPEC trabalha na perspectiva

de interação entre seus membros e, conseqüentemente, de suas pesquisas. Nesse sentido, nossa pesquisa é parte do diagrama geral que compõe a Pedagogia da Corporeidade, defendida e desenvolvida por Pierre Normando Gomes da Silva (2014), nosso líder, e pelos membros do laboratório. Diagrama 1:

Diagrama I. Saber conviver (Aprendizagem Social e Analítica Existencial do Movimento)



Fonte: Autoria própria

Partimos, portanto, do diagrama do “Saber conviver” para apresentar os principais resultados a partir das comunicações corporais e das interações entre as

crianças e pela caracterização dos modos de comunicação que elas estabelecem no desenvolvimento da aprendizagem social.

3.3. CARACTERIZANDO O UNIVERSO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O universo selecionado para a realização da pesquisa foi constituído por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Gilberto Rola, situada na Zona Rural da cidade de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte. A escolha por essa escola se justifica por ter com um número significativo de professoras alfabetizadoras que participam da formação continuada do PNAIC em sua equipe pedagógica (oito no total), o que permite maior amostragem das questões que nos propusemos a discutir e por ser disponibilizado e favorecido o acesso à pesquisa (através Carta de Anuência – Anexo 1) pela gestora da instituição de ensino.

Essa escola da rede pública estadual está localizada na Zona Rural (Vila Calmon de Sá) da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, conhecida como Maísa. O corpo docente, assim como a coordenação pedagógica, é formado somente por profissionais concursados. A escola se localiza em uma região em que predomina a agricultura de subsistência e a maior parte das famílias da comunidade depende das atividades agrícolas para sobreviver.

A seleção da escola também foi influenciada por ser uma instituição que participa do Pacto desde sua implementação pelo MEC, no ano de 2013. Esse é um fator que a diferencia de algumas escolas da cidade de Mossoró/RN, haja vista que essa escola da Zona Rural foi inserida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa antes mesmo de algumas escolas da Zona Urbana da referida cidade.

A pesquisa contou com 24 crianças, com idades entre sete e oito anos do 3º ano do Ensino Fundamental I, matriculadas e com frequência regular na Escola Estadual Gilberto Rola, na Zona Rural da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. A escolha desses sujeitos se deu pelo fato de a escola estar participando desde o início do PNAIC. As crianças dessa turma tinham entre oito e nove anos de idade.

Optamos pela turma do 3º ano, por compreendermos que esse nível de ensino atenderia à nossa investigação, isto é, favoreceria o entendimento do

funcionamento do jogo e da observação e da análise da comunicação corporal, dos gestos no processo de modelação na aprendizagem social.

Podemos destacar que a professora alfabetizadora da sala de aula que observamos participa assiduamente do PNAIC, desde sua implementação na escola, e tem experiências fundamentais no que se refere à dinâmica do Pacto. A formação continuada de que ela participa subsidia, de certo modo, questões referentes às abordagens de conteúdos ministrados pelo PNAIC e dos jogos pedagógicos disponibilizados.

3.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para pensar sobre as técnicas e os procedimentos de coleta de dados e, posteriormente, sobre as técnicas e os procedimentos de análise, demos ênfase à questão norteadora de nossa pesquisa. Para isso, partimos da hipótese de que, se houver maior incidência do modo de comunicação primordial abordado por Gomes-da-Silva (2012) nas situações do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ do PNAIC, maior será a modelação na aprendizagem social entre os sujeitos.

Inicialmente, como fonte de dados, recorreremos aos documentos (Caderno de apresentação, Documento orientador das ações de formação em 2014 e o Caderno de Atividades “Jogos na Alfabetização Matemática”) disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC (Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Apoio à Gestão Educacional). A aproximação com esses documentos foi fundamental para compreendermos as propostas e o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, porquanto, com eles, apreendemos o percurso do Pacto, partindo da proposta inicial, passando pela formação de professoras alfabetizadoras até a aplicação das metodologias propostas para a sala de aula. Esses documentos são disponibilizados à população no site do Pacto⁴.

Conforme os estudos de Yin (2010), podemos compreender que as informações documentais são muito importantes para o estudo de caso, já que esse tipo de informação pode tomar várias formas e auxiliar no processo de coleta de dados. Segundo esse autor, os documentos mantêm sua utilidade, ainda que não

⁴ www.pacto.mec.gov.br

sejam sempre precisos. No processo de revisão de qualquer documento, é interessante se ater à sua finalidade e ao público a que é direcionado.

Uma das técnicas de coleta de dados que utilizamos foi a observação participante, pois, conforme Minayo e Deslandes (1998), esse método de coleta é muito eficaz quando se pretende apreender o máximo de conhecimento sobre o fenômeno. Na observação participante, é possível ligar o objeto ao seu contexto. Assim, a pesquisa participante, como entendem Minayo e Deslandes (1998), valoriza a interação social e deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo (ou do todo com uma parte), produzindo comunicações, cultura e regras.

Outro princípio importante na observação participante é a integração entre o observador e sua observação e entre o conhecedor e seu conhecimento. Nossa primeira aproximação com a Escola Estadual Gilberto Rola foi no mês de março de 2014, para saber se a gestão tinha disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Ao apresentarmos a pesquisa e os objetivos, prontamente recebemos resposta afirmativa. Dessa feita, iniciamos uma aproximação com a coordenação pedagógica e com as professoras alfabetizadoras.

Após a qualificação do nosso projeto, no mês de maio do decorrente ano, reorganizamos a pesquisa e estabelecemos novos contatos com a escola e sua equipe pedagógica para definir nosso percurso naquela instituição. Feito isso, decidimos que a pesquisa acompanharia as atividades desenvolvidas no PNAIC, que, no caso, estava focalizando a alfabetização matemática.

Em reunião com a coordenadora pedagógica e com a professora alfabetizadora, no dia 15 de agosto de 2014, conhecemos, através dos cadernos “Jogos na Alfabetização Matemática”, os jogos que o PNAIC disponibilizou para o ano de 2014 e escolhemos o que seria mais adequado para aplicar na turma do 3º ano. Esse caderno é entregue a cada professor alfabetizador que participa do PNAIC para que utilize os jogos em sala de aula.

O caderno “Jogos na Alfabetização Matemática” dispõe de 26 jogos para serem trabalhados de acordo com o conteúdo ministrado. Utilizamos como critério de escolha um jogo que promovesse a interação entre as crianças, que ainda não tivesse sido trabalhado em sala de aula e que fosse adequado para o nível alfabético matemático em que a turma se encontrava. Durante a reunião, percebemos que o jogo que mais se adequava aos requisitos propostos era o

“Equilíbrio Geométrico”. Esse é o jogo de número 23, do caderno de “Jogos da Alfabetização Matemática”. Para que esse jogo seja realizado, deve-se confeccionar um tapete contendo círculos, quadrados, retângulos e triângulos; um dado tetraedro com orientações corporais, como mão direita, mão esquerda, pé direito, pé esquerdo; e um dado em forma de cubo com os nomes das figuras geométricas: triângulo, quadrado, círculo, retângulo e dois espaços de “perde a vez”.

Dessa feita, em reunião, elaboramos, junto com a professora alfabetizadora e a coordenação pedagógica, um cronograma para aplicação do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ (ver Apêndice 1) na sala de aula pesquisada. Como focamos na turma do 3º ano, que está finalizando o ciclo de alfabetização, organizamos um plano de trabalho com o jogo para essa turma. Após a seleção do jogo a ser trabalhado pela turma, determinamos os dias que o desenvolveríamos em sala de aula, respeitando, sempre, as atividades da turma.

Assim, para que os aspectos pertinentes à pesquisa fossem observados de forma satisfatória, registramos as observações em um diário de campo, um instrumento de coleta de dados que é utilizado com o intuito de registrar/anotar informações que foram analisadas posteriormente. Nesse instrumento, foram registradas ações realizadas pelas crianças no momento do jogo, bem como percepções, informações, angústias e questionamentos ocasionados pelo processo de observação participante.

O diário de campo pode ser considerado um caderno de observações e relatos pontuais de ações que ocorrem em sala de aula, em que podem ser registrados breves relatos que descrevem ações ou falas que o pesquisador julgue importantes. Lewgoy e Arruda (2004) mostram que o diário de campo pode ser considerado como o ponto de partida para a “inteligência coletiva” como espaço de trocas de saberes, que amplia e/ou gera novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, percebemos que seria necessário um instrumento para auxiliar, pautar e direcionar nossas observações para registrá-las no diário de campo. Nesse caso, a ferramenta que atendeu às nossas necessidades foi o protocolo de observação, um instrumento de coleta utilizado com frequência em estudos da área da Psicologia, cuja principal função é de registrar os dados de forma mais direcionada. Um dos principais desafios na elaboração de um protocolo é delinear os aspectos a serem analisados de forma que deem suporte ao que a pesquisa se propõe. Para isso, buscamos apoio nos estudos da Analítica Existencial

do Movimento e na Aprendizagem Social, para definir os indicadores e as categorias de observação/análise que comporiam o protocolo de observação. Criamos, portanto, o “Protocolo de Observação Saber Conviver” (ver Apêndice 2), que partiu da categoria analítica “Modelação Social na Convivência” e das categorias empíricas “Modelação Social na Convivência Escolar” e “Modelação Social na Convivência no Jogo Equilíbrio Geométrico”.

Com o intuito de compreender os gestos comunicativos e as construções cognitivas das crianças no jogo, esta pesquisa teve como base de coleta de dados o Protocolo de Observação Saber Conviver, que permitiu mais impressões sobre o desenvolvimento de habilidades gestuais e comunicativas dos jogadores. Os quadros 1 e 2 trazemos os tópicos de observação durante a ação do jogo.

Quadro 1 - Demonstrativos dos modos de comunicação no jogo

MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO				
Movimentos comunicativos	Gestos dos Jogadores			
	1	2	3	4
INDIFERENTE				
DEFICIENTE				
PRIMORDIAL Anteposição/Substitutivo				

Fonte: Autoria própria

Quadro 2 - Modelação no Jogo ‘Equilíbrio Geométrico’

MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO							
Categoria analítica	Categoria empírica	Unidades de registros		Gestos dos jogadores			
				1	2	3	4
Modelação social na convivência	Jogo Equilíbrio Geométrico	Jogadas	Equilibra mão direita				
			Equilibra mão esquerda				
			Equilibra pé direito				
			Equilibra pé esquerdo				
		Processo de atenção	Focaliza estímulo				
		Processo de (re) produção	Jogadas				

Fonte: Autoria própria

O protocolo de observação ajudou a direcionar nosso olhar para situações e ações na convivência escolar e na convivência do jogo que são o foco da pesquisa. O Protocolo de Observação Saber Conviver foi pautado nas identificações gerais dos sujeitos envolvidos, na data, na identificação das condições em que a observação aconteceu dia a dia e nos registros dos gestos das crianças no momento do jogo e em circunstâncias ambientais da sala de aula.

Tanto o protocolo de observação quanto o diário de campo permitiram registrar as principais ações observáveis das crianças no momento do jogo 'Equilíbrio Geométrico'. Contudo, decidimos adotar o grupo dialogal para verificar se as observações das ações registradas estariam ou não coerentes com as ações das próprias crianças. Essa é uma estratégia investigativa que está alicerçada em técnicas por meio das quais os participantes da pesquisa podem expressar suas opiniões, dialogar e refletir sobre suas ações no jogo ou na convivência, através de entrevistas abertas.

No grupo dialogal, o pesquisador é inserido e assume o papel de mediador ou coordenador à medida que também participa das discussões. Nesse caso, como a pesquisa foi feita com crianças, o mediador teve fundamental importância, pois, inicialmente, elas ficavam intimidadas, com vergonha de falar. Conforme afirma Pimenta (2006), o grupo dialogal oportuniza a reflexão coletiva sobre os aspectos que rodeiam a pesquisa.

Pimenta (2006, p.59) fala que essa técnica de coleta de dados dá a "oportunidade de conhecimento mútuo entre o grupo pelo exercício da convivência das mesmas partes em uma multiplicidade de aspectos e pelas reações desencadeadas na participação conjunta". Nesse sentido, compreendemos que, para a realização do grupo dialogal, o pesquisador deve elaborar, previamente, questões e temas que subsidiem suas dúvidas e que permitam que os sujeitos se expressem de modo significativo.

Essa é uma atividade que demanda espaço e tempo para que os sujeitos da pesquisa possam refletir criticamente. Pimenta (2006) nos ajuda a compreender que todos devem ter voz nesse processo, pois todos os participantes tiveram impressões no processo investigativo, que servirão como base para as discussões e os resultados da pesquisa. A autora alerta, também, que é difícil equilibrar a condução das sessões seguindo os objetivos propostos. Para isso, elaboramos questões que nortegassem o diálogo no grupo (Ver Apêndice 3). Propusemos quatro sessões do

grupo dialogal. Cada uma aconteceu posteriormente às partidas dos jogos em sala de aula, em um espaço da sala de aula, no final de cada partida. Os grupos eram organizados sentados no chão, em círculos, para facilitar a comunicação entre os envolvidos. Iniciávamos o diálogo perguntando se as crianças gostaram ou não do jogo e o motivo. Essa era uma forma de introduzir o grupo, para que as crianças ficassem “à vontade” para falar.

De acordo com Motta (2009), o grupo dialogal pode ser caracterizado como uma conversa que busca a verdade pela ação. É através dessa conversa que iremos confirmar ou não nossas percepções das ações das crianças na convivência escolar e no jogo. “O conhecimento é gerado a partir de uma experiência” (MOTTA, 2009, p. 23). Nas sessões de grupo dialogal, pudemos observar que grande parte das crianças conseguiu elaborar narrativas sobre a situação lúdica.

O processo de interação com a turma, denominada de observação participante, durou, aproximadamente, dois meses. Iniciou no mês de outubro e finalizou no mês de novembro do ano de 2014. Nesse período, seguimos o cronograma de atividades respeitando as atividades diárias planejadas para a turma, visando acompanhar a aplicação do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ no 3º ano.

Fizemos quatro sessões de aplicação do jogo, em que variava, de acordo com o tempo de duração, a quantidade de partidas por dia. Seguimos o processo de observação atentando para os gestos das crianças, direcionando nosso olhar pelo protocolo de observação e registrando informações no diário de campo. No final de cada sessão, realizamos com as crianças o grupo dialogal, dando-lhes o direito de se expressar sobre a convivência escolar e a convivência no jogo.

3.5. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados, primeiramente, exploramos as fontes documentais, partindo do documento orientador das ações de formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC (Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Apoio à Gestão Educacional) e demos destaque às diretrizes que compreendem a utilização do jogo como um recurso pedagógico que pode contribuir para a aquisição de habilidades de leitura e de escrita, ou seja, a utilização do jogo como uma ferramenta alfabetizadora.

Assim, compreendemos que, com a análise documental, ficamos mais apreensivas sobre o processo de maturação em que o PNAIC se encontra, tendo em vista que é um projeto recente (início das atividades no ano de 2012), bem como suas diretrizes relativas aos jogos em sala de aula.

Para a apreciação dos dados coletados no grupo dialogal, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse tipo de análise visa à efetivação de inferências coerentes e justificadas, levando em consideração o emissor e seu contexto (BARDIN, 2011, p.48). A inferência é a intenção da análise de conteúdo, em que, partindo de uma dedução lógica, a finalidade tanto pode ser implícita quanto explícita. As inferências podem ser de natureza econômica, sociológica, psicológica, entre outras.

Na análise de conteúdo, recorremos à análise categorial, pois esse tipo de análise considera a totalidade dos textos a serem utilizados, classificando-os de acordo com a presença de itens ou categorias mais presentes. Por meio desse método, podem-se classificar os elementos mais significativos da pesquisa que constituem o conteúdo dos dados coletados. Minayo (2003) refere que a técnica de análise de conteúdo tem o objetivo de verificar as hipóteses e de descobrir as “entrelinhas” dos conteúdos apresentados. Inicialmente, foi feita a contextualização da situação lúdica para que fosse garantida a relevância das inferências.

Como técnica de análise das observações realizadas no momento em que o jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ do PNAIC era aplicado em sala de aula (seguindo o protocolo de observação e o diário de campo), recorremos à Analítica Existencial do Movimento abordada por Gomes-da-Silva (2012), para inferir sobre os modos de comunicação que foram suscitados nesses momentos.

A base de análise da Analítica Existencial do Movimento considera qualquer gesto ou movimento como comunicação. Os estudos de Gomes-da-Silva (2011) apontam que as interações em sala de aula e o movimento no jogo são sempre comunicativos. O autor trabalha a analítica existencial sobre a ótica de três tipos de movimentos comunicativos: o modo de comunicação indiferente, o deficiente e o primordial. O último modo de comunicação pode ser substitutivo (movimento padronizado ou repetido) ou de anteposição (resposta não padronizada, movimento criativo). Nesse sentido, a Analítica Existencial do Movimento trata cada movimento em sua totalidade, procurando entendê-lo de modo existencial. Essa técnica de análise nos deu o suporte necessário para compreendermos o modo como as

crianças interagiam e se comunicavam na convivência escolar e na convivência do jogo 'Equilíbrio Geométrico'.

Assim, entendemos que nossa pesquisa tem um arcabouço teórico consistente para analisar esse jogo. Observamos, também, no tratamento de dados, se a relação entre as crianças ou jogadores no momento do jogo indicou o desenvolvimento da aprendizagem social. Para isso, nos ativemos aos modos de comunicação estabelecidos (deficiente, indiferente e/ou primordial) e à relação com o processo de modelação na aprendizagem social.

3.6. PROCESSOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley, da Universidade Federal da Paraíba, através da Plataforma Brasil, no dia 02 de abril de 2014, para atender às exigências éticas basilares de uma pesquisa científica. Pesquisas como essa, que envolve seres humanos, devem estar pautadas nos preceitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/2012, através dos documentos-base. A pesquisa foi aprovada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 30269714.0.0000.5188, através do Parecer Consubstanciado do CEP nº 712.835, no dia 26 de junho de 2014.

4. APRENDIZAGEM SOCIAL NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR E NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO

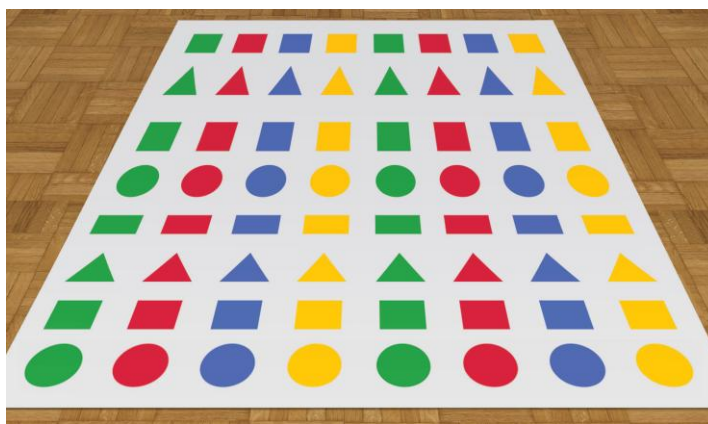
4.1. FUNCIONAMENTO DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO

No primeiro ano (2013) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a abordagem trabalhada na formação continuada dos professores, e consequentemente na sala de aula, era a linguagem, já no segundo ano (2014), a ênfase foi dada na alfabetização matemática. Desse modo, com o intuito de sincronizar nossa pesquisa às atividades desenvolvidas pelo Pacto e na sala de aula decidimos adotar a vertente matemática no estudo do jogo.

Durante a formação continuada, são distribuídos com os professores alfabetizadores dois cadernos intitulados “Jogos na Alfabetização Matemática”. Um deles traz os principais objetivos dos jogos e suas regras, e o outro, encartes recortáveis para que os professores possam utilizar em sala de aula, apesar de a orientação dada pelos coordenadores é de que esses jogos sejam construídos/confeccionados pelos professores alfabetizadores com o auxílio dos próprios alunos.

No caderno de encarte, que traz as peças dos jogos, há uma imagem ilustrativa sobre como as peças do ‘Equilíbrio Geométrico’ devem ser confeccionadas. A confecção do jogo fica a critério de cada professor alfabetizador e à disponibilidade de materiais nas escolas. As figuras 1, 2 e 3 foram retiradas do caderno de “Jogos da Alfabetização Matemática” (Encartes recortáveis).

Figura 1. Tapete do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’



Fonte: “Jogos da Alfabetização Matemática” (Encartes recortáveis) - PNAIC

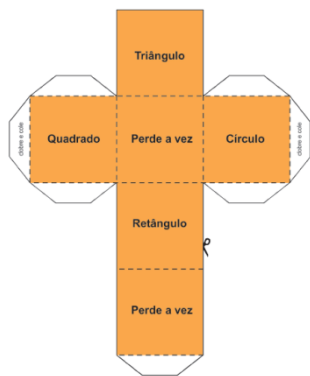


Figura 2. Dado indicativo das formas

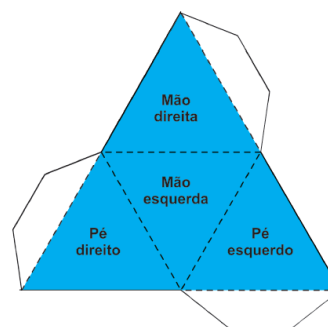


Figura 3. Dado tetraedro das partes do corpo

Fonte: “Jogos da Alfabetização Matemática” (Encartes recortáveis) - PNAIC

No caderno, “Jogos na Alfabetização Matemática” – Encartes Recortáveis, são disponibilizados alguns jogos que podem ser recortados e montados. Como as imagens disponíveis no caderno de orientações do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ eram reduzidas - o que impossibilita o desenvolvimento do jogo - decidimos confeccioná-las. As peças dos jogos foram confeccionadas em maiores dimensões, para que fossem utilizados pelas crianças em sala de aula. Para isso, utilizamos tecido não tecido – TNT (preto, azul, amarelo, verde e vermelho) para confeccionar o tapete, cartolina guache vermelha, para o dado tetraedro, e uma caixa de papelão para simular o dado cúbico.

A escolha do jogo se deu por ser dinâmico e que exigir concentração, flexibilidade, equilíbrio e mobilidade corporal das crianças. Conforme o caderno de orientação “Jogos na Alfabetização Matemática” do PNAIC, esse jogo exige o reconhecimento das figuras geométricas e das cores, desenvolve percepções corporais, lateralidade, noções de espaço e estratégias de jogadas na utilização de representações. Também promove a interação entre as crianças e a aprendizagem social.

Deve ser praticado em locais amplos, onde o tapete das formas geométricas possa ser afixado no chão, e os jogadores consigam se deslocar para arremessar os dados (tetraedro e cúbico), e pode ser livremente praticado na sala de aula, no pátio da escola ou na quadra de esportes. Nesse caso, a escola não dispõe de quadra de esportes, e o pátio é ocupado pelo ‘Programa Mais Educação’. Decidimos realizá-lo na turma do 3º ano, onde as carteiras foram organizadas na parte frontal da sala, deixando livre a parte traseira para a realização do jogo.

De acordo com o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2014), para que o jogo “Equilíbrio Geométrico” seja realizado, é necessário que sejam formadas duas equipes, cada uma delas formada por duas crianças - uma joga no tapete, e a outra manipula os dados. Para facilitar o equilíbrio, as crianças devem estar descalças e com vestimentas que favoreçam a flexibilidade e a mobilidade corporal.

Para que o jogo se inicie, cada equipe deve definir quem será o juiz, ou seja, o jogador que irá lançar os dados. Feito isso, os jogadores que irão para o tapete devem posicionar-se, cada um em uma ponta, para que a jogada inicie. A definição da equipe que deverá iniciar a jogada cabe às próprias crianças, que, no nosso caso, decidiram no “ímpar ou par”. Em seguida, o juiz lança o dado tetraedro que definirá qual a parte do corpo do seu companheiro irá movimentar. A parte do dado que cair virada para baixo é a sorteada, e o juiz lê a parte do corpo que o jogador deve posicionar no tapete (mão direita, mão esquerda, pé direito ou pé esquerdo).

Logo depois, o juiz lança o dado cúbico, que irá definir em que figura geométrica (quadrado, círculo, retângulo ou triângulo) o jogador deve posicionar a parte do corpo sorteada no primeiro dado. Nesse caso, a parte que ficar virada para cima será a sorteada. Feitos os sorteios, o jogador precisa mover as mãos e os pés conforme a indicação dos dados. Apenas um pé ou uma mão deverá ocupar uma das figuras, sendo uma de cada vez. Assim, como a criança posicionou a parte do corpo sobre a figura, ela não poderá ser levantada ou movida (sob pena de a equipe perder a partida). O jogador deve permanecer no tapete, enquanto o outro juiz dá o comando para o seu companheiro.

Durante as jogadas, se os dados indicarem uma posição em que o jogador já esteja, ele deve mudar somente a figura. Por exemplo: se o jogador estiver posicionado com o pé esquerdo sobre o triângulo (verde) e, num sorteio posterior, for determinado que ele deva posicionar pé esquerdo sobre um triângulo, basta mudar a cor da figura geométrica (azul, vermelho ou amarelo).

O jogo é finalizado quando um dos jogadores do tapete não consegue se equilibrar ou deixa qualquer outra parte do corpo que não sejam a mão (direita e esquerda) e o pé (direito e esquerdo) sobre o tapete. Nesse caso, o jogador que conseguir ficar mais tempo equilibrando seu corpo sobre as formas geométricas do tapete é o vencedor do jogo, juntamente com o juiz que lançou os dados.

Assim, depois de compreender melhor a dinâmica do jogo, a professora alfabetizadora explicou as regras e as funções do jogo de forma precisa e deu mais informações para que as crianças tivessem noções das ações necessárias ao jogo. Destacamos a importância das orientações dadas às crianças, tendo em vista que esse era o primeiro contato da turma com o jogo.

Assim, percebemos que, nesse jogo, os processos de comunicação corporal e a interação entre as crianças acontecem concomitantemente, levando a gestos e ações que indicam o desenvolvimento da aprendizagem social.

4.2. MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Toda relação humana carrega algum modelo de convivência que implica determinados valores, modos de organização, formas de relacionamento, jeitos de falar e formas de desvelar e velar os sentimentos. Bandura (2008) acrescenta que o processo de aprendizagem social está estritamente ligado às relações que estabelecemos com o outro. A modelação social é estabelecida com mais facilidade nas relações familiares (com a mãe, pai, irmãos) e nas escolares (com professores e colegas de turma).

Tratamos a modelação na convivência escolar sob a abordagem das relações e das interações das crianças no âmbito da sala de aula. Com base nos estudos de Bandura (2008), buscamos situações de convivência que destacassem supostos modelos, ou seja, criança (s) que ocupava(m) lugar de “prestígio” nas relações entre elas. A professora alfabetizadora nos ajudou a identificar as crianças que tinham mais iniciativa em atividades e que interagem mais com as outras.

Com as observações do protocolo de observação e o direcionamento da professora, conseguimos identificar duas crianças (um menino e uma menina) como “líderes” ou modelos principais, que exercem algum tipo de influência no comportamento dos demais. Para compreender bem mais a posição dos líderes em sala de aula, apoiamo-nos nos estudos de Gardner (1994), que mostram que pessoas com capacidade natural de liderar se destacam em relação à inteligência interpessoal.

Gardner (1994) enuncia que pessoas com esse tipo de perfil atraem mais atenção e são muito ativas. Outra característica atribuída aos líderes ou modelos

principais, como chamamos, é que causam grande admiração entre as pessoas e, geralmente, têm a capacidade de convencer os outros a fazerem o que acham ser conveniente. Assim, para confirmar que as duas crianças eram os “principais modelos” dessa turma, recorreremos à técnica do Grupo Dialogal. Para comprovar nossas observações e a indicação da professora, durante o Grupo Dialogal, fizemos os seguintes questionamentos às crianças: “Qual dos seus colegas você mais admira?”, “Por quê?” e “Quem é o (a) seu (sua) melhor amigo (a)?”. Considerando que a turma tem 13 meninas e 11 meninos (total de 24 alunos), o modelo principal feminino e o modelo principal masculino tiveram 10 e 8 indicações sobre a admiração e a amizade dos colegas respectivamente.

Os estudos de Bandura (2008) mostram que, para que a modelação aconteça, o modelo a ser observado deve ter alguma semelhança relativa à idade ou ao sexo com o observador e ser prestigiado por eles. Para Manfré (2013), é mais provável que as pessoas sejam influenciadas por modelos semelhantes a elas mesmas do que com os claramente diferentes. Nesse sentido, a sala de aula por si só, já é facilitadora, haja vista que o processo de seriação por turma reúne um público com semelhanças no que tange à idade e ao sexo. A esse respeito, Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p. 13) afirmam:

Na sala de aula, a conduta do professor ou a ação de um colega podem facilmente originar uma aprendizagem modelada junto dos alunos. Nessa perspectiva, a aprendizagem é, essencialmente, uma atividade de processamento de informação, permitindo que condutas e eventos ambientais sejam transformados em representações simbólicas que servem como guias de ação.

Conforme afirma Manfré (2013), pessoas da mesma faixa etária e sexo são facilmente imitadas, ou seja, são modelos em potencial. Somado a isso, quanto maior for o prestígio e o status de que esse modelo dispõe, mais chance existe de ser bem influenciador. No caso dos modelos principais (masculino e feminino) identificados na turma observada, algumas características os colocam nessa posição perante as demais crianças. No Quando 3 tratamos as particularidades observadas dos modelos principais:

Quadro 3 - Modelos principais

MODELOS PRINCIPAIS DA TURMA DO 3º ANO		
	Modelo feminino	Modelo masculino

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Usos	Adereços	Pulseiras, anéis, tiaras bolsas, sandálias	Relógio
		Roupas	Blusas de manga, calça jeans e shorts	Jaqueta, camisa social de mangas compridas, camisa de manga curta e calça jeans
		Cabelo	Cacheado e comprido, bem penteado, amarrado ou com penteados diferentes	Liso e bem penteado
	Hábitos	Liderança	Dispõe-se a organizar a turma para atividades. Dispõe-se a organizar a turma no momento do lanche. Explica as atividades expostas na lousa pela professora. Fica “olhando” a turma quando a professora precisa sair da sala. Define quem vai ou não brincar com as meninas no momento do intervalo.	Organiza os meninos no momento das brincadeiras do recreio. Dispõe-se a organizar a turma para atividades. Dispõe-se a buscar algo de que a professora precisa.
		Gestos próprios	É muito organizada; senta na carteira da frente; leva para a escola objetos pessoais (maquiagem, diário, bolsa) para mostrar às colegas; sempre termina as atividades primeiro do que os colegas e ajuda os que precisam.	É um bom jogador de futebol; quando a professora expõe alguma problemática, é o primeiro a tentar resolvê-la; leva jogos e brinquedos diferentes para mostrar aos colegas; ajuda os colegas nas atividades.
	Idade		9 anos	9 anos
	Sexo		Feminino	Masculino
	Sedução	Charme	Sim	Sim
		Elegância	Sim	Sim
	Biotipo	Longilíneo ⁵	Sim	Sim
		Brevilíneo	Não	Não

Fonte: Autoria própria

⁵ “Há dois tipos extremos: longilíneo e brevilíneo. O longilíneo é alto e magro, com as extremidades ou membros predominando sobre o tronco. O brevilíneo é baixo e corpulento, com o tronco predominando sobre as extremidades” (SANTANA, 2003, p.2).

Manfré (2013) assevera que os gestos e os comportamentos que os modelos demonstram influenciam fortemente em sua modelação pelos observadores. Quanto maior é a complexidade do comportamento, maior é o tempo que o observador leva para realizar o processo de modelação, por exemplo, no caso do modelo principal feminino, quando termina a atividade e vai ajudar os colegas. Caso algum observador queira modelar esse comportamento, não o fará imediatamente, precisará de mais tempo para que seus processos cognitivos se organizem, e a modelação aconteça, conforme afirma Manfré (2013).

A capacidade do observador de processar informações estabelece limites definidos para o número de pistas modeladoras que podem ser adquiridas durante uma única exposição. Assim sendo, se estímulos modeladores são apresentados numa frequência ou nível de complexidade que excedam as capacidades receptivas do observador, a aprendizagem observacional será necessariamente limitada e fragmentaria (BANDURA, 1969, p.80).

Já os comportamentos mais simples (práticos) podem ser prontamente modelados, como o uso de roupas, adereços ou o modo de usar o cabelo, de se sentar e de andar. Constatamos a modelação de alguns comportamentos simples no período em que estivemos com a turma. O modelo principal masculino levava para a escola uma jaqueta jeans, amarrava-a na cintura e, em alguns momentos, emprestava-a ao modelo principal feminino. Grande parte das crianças solicitava que o colega emprestasse a peça de roupa e ele estipulava algumas regras aos colegas para que pudessem usar a jaqueta, como, por exemplo, “quem terminasse a atividade primeiro”. Apoiados nos estudos de Bandura (2008), podemos compreender que o uso da peça de roupa atribui condições de prestígio para quem a usa.

Constatamos, depois, que, durante o período de observação, uma menina levou uma jaqueta semelhante à do modelo principal masculino, o que nos indica a caracterização da modelação de um comportamento social simples – o uso da jaqueta. Entendemos que o efeito e o prestígio atribuído ao modelo principal masculino e a quem vestia a peça de roupa desencadearam o processo de modelação do comportamento, que obteve “bom resultado” (reforço vicariante – uma consequência positiva) pela menina que observou. “Modelos que recebem elogios e admiração tendem a ser investidos com prestígio e competência” (BANDURA, 1969, p.64). Vejamos a Figura 4 elucida a situação relatada.

Figura 4 – Modelo principal feminino (à esquerda) e observadora (de jaqueta)



Fonte: Autoria própria

O simples ato de usar uma jaqueta do modelo principal masculino serviu para que a menina (observadora) modelasse esse comportamento de modo rápido e simples. Como explicita Bandura (2008), esse tipo de modelação não exige complexidade dos processos cognitivos. A menina foi motivada (pelo modelo principal masculino) a ir para a escola usando uma jaqueta. Esse uso não se dá somente por causa da estética da peça, mas também, principalmente, do prestígio que foi atribuído ao seu uso.

A observação dos resultados reforçadores e das reações concomitantes dos modelos também pode ter efeitos ativadores ou motivacionais importantes sobre o observador. A simples visão de reforços altamente valorizados pode produzir um despertar antecipatório que, por sua vez, irá afetar o nível do desempenho imitativo (BANDURA, 1969, p.27).

A modelação que acontece em sala de aula, entre as crianças, não corresponde a uma pura reprodução nem é uma mera semelhança entre observadores e modelos. A observadora foi estimulada pelo prestígio atribuído ao uso da peça. A Aprendizagem Social reconhece que os observadores podem melhorar a aquisição e a execução de usos, gestos e comportamentos (VASCONCELOS, PRAIA & ALMEIDA, 2003, p.13).

À proporção que os observadores eram expostos aos comportamentos dos modelos principais, eram recrutados os processos de atenção e retenção. Muitos comportamentos não eram comuns aos observadores, como, por exemplo, ao terminar suas atividades (primeiro que os colegas), o modelo principal feminino oferecia ajuda para concluir a atividade a quem precisasse (esse comportamento era elogiado pela professora). Bandura (2008) mostra que, geralmente, o modelo tem comportamentos que o observador não tem.

A analítica existencial do movimento indica que a ação de ajudar aos colegas que sentem alguma dificuldade de fazer as atividades é uma caracterização do modo de comunicação primordial, já que há uma comunicação direta entre os sujeitos e a preocupação de anteposição, pois, na interação entre eles, há o cuidado com o outro. Nesse processo, criam-se novas estratégias de ação para resolver as atividades propostas, já que são diferenciadas.

Percebemos, no decorrer das observações, que duas meninas se esforçavam para terminar as atividades com mais rapidez, para que também pudessem oferecer ajuda aos outros colegas que precisassem. As observadoras passam, então, a ter condições de (re) produzir o comportamento do modelo principal, adquirindo um comportamento novo, criativo, com base em suas experiências anteriores, como assevera Bandura (1969). Nesse caso, as duas meninas que modelaram esse comportamento aprenderam, de fato, essa ação. Elas irão exibir ou não, mediante as consequências que esse comportamento teve para o modelo e, principalmente, caso sejam incentivadas ou motivadas. Se as consequências de um comportamento são positivas, aumentam a chance de o observador se comportar desse modo. Nesse caso, a principal consequência do comportamento modelado foi o elogio da professora.

No que se refere aos modelos, podemos compreender os indicadores “sedução, charme e elegância” como pré-requisitos para pessoas de personalidade atraente. Isso quer dizer que, no ambiente escolar, os modelos principais são crianças que atraem a atenção de outras crianças pelos gestos, como uma forma de interagir com o outro, de estar “disponível” na convivência. Então, pautados nos estudos de Giavoni e Tamayo (2003), compreendemos que essas características da personalidade são gerais dos modelos destacados.

Os autores referem que há uma focalização da autoimagem, e isso acaba influenciando positivamente a interação com os outros. Particularmente, são

avaliados “aspectos sensoriais do *self*, traduzidos na sensualidade, no charme e na sedução - aspectos somáticos do *self*, expressos na beleza física e em sua atratividade, e aspectos estéticos do *self*, representados pela vaidade e pela elegância” (GIAVONI; TAMAYO, 2003, p. 255).

Destacamos que, quando o comportamento de um modelo é percebido como amigo, carinhoso, que vis ao cuidado com o outro, é mais provável que ele seja modelado. Segundo Assumane (2008), dificilmente um modelo descuidado e indiferente é modelado pelos observadores. Quando o modelo principal feminino termina sua atividade e tem o cuidado de ajudar os seus colegas, será um modelo mais predisposto à modelação.

O valor afetivo dado aos modelos principais, mediados por suas qualidades atrativas ou algumas ações recompensadoras, pode aumentar significativamente a aprendizagem social em sala de aula, através de intensa focalização do comportamento de atenção (BANDURA, 1969, p. 79). Portanto, na esfera social, as participações organizacionais cotidianas da vida do sujeito (escola, igreja, grupo familiar, entre outros) que influenciam suas preferências sociais irão determinar os tipos de modelo que repetidamente serão expostos. Esses, conseqüentemente, serão os modos de comunicação ou comportamentos mais produzidos com perfeição e (re) criados.

4.3. MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO

4.3.1. COMPORTAMENTOS INICIAIS NO JOGO

O primeiro contato das crianças com o jogo aconteceu de acordo com o Cronograma do Jogo Equilíbrio Geométrico (Apêndice I), no dia 16 de outubro de 2014, na 3ª aula. Quando mostramos o jogo, percebemos que as crianças ficaram muito animadas. Perguntamos como escolheríamos as equipes e elas responderam que seria mais justa a escolha por sorteio. Acordamos que as crianças que iam participando das partidas não estariam mais do sorteio, para que todas pudessem jogar.

Na apresentação inicial do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’, a professora alfabetizadora explicou suas regras e seu funcionamento; em seguida, as duas

primeiras equipes (compostas por jogadores e juízes) iniciaram a partida. Ressaltamos que as crianças não tiveram a oportunidade de observar as ações de um modelo que realizasse o jogo, pois só foi apresentado o modelo (verbal) pela professora.

A modelação verbal aconteceu no momento em que a professora expôs, em voz alta, as regras e o funcionamento do jogo, ou seja, tornou “observáveis” as falas que orientaram as ações e as decisões posteriores das crianças, conforme afirma Bandura (2008). As habilidades cognitivas, nessa perspectiva, podem ser desenvolvidas por meio da modelação verbal, isto é, do armazenamento das instruções do comportamento. As orientações da professora foram basilares para que as crianças pudessem se movimentar no jogo.

Na experiência inicial, notamos que o primeiro contato das crianças com o jogo não foi satisfatório, no que diz respeito ao desenvolvimento de movimentos e à elaboração de estratégias. A primeira partida durou, aproximadamente, dois minutos e meio. Questionamos sobre o desempenho nessa primeira experiência para as crianças durante o Grupo Dialogal. Perguntamos se sentiram dificuldade de executar o jogo pela primeira vez, e o Jogador 1 da primeira partida falou: “Tia, eu achei um pouco difícil porque vocês só disse como é. Na hora de jogar era muito difícil”.

Não desconsideramos a modelação verbal para o desenvolvimento de processos cognitivos e da própria modelação social. Contudo, constatamos que o resultado dessa atividade não foi satisfatório quanto ao desempenho corporal das crianças, devido à falta de um modelo (visível) de gestos e comportamentos dentro do jogo para que eles pudessem observar, reconstruir seu conhecimento e modificar seu comportamento, visando ao êxito na execução do jogo. Sobre a complexidade que está imbricada no processo de aprendizagem, Bandura (1977) afirma:

O aprendizado seria excessivamente trabalhoso, para não mencionar perigoso, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. Por sorte, a maior parte do comportamento humano é aprendida pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, essa informação codificada serve como um guia para a ação (BANDURA, 1977, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos a modelação como uma mudança no comportamento, no pensamento e/ou nas emoções que ocorrem por meio da

observação de outra pessoa - um modelo. No caso da primeira partida do jogo 'Equilíbrio Geométrico', o fato de não ter um modelo para que as crianças pudessem observar jogando limitou suas construções cognitivas para elaborarem o comportamento na hora de jogar. Sabemos, também, que essa modelação não acontece sempre de forma rápida, em muitos casos, ela exige tempo para que os processos cognitivos se organizem e gerem a aprendizagem social.

Nos estudos de Vasconcelos, Praia e Almeida (2003), procuramos compreender que, na aprendizagem por modelação, mesmo quando reforçadas, as aprendizagens pressupõem experiências prévias de observação. A expectativa de uma resposta efetiva ou de um castigo pode favorecer, por exemplo, o nível de atenção do aprendiz na ação do modelo. Com a antecipação dos benefícios, é possível, ainda, reter muito mais o que foi observado, porque o sujeito fica motivado a simbolizar e a ensaiar as atividades modeladas.

Assim, apoiados em Bandura (1969), compreendemos que a observação do padrão de gestos, de movimentos e de comportamentos do modelo ajuda o observador a identificar estímulos sociais, nesse caso, as jogadas. O comportamento modelado e o desempenho das crianças teriam sido mais exitosos se elas tivessem observado diretamente um modelo na ação do jogo.

4.3.2. MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL NA MODELAÇÃO

O jogo 'Equilíbrio Geométrico' exige que a criança desenvolva os processos de observação/atenção, retenção (reforço vicariante) e produção (autorreforço). Nesse sentido, a interação com o outro é fundamental para que a aprendizagem social aconteça, conforme afirma Bandura (2008). De acordo com os dados coletados na pesquisa (pelo protocolo de observação, pelo diário de campo e pelo grupo dialogal), constatamos que esse jogo aproxima as crianças no sentido de que elas consideram a presença do outro e interagem para resolver as situações propostas.

Durante o desenvolvimento do jogo, vimos que um modo de comunicação corporal, abordado por Gomes-da-Silva (2012), sobressaiu-se em relação aos demais e que o modo de comunicação corporal primordial teve espaço garantido nos

gestos dos jogadores. A comunicação primordial é, portanto, a comunicação do sujeito que se movimenta e que compartilha esse movimento com o outro. Eles estão abertos ao entorno, porque há uma ocupação deles no encontro, como entende Gomes-da-Silva (2012). Nessa perspectiva, tanto os gestos dos juízes quanto os gestos dos jogadores do tapete incidiam no modo primordial de comunicação.

No jogo, observamos, também, que o papel do juiz (ou juíza) é condicionado a repetições convencionais. Isso quer dizer que, nos movimentos que realiza, não se exigem estratégias criativas para que consiga um resultado positivo. O/a juiz/a tem, simplesmente, que arremessar o dado cúbico e o dado tetraedro para que seu/sua parceiro/parceira se movimente no tapete. Dialogando com Gomes-da-Silva (2011, 2012), compreendemos que os participantes do jogo assumiram uma conduta primordial, caracterizada pelo modo de comunicação corporal substitutivo. Os movimentos que o/a juiz/a realiza são considerados primordiais, pois são movidos pela preocupação substitutiva, isto é, seguindo padrões e, comumente, são realizados por grande parte das pessoas do mesmo modo. Conforme Gomes-da-Silva (2012) refere que são movimentos automatizados e culturalmente treinados, que não têm uma autoria determinada e são comuns a todos os participantes.

Nessa perspectiva, entendemos que, apesar de as crianças participarem do jogo na posição de juízes/as e de terem um movimento padronizado, repetido, preocupavam-se em interagir com as outras. Estavam atentas aos movimentos que os (as) companheiros (as) iriam realizar e os (as) ajudavam. Compreendemos, nesse sentido, que o/a juiz/a considera a presença do companheiro, entretanto, o próprio mecanismo do jogo não lhe possibilita criar movimentos diferenciados.

A sistemática do jogo 'Equilíbrio Geométrico' tolhe os gestos dos juízes, ou seja, não oportuniza a fuga de movimentos padronizados. São movimentos que serão uniformizados independentemente da criança que assuma a posição de juiz/a. Contudo, no momento do jogo, esse fator não desestabiliza os gestos das equipes. Há visível interação entre quem arremessa os dados e quem se move no tapete. A imagem da Figura 5 mostra um momento em que a juíza e a jogadora do tapete interagem para que a jogada seja exitosa.

Figura 5 – Interação entre a equipe (a juíza e a jogadora do tapete)



Fonte: Autoria própria

Percebemos que o movimento no jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ não se resume ao ato de se mover-se ou de se deslocar de um lugar para outro, envolve o cuidado, a preocupação e a interação com o outro; é uma perspectiva dialógica, como defende Freire (2011). O diálogo assume, portanto, um significado existencial no processo de comunicação entre os sujeitos e pode ser compreendido como um encontro de pessoas que desejam construir conhecimentos pautados nas experiências e no pensar crítico e estratégico. Independentemente da posição que os jogadores ocupam nesse jogo, jogam de modo interativo, criando alternativas de ações juntos. Procuramos enxergar o jogo não somente pela ação em si, mas a que ela remete, como afirma Gomes-da-Silva (2012).

Os modos de comunicação corporal realizados pelos jogadores do tapete tiveram conotação diferente da dos juízes. Os gestos das crianças que jogaram diretamente no tapete foram movimentos desenvolvidos com a preocupação de se antepor. Esse modo de comunicação tem um caráter de ação que será mediada por uma situação que exige uma atitude criativa, imediata e competitiva das crianças.

A conduta primordial, assim como o juiz, também foi assumida por esses jogadores, contudo, com a anteposição dos gestos. Os jogadores do tapete precisavam de uma resposta que não estivesse dentro dos padrões pré-estabelecidos, ou seja, os jogadores do tapete deveriam usar a criatividade e as

estratégias para se movimentar, já que seu modo de agir não estava pré-estabelecido. No caso das jogadas que estabelecemos para o jogo 'Equilíbrio Geométrico' (equilibrando mão direita, equilibrando mão esquerda, equilibrando pé direito e equilibrando pé esquerdo), apesar de terem um padrão, quando os jogadores as desenvolvem, eles podem fazê-las de acordo com estratégias próprias e podem usar a criatividade para que permaneçam no jogo. Souza-Cruz (2014) esclarece que um movimento que exige anteposição é aquele que demanda uma resposta diferenciada, própria do sujeito.

Destacamos que o ambiente do jogo era favorável para as condutas das equipes na situação lúdica. O ambiente criado pelos jogadores era propício à brincadeira e oportunizou a tranquilidade necessária para realizarem suas ações e interagir com o outro. Os jogadores do tapete, nesse sentido, criavam, com o outro (o juiz), estratégias de movimentos que garantissem suas performances no jogo.

No jogo 'Equilíbrio Geométrico', o tempo todo, há correlação entre os modos de comunicação corporal (GOMES-DA-SILVA, 2012) e o desenvolvimento da aprendizagem social (BANDURA, 2008). Pensamos desse modo com base nos estudos desses autores e nas ações práticas observadas em sala de aula. A comunicação passa a ser um dos eixos centrais das aprendizagens estabelecidas.

Como vimos, no desenvolvimento da aprendizagem social, a comunicação do gesto e do comportamento do modelo serve de base para a elaboração dos processos cognitivos do observador. Sobre isso, Bandura (2008, p.19) afirma:

A modelação social implica abstrair as informações transmitidas por certos modelos sobre a estrutura e os princípios subjacentes que governam o comportamento, em vez do simples mimetismo de resposta de exemplos específicos. Quando os indivíduos apreendem o princípio condutor, eles podem usá-lo para produzir novas versões do comportamento, que vão além do que viram ou ouviram, e podem adaptar o comportamento para adequá-lo a mudanças em determinadas circunstâncias.

O comportamento do outro serve de base para a construção de um novo comportamento. Nas sessões do jogo 'Equilíbrio Geométrico', durante as observações, percebemos que as crianças ficavam atentas aos movimentos corporais dos parceiros e dos oponentes. Seu olhar era focado no modo como se movimentavam no tapete. No Grupo Dialogal, perguntamos qual o motivo de ficarem olhando para os colegas e grande parte das crianças respondeu que olhavam o

modo do oponente se movimentar no jogo. Entre os parceiros de equipe, responderam que olhavam para ajudar o colega a se movimentar corretamente.

Entre os jogadores da mesma equipe, havia um cuidado com o outro, e quando a jogada era “sorteada”, os parceiros se olhavam e reafirmavam o movimento que deveriam fazer, ou seja, nesse momento, havia o cuidado com o outro na combinação da jogada. O modo primordial, nesse caso, é a comunicação do sujeito que se movimenta e que compartilha esse movimento com o outro sujeito. Esses estão abertos ao entorno, ou seja, estão entregues à brincadeira, como afirma Gomes-da-Silva (2012).

No momento em que os jogadores interagem e obtêm êxito nas jogadas, os colegas de turma (os observadores) vibram e aplaudem. Bandura (2008) considera esses gestos como um reforço vicariante, ou seja, um fortalecimento ou aprendizado de uma resposta por meio da observação das consequências (positivas) de tal comportamento. Por conseguinte, o comportamento observado passa pelo processo de retenção, em que o observador se lembra dos aspectos significativos do comportamento do modelo e armazena na memória as imagens (BANDURA, 2008).

A presença do modo de comunicação corporal primordial (substitutivo e de anteposição) é, indiscutivelmente, real no desenvolvimento do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’. Apoiados nos estudos de Bandura (1969/2008) e de Gomes-da-Silva (2011/2012), pensamos que esse modo de comunicação corporal serve como base para o desenvolvimento da aprendizagem social. Isso se dá pelo fato de que, quando há o movimento comunicativo, os sujeitos interagem, e isso é fundamental para que aconteça a aprendizagem social.

Compreendemos, portanto, que, através das ações combinadas, os jogadores puderam assumir uma comunicação primordial (substitutiva e de anteposição). Eles aprenderam a conviver com os outros, reconhecendo-os no jogo e desenvolvendo, juntos, a modelação social. O modo de comunicação primordial permite o reconhecimento da presença do parceiro e, conseqüentemente, de construções cognitivas que se coadunam na aprendizagem social.

4.3.3. AVANÇOS E MELHORIAS NA INTERAÇÃO NO JOGO ‘EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO’

Criamos o Quadro 4, com base nos indicadores da Analítica Existencial do Movimento (GOMES-DA-SILVA, 2012) e na Aprendizagem Social (BANDURA, 2008), para fomentar os avanços e as melhorias no desempenho das ações das crianças no jogo ‘Equilíbrio Geométrico’. Destacamos as principais ações que os jogadores desenvolviam no jogo.

Durante as discussões, não enfatizamos os modos de comunicação corporal “Indiferente” e “Deficiente”, pois não os identificamos, especificamente, no momento do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’. Tratamos, portanto, do modo de comunicação primordial, suas variações e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem social. (Quadro 4).

Quadro 4 - Aprendizagem Social no jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ a partir da Analítica Existencial do Movimento

APRENDIZAGENS NO JOGO ‘EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO’			
Principais ações/sentimentos dos jogadores	Aprendizagem Social (Modelação)	Analítica Existencial do Movimento (Modo de comunicação)	Falas dos Jogadores (Grupo Dialogal)
Observação - Focalização do olhar no modelo	Processo de Atenção (Não há aprendizagem social sem que o sujeito esteja atento ao modelo. O nível de atenção empreendida influenciará no processo de modelação)		- “Pra ver como ele tava botando o pé, a mão”. - “Pra aprender a jogar com os outros”. - “Eu tinha mais atenção, porque eu não sabia jogar”. - “É que a gente tava prestando muita atenção para poder vencer”. - “Eu ficava prestando atenção pra jogar bem”. - “Pra ver como ela tirava a mão de um canto e botava no outro”.
Armazenamento visual ou verbal	Processo de Retenção (Observar /Codificar/Representar simbolicamente) - Armazenamento visual (de imagens sobre o comportamento) e Armazenamento verbal (de informações sobre o comportamento).		- “Quando eu vi ela jogando eu vi como faz”. - “Eles tentaram, eles prestaram atenção, daí quando a gente jogar vai ter mais atenção e aprende o jogo mais rápido”. - “Tia, a gente ficava pensando quando a gente ia jogar”. - “A gente lembrava que quando ‘rebolava’ uma peça a pessoa tinha que fazer certo”.

			- “Porque a gente ficava sempre prestando atenção pra jogar melhor”.
Incentivo ou motivação	Reforço Vicariante (Aprendizado ou fortalecimento de uma resposta a partir da observação do comportamento de um modelo)		- “Eu lembrei que ele colocou a mão pelo outro lado e caiu, aí eu ficava colocando a mão por debaixo do meu braço” - “Prestar atenção pra se ele jogar errado eu não jogar também e ganhar” - “Se a pessoa tiver muito concentrada, nunca olhar pra outra pessoa, porque se você colocar a mão esquerda na direita, você já perde. Aí tem que colocar a mão direita na direita, ganha. Aí tem que ter ‘equilíbrio’ e concentração”.
Desempenho no jogo	Processo de Produção (A prática calibra e consolida o que foi observado e registrado e o conduz ao desempenho correto do comportamento.)	Primordial Anteposição: combinação de estratégias para se mover e permanecer no jogo. Refazer jogadas que tiveram resultados positivos. Cuidado com o outro.	- “Eu já sabia um pouquinho”. - “A atenção ajuda a você aprender o jogo e ajuda a saber se você fez isso certo, errado ou mais ou menos”. - “A atenção também faz a pessoa olhar pra aquela coisa que tá fazendo pra aprender”. - “Eu lembrei que naquele dia, ela jogou igual a que eu fiz hoje”. - “Tia, sabia que eu já sabia jogar?!” (...) “Porque eu fiquei olhando eles jogar, aí eu sabia jogar bem direitinho”. - “Jogar os dados é bem facinho”.
Sentimento ao vencer/ perder uma partida	Autorreforço (Administração de recompensas ou punições a si mesmo, por satisfazer, superar ou frustrar expectativas ou padrões)		- “Alegria”. - “Muita emoção e alegria”. - “Eu fiquei chateado porque queria ganhar”. - “Eu fiquei triste porque a gente perdeu e os meninos rio” - “Felicidade”. - “Porque, ao invés de ficar todo mundo vaiando, ninguém vaiou”. - “Todo mundo ficou feliz quando ganhou”. - “Achei legal também, porque pelo menos a gente aprendeu alguma coisa”. - “Eles sabem jogar mais que a gente”.

Fonte: Autoria própria

Na elaboração do Quadro 4, destacamos as principais ações dos jogadores no jogo e no entorno. Pensamos que o registro de todas as ações realizadas pelas crianças é efetivamente extenso e foge do nosso foco de estudo. Nesse sentido, compreendemos que o processo de modelação social está essencialmente relacionado ao modo como os sujeitos se comunicam.

O jogo 'Equilíbrio Geométrico', como grande parte dos jogos, exige algumas habilidades corporais e alguns processos cognitivos para o seu desenvolvimento. O processo de atenção, como destacado, é fundamental para a participação do sujeito no jogo. Contudo, a focalização do olhar deve anteceder a própria jogada. É um momento em que é observado um modelo de comportamento.

A observação do comportamento pode ser efetivamente intensificada e focalizada sobre determinados gestos através da organização de condições e de incentivo apropriados (BANDURA, 1969). Nesse sentido, como informarmos às crianças que todas participariam do jogo posteriormente, entendemos que ficariam atentas e concentradas nos gestos e nos comportamentos relevantes que os modelos realizavam. Quando percebíamos que estavam paradas, observando os colegas agirem no jogo, compreendíamos que a fase inicial da modelação social acontecia naquele ambiente. Sabemos que não é possível a aprendizagem social ocorrer sem que haja o processo de atenção, pois, quanto mais atenção o observador direciona para o modelo, maior é a probabilidade de que a modelação aconteça de modo satisfatório.

A sistemática do jogo 'Equilíbrio Geométrico' exige, o tempo todo, muita atenção dos jogadores. A atenção é base para a realização eficaz dos movimentos executados. Um dos jogadores reafirma essa ideia ao falar: "A gente tava prestando muita atenção pra poder vencer" (Jogador 4 – 2ª Partida). A atenção, portanto, perpassa todo o processo de modelação social, é um processo inicial e reverbera em todo o desenvolvimento da aprendizagem social.

Mesmo que o resultado do comportamento do modelo seja positivo ou negativo, ele é armazenado pelos observadores, que armazenarão informações que mais lhe chamaram a atenção para utilizá-las posteriormente. No momento do jogo, as crianças que estavam "fora" (observadores) da partida observavam as duas equipes (modelos), independentemente de qual delas venceria a partida.

A partir da observação do comportamento de terceiros, o indivíduo pode derivar regras para seu próprio comportamento, codificando-as para usá-las

em situações futuras, como guia para atuação. O termo genérico modelação caracteriza-se por processos psicológicos de comparação, sendo que o componente básico desses processos é a observação (BANDURA, p. 17-18, 1986).

As construções cognitivas que geraram a aprendizagem social, nesse caso, tomaram como base as jogadas (equilibrando mão direita, equilibrando mão esquerda, equilibrando pé direito e equilibrando pé esquerdo) bem sucedidas ou não como suporte para modelação (BANDURA, 2008). Os comportamentos que foram observados passaram a ser retidos na memória de quem observou e transformados em representações mentais que foram reutilizadas posteriormente no próprio jogo e, possivelmente, serão recrutadas em situações futuras.

Bandura (1969, p. 80) assevera que, “a fim de reproduzir comportamento social sem a presença contínua de pistas modeladoras externas, uma pessoa deve ser capaz de reter a entrada original de estímulos sob uma forma simbólica”. Assim, as crianças que adquiriram padrões sociais de comportamento no jogo Equilíbrio Geométrico, por meio da observação, serão capazes de retê-los por longos períodos de tempo.

Nesse entendimento, o reforço vicariante é, basicamente, o fortalecimento de estímulos do comportamento do modelo a partir de suas consequências. “Um dos modos fundamentais pelos quais novos tipos de comportamento são adquiridos e padrões existentes são modificados envolve modelação e processos vicários” (BANDURA, 1969, p.69).

No final de algumas partidas, quando uma das equipes perdia, algumas crianças gritavam desaprovando-a. Um dos observadores desse comportamento teve reforçado que, se perdesse, os colegas também o vaiariam. Posteriormente, questionado sobre o que sentiu ao vencer a partida, ele respondeu, demonstrando alegria: “Ao invés de ficar todo mundo vaiando, ninguém vaiou. Todo mundo ficou feliz quando a gente ganhou” (Jogador 4 – 2ª Partida).

Nesse sentido, o fato de ver modelos vencendo a partida e sendo aplaudidos fortaleceu o reforço vicariante do observador. Essas experiências vicariantes envolvem o sentimento de alta autoeficácia, ou seja, o modelo sente que pode lidar com as situações de modo satisfatório, confiando em suas capacidades e com o respaldo das observações (armazenamento de imagens).

Nem todos os comportamentos retidos pelos observadores serão utilizados posteriormente. Isso dependerá da motivação ou da oportunidade que esse indivíduo terá em momentos seguintes. No caso do jogo 'Equilíbrio Geométrico', todas as crianças foram motivadas a jogá-lo. Os comportamentos que foram observados por elas durante as partidas foram registrados (retidos), reorganizados e readaptados para serem utilizados, de acordo com suas capacidades individuais, no momento em que participaram do jogo.

Bandura (1969, p.82) afirma que “o restabelecimento de esquemas representativos fornece uma base para a autoinstrução com respeito à maneira pela qual as respostas componentes devem ser combinadas e postas em sequência para produzir novos padrões de comportamento”. Isto é, no processo de produção, há uma combinação cognitiva dos gestos e dos comportamentos que são desenvolvidos de modo criativo, um modo de comunicação primordial.

A aprendizagem social é contemplada significativamente no jogo, no momento em que os jogadores desenvolvem o processo de produção. Esse processo é a própria ação motora e cognitiva da criança no jogo. O jogador fará repetições e ajustes corretivos, ou seja, confrontará os modos de comunicações corporais para que haja a construção criativa e adequada do próprio comportamento. Há, portanto, a comparação entre suas habilidades e as imagens armazenadas dos modelos no jogo (processo de retenção).

Bandura (2008) enuncia que, apesar de o jogador ter observado modelos e codificado e retido imagens do comportamento, não há garantia de que ele obterá resultados positivos ou sucesso na primeira jogada. A produção do comportamento é um processo e depende das combinações cognitivas que, muitas vezes, ocorrerão depois da primeira experiência no jogo, por exemplo. Podemos dizer que, no primeiro contato da criança com o jogo, há uma “calibração” do modo como se comunicará com o outro e o entorno e, conseqüentemente, ajustará seu comportamento para jogadas futuras.

Durante o jogo, percebemos que, antes de realizar as jogadas, os jogadores (da mesma equipe) falavam em voz alta sobre a jogada que realizariam e como as fariam. Apoiados nos estudos de Bandura (1986), podemos chamar essa ação de verbalização dos processos e pensamentos. Através da modelação verbal, na qual “os modelos verbalizam, em voz alta, suas estratégias de raciocínio à medida que

executam atividades na resolução de problemas”, é possível que habilidades cognitivas sejam articuladas (BANDURA, 1986, p. 20).

O processo de produção está estritamente relacionado ao autorreforço (tangível ou intangível) e à forma de o jogador lidar com recompensas ou punições ligadas ao seu desempenho no jogo. No caso de um jogo como o ‘Equilíbrio Geométrico’, espera-se que o processo de autorreforço seja intangível, pautado nos sentimentos naturais que demandam uma partida.

Quando a criança está no jogo e precisa determinar recursos alternativos para executar as jogadas, o modo de comunicação corporal primordial de anteposição é solicitado e age de modo criativo, elegendo as melhores jogadas. Podemos comprovar a construção de novas jogadas, a partir da observação e da retenção de comportamentos de modelos que não tiveram êxito, como afirma o jogador do tapete: “Eu lembrei que ele colocou a mão pelo outro lado e caiu, aí eu ficava colocando a mão por debaixo do meu braço” (Jogador 1 – 5ª Partida). Entendemos que o jogador estabeleceu uma jogada de anteposição (criação de novas estratégias) para continuar no jogo.

Outro fator que podemos destacar sobre a sistemática do jogo é que, à medida que o tempo vai passando, ele fica mais complexo. Isso acontece devido à exigência de força física e de concentração no equilíbrio do corpo nas formas geométricas. Automaticamente, vai exigindo novas estratégias relacionadas ao modo como se posicionarão no tapete. A complexidade exigida nas jogadas também está relacionada à sorte no momento em que os dados são arremessados.

Durante as quatro sessões, com o desenvolvimento das partidas do jogo, houve uma progressiva melhora no desempenho das habilidades dos jogadores. Ao passo que iam observando diversos modelos, foram reforçados diferentes comportamentos, o que aumentou a perspicácia de estabelecer um modo particular de construir o próprio comportamento.

No percurso das sessões de aplicação do jogo, vimos que, com a progressiva observação dos modelos realizando as jogadas, permitiu que quando os jogadores realizaram as últimas partidas tivessem mais oportunidade de criação de comportamentos no jogo. Isso ocorreu devido às combinações de diversos modelos (exitosos ou não) de gestos e comunicações no jogo.

No processo em que os jogadores analisam como irão agir no jogo, quanto mais reorganizações (cognitivas) conseguem desempenhar, mais eficaz será o

processo de modelação social e maior será seu nível de produção de novos comportamentos e gestos, como afirma Bandura (1986).

Tanto pelos estudos do referencial teórico que apoiou nossa pesquisa, quanto no contato com as crianças em sala de aula, percebemos que a aprendizagem social se constrói no contato com o outro e com o entorno. Grande parte dos mecanismos por onde essa aprendizagem se desenvolve não são observáveis, contudo, conseguimos perceber, apoiados na Pedagogia da Corporeidade, ações indicativas do seu desenvolvimento.

No Grupo Dialogal, encerrávamos as “conversas” perguntando se as crianças acreditavam que poderiam aprender algo participando do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’. Todas as crianças da turma do 3º ano remeteram ao desenvolvimento de algum tipo de aprendizagem às suas participações do jogo. Resumo no Quadro 5.

**Quadro 5 - Aprendizagens desenvolvidas no jogo ‘Equilíbrio Geométrico’
(Falas dos jogadores)**

Sessão	O que os jogadores aprenderam com o jogo
1ª Sessão	• “A gente aprendeu a jogar os dados certo, a colocar o pé e a mão”. • “Aprende os formatos certos”. • “A nunca tirar a mão, porque a gente perde”. • “A ficar bem quietinha pra jogar direito”.
2ª Sessão	• Como botar a mão no quadrado, como a gente jogar, porque quando ele girava a gente sabia se tinha chegado. Porque se a gente fosse a primeira dupla e não tivesse visto não ia girar, não ia saber de nada.” • “Só com a explicação da senhora não dava pra saber”.
3ª Sessão	• “Sim. A gente tinha que prestar atenção, ficar em silêncio, olhando eles jogar”. • “Sim, porque eu acho que eles jogaram mais que a gente e deu pra olhar mais e aprender”. • Se a pessoa tiver muito concentrada, nunca olhar pra outra pessoa, porque se você colocar a mão esquerda na direita, você já perde. Aí tem que colocar a mão direita na direita, ganha. Aí tem que ter ‘equilíbrio’ e concentração”.
4ª Sessão	• “Eu tava aprendendo jogar com ela, porque ela não tava só ajudando o grupo das meninas, tava ajudado os dois”. • Acho, porque quando a gente tem calma a gente aprende a jogar bem”.

Fonte: Autoria própria

Inquestionavelmente, vimos que o jogo ‘Equilíbrio Geométrico’ desenvolve inúmeras habilidades e a aprendizagem social. Ainda no questionamento do Quadro 5, na 4ª Sessão, indagamos a uma das jogadoras se acreditava que conseguiu aprender algo com sua participação no jogo, e ela respondeu: “Sim. Porque esse é um jogo meio estratégico. Você tem que trabalhar em equipe. Eu não posso trabalhar só. Ele não pode trabalhar só. Nós temos que trabalhar em equipe, em conjunto, pra poder aprender, lembrar de etapas, essas coisas...” (Jogadora 1 – 2ª Partida). A explicação dessa jogadora sintetiza bem o que defendemos durante o estudo.

Apreendemos, então, que, no momento do jogo, diante das jogadas definidas, quanto mais solicitado for o modo de comunicação primordial (de anteposição), em que o sujeito terá um movimento comunicativo, imediato, inventivo, criativo (através das reorganizações cognitivas) e que considere a presença do outro, maior será a modelação do comportamento pelos observadores e sua aprendizagem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas sobre o estudo mostram que devemos ter um olhar ampliado sobre a comunicação humana. Não deve haver uma limitação sobre um diálogo entre sujeitos pautado apenas na fala. É muito mais do que isso. É uma interação ampla, abrangente, em que se considera que a relação entre as pessoas é fundamental para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

Consideramos o jogo como um instrumento fundamental de interação entre as pessoas e de desenvolvimento de aprendizagens. É através dele que a criança, de modo lúdico, construirá conhecimentos. Acreditamos, pois, que as interações sociais proporcionadas pelo jogo são o eixo para o desenvolvimento diversas habilidades.

O estudo teve o intuito de contemplar a comunicação corporal de modo existencial, ou seja, as minúcias do modo em que os sujeitos se comunicam com o outro e com o entorno. Bem como, trazer uma reflexão sobre o jogo no âmbito escolar e, mais especificamente, suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades e das aprendizagens das crianças.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa apresenta contribuições, ao contextualizar o diálogo como comunicação, jogo e sua inserção no cenário educacional, os modos de comunicação corporal e o desenvolvimento da aprendizagem social. Tratamos essa questão, pautados no “saber conviver” que está relacionado ao modo como as crianças se movem, gesticulam e se comunicam em sala de aula e no jogo, ou seja, a relação que estabelecem no âmbito escolar.

A Teoria Social Cognitiva, ou Aprendizagem Social, entende que, para que o processo de modelação aconteça de modo satisfatório, deve haver a interação (comunicação) entre os sujeitos. Assim, por meio da comunicação verbal e/ou corporal, haverá a observação de um modelo e, conseqüentemente, processos cognitivos que subsidiarão a modelação do comportamento do modelo e a construção de novos comportamentos.

Com base na Analítica Existencial do Movimento determinamos que, no momento do jogo ‘Equilíbrio Geométrico’, os jogadores, ao se comunicarem corporalmente, participam de uma mesma vivência. Contudo, nessas práticas motoras, apesar de os jogadores participarem dos mesmos tipos de comunicação na convivência do jogo, o que vai determinar como irão agir serão suas experiências motoras anteriores e a observação que fez dos modelos.

A proposta foi de apontar para o modo de comunicação corporal primordial como o mais eficaz (da Analítica Existencial do Movimento) para o desenvolvimento da modelação social e, conseqüentemente, para o progresso da aprendizagem social da criança (na convivência escolar e na convivência do jogo). Compreendemos que, quanto mais é considerada a presença do outro, valorizando a interação entre eles, maior é a disposição para que aprendizagens aconteçam. A reflexão sobre esse apontamento permite uma melhor percepção sobre os gestos humanos e suas contribuições para a convivência social.

Associamos a teoria de comunicação abordada por Gomes-da-Silva (2011) à linha de pensamento de Paulo Freire, no que se refere à comunicação dialógica, por entendermos que os dois autores se complementam nessa discussão. Por diferentes e complementares formas, pertinentes a cada autor apresentado, apontamos a questão da comunicação, sinalizando sua importância como prática humana nas relações sociais, mais especificamente, na escola. Tratamos, pois, da Teoria Social Cognitiva, ou Aprendizagem Social, como uma “consequência” da comunicação social que ocorre nas relações escolares.

Consideramos ousada a exposição nesse estudo de Paulo Freire, um autor de bases humanistas, e Albert Bandura, que, inicialmente, teve seus estudos pautados no behaviorismo, contudo entendemos que seria inviável tratar da comunicação humana sem expor a experiente visão de Paulo Freire sobre o diálogo humano, contemplando a interação entre os sujeitos como base de construção do conhecimento.

Convém enfatizar que não tivemos a intenção de aproximar a discussão de Freire diretamente da teoria abordada por Bandura, no sentido de complementaridade, mas de ampliar a compreensão sobre a comunicação dialógica relacionada à comunicação corporal de Gomes-da-Silva. Mais diretamente, desejamos que o estudo tenha contribuído para se compreender a relação entre o diálogo, como comunicação e interação entre os sujeitos e a aprendizagem entre eles por meio do modo como se movem.

De modo pontual, alguns projetos ou programas pensados pelo governo incluem, em suas metodologias, espaços para o jogo como uma ferramenta fundamental de construção do conhecimento. Nesse sentido, os resultados deste estudo favorecem uma reflexão sobre a metodologia adotada pelo Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa, no que se refere à utilização do jogo e sua contribuição tanto no processo de alfabetização quanto em outras aprendizagens.

Sob o enfoque metodológico, preocupamo-nos em delinear a pesquisa para que os objetivos fossem bem explorados e verificados. Valorizamos, desse modo, a escolha de métodos que serviriam de apoio para que cada momento da pesquisa fosse desenvolvido de maneira satisfatória.

Buscamos configurar as ações das crianças nas relações entre elas e nos momentos específicos de análise do jogo, exploramos os pensamentos e a compreensão que tiveram sobre ele e os confrontamos com as observações registradas no diário de campo, bem como no protocolo de observação, com a intenção de mapear as condutas observadas na convivência escolar e no jogo e contrapor às próprias percepções dos sujeitos envolvidos.

Dentre as limitações do estudo, podemos destacar o pouco número de pesquisas, estudos e obras no Brasil que tratam da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura. Esse fator impediu que aprofundássemos mais as questões que permeiam as discussões sobre a Teoria social Cognitiva.

Pretendemos, por meio do contato com a escola e com as crianças, observar o modo como se moviam e interagiam em sala de aula e no momento em que propusemos o jogo 'Equilíbrio Geométrico' e certificamos que a hipótese inicial da pesquisa era coerente com nossa linha de pensamento, pautada nos estudos dos autores aqui abordados.

O importante é que cada vez mais estudos sobre jogos e brincadeiras ganham espaço em estudos e pesquisas devido a sua relevância no cenário educativo. Nossa motivação para investigar o jogo 'Equilíbrio Geométrico' parte, especificamente, do cenário do movimento no jogo como comunicação humana na convivência.

Entendemos, pois, que se ampliam as possibilidades de aprendizado dos comportamentos na convivência (escolar e do jogo), no que se refere aos processos cognitivos, para que a modelação seja de fato realizada e que a aprendizagem social e a analítica existencial do movimento suscitem, com suas especificidades, aproximações no que se refere ao modo como o sujeito age e interage no jogo e no cenário educativo de modo existencial.

Por fim, almejamos dar continuidade às investigações dos jogos educacionais, mais especificamente, pela tendência comunicativa, pois, desse

modo, podemos entender a prática de linguagem (corporal ou verbal) como facilitadora de novas aprendizagens e comportamentos na convivência. Fica claro que as aprendizagens intermediadas pelo jogo estão pautadas nas interações e nas relações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P. N. . Corpo comunicativo: analisando a comunicação corporal por meio da exploração espacial do educador. **Revista Motrivivência** (Florianópolis), v. 41, p. 206-222, 2013.

ANTUNES, Ângela. Princípios de convivência. Semana Pedagógica. **Gestão Democrática na Escola na Perspectiva da Escola Cidadã: Fundamentos e Práticas/ Princípios de convivência**. 2008.

ASSUMANE, Wilson. **Teoria de Aprendizagem Social de Albert Bandura**. Mercredi, 2008. Disponível em: <http://wilsonassumane1.blogspot.com.br/2008/08/teoria-de-aprendizagem-social-de-albert.html>

BANDURA, A., AZZI, R. G., & POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos** (176 p.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BANDURA, Albert. **Social Learning Theory**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1977.

_____. (1969). Social learning of moral judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, 11, 275 – 279.

_____. **Social foundations of thought and action: a Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNS, Roberta M. **Desenvolvimento da criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: **Caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Documento orientador das**

ações de formação em 2014/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Jogos na Alfabetização Matemática /* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª edição revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra dessa mangueira.** Editora Olho D'água. 6ª edição. São Paulo, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 29ª edição, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares:** racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas.** 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIAVONI, Adriana. TAMAYO, Álvaro. Inventário masculino dos esquemas de gênero do autoconceito (IMEGA). **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online].** 2003, vol.19, n.3, pp. 249-259.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOIA, Paula Suzana. FONAI, Ana Carolina Vieira. A preparação do professor em análise do comportamento. **Psicologia da Educação,** São Paulo, 25, 2º sem. 2007, p.179 – 190.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **O jogo da cultura e a cultura do jogo:** por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. **A corporeidade do movimento:** Por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando. ZOBOLI, Fábio. **Corporeidade e educação.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

_____. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. In: Ivone de Barros Vita; Fernando César Bezerra de Andade (Org.). **(Des)fiando a trama: a Psicanálise nas teias da educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, v., p. 77-97.

_____. A Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** Editora UFS. Sergipe, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M; Froebel e a concepção de jogo infantil. In: **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v.22, n.1, p. 145-168, jan./jun. 1996.

_____. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social,** Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERRELL, Floyd. **Viver aprendendo:** cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Pierce. Ijuí: Ed.1. Unijuí, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 1998.

MINAYO, Maria Célia de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22 Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem. O papel do professor na integração da história da matemática na educação matemática. **Formação de professores para a educação básica.** UNESP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 7ª. Ed.. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

ROSA, Jorge de La (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa: projetos para Mestrado e Doutorado.** São Paulo: Hacker, 2001.

SANTANA, Daniella. **Apostila I - Introdução à Anatomia e Aparelho Locomotor.** Curso de Enfermagem – UNB. Material didático dos Professores Márcio Oliveira - Régis Correia - José Roberto Pimenta de Godoy Fonte: Van de Graaf, KENT. Anatomia Humana, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do ser humano numa série de cartas e outros textos.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SOUSA CRUZ, R. W. ; ANTÉRIO, D. **A capacidade comunicativa corporal no futebol: uma análise semiótica dos dribles de Garrincha e Neymar.** Revista Piauiense de Saúde - Northeast Brazilian Health Journal, v. 1, p. 80-89, 2012.

SOUSA CRUZ, R. W. **As aprendizagens interativas e cognitivas em jogos tradicionais/populares nas aulas de Educação Física.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix and ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia, Escola e Educação (Impressa.)** 2003, vol.7, n.1, pp. 11-19.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Rosineide Barbosa. **A compreensão de diálogo segundo o pensamento de Paulo Freire: uma proposta de valorização do humano.** III Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNINOVE, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. O diálogo em Paulo Freire: caminho para a humanização.
Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sra. diretora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Aprendizagens nos jogos do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento” a ser realizada na Escola Estadual Gilberto Rola, pela *aluna de pós-graduação Micaela Ferreira dos Santos Silva*, sob orientação do *Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): analisar os modos de comunicação corporais na situação de jogo e suas influências no processo de aprendizagem social; identificar os modos de comunicação corporal que são estabelecidos no momento do jogo; verificar qual modo de comunicação corporal estabelecido nos jogos do PNAIC mais suscita o desenvolvimento da aprendizagem social. Necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de *salas de aula da presente instituição*. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Micaela Ferreira dos Santos Silva
(Pesquisadora)

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

(Diretora da Escola Estadual Gilberto Rola)

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada diretora,

Esta pesquisa é sobre “Aprendizagens nos jogos do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Micaela Ferreira dos Santos Silva, mestranda em educação na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob a orientação do Professor Dr. Pierre Normando Gomes da Silva.

Os objetivos do estudo são analisar os modos de comunicação corporais na situação de jogo e suas influências no processo de aprendizagem social; identificar os modos de comunicação corporal que são estabelecidos no momento do jogo; verificar qual modo de comunicação corporal estabelecido nos jogos do PNAIC mais suscita o desenvolvimento da aprendizagem social.

A finalidade deste trabalho é contribuir para que o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ocorra de forma que os sujeitos envolvidos sejam contemplados de modo existencial, ou seja, de forma integral, e que as aprendizagens sociais que resulte das interações sejam valorizadas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores podem estar voltadas para maior integração e inter-relação entre os sujeitos educativos buscando maior desenvolvimento de aprendizagens.

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento da observação, montagem de cronograma de atividade, entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, bem como para a saúde dos professores alfabetizadores e dos educandos participantes.

Esclarecemos que sua participação e dos membros solicitados da Escola Estadual Gilberto Rola no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Diretora da Escola Estadual Gilberto Rola
(Responsável Legal)

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Micaela Ferreira dos Santos Silva nos telefones (84) 8884-7481 ou (84) 9665-2044 ou no e-mail micaela_fs55@hotmail.com.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Micaela Ferreira dos Santos Silva
(Pesquisador Responsável)

ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 18 ANOS - Resolução 466/12)**

Convidamos você, após autorização dos seus pais (ou dos responsáveis legais) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Aprendizagens nos jogos do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Micaela Ferreira dos Santos Silva, com residência na Rua João Neponuceno de Moura, nº74, Sumaré – Mossoró/RN; CEP: 59.633 – 690; Telefone: (84) 88847481; E-mail: micaela_fs55@hotmail.com; e está sob a orientação do Professor Doutor Pierre Normando Gomes da Silva; Telefone: (83) 8772-4898, e-mail pierrenormandogomesdasilva@gmail.com.

Este documento se chama Termo de Assentimento e pode conter algumas palavras que você não entenda. Se tiver alguma dúvida, pode perguntar à pessoa a quem está lhe entrevistando, para compreender tudo o que vai acontecer. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Queremos saber se com os jogos do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) as crianças desenvolvem a aprendizagem social; para isso, veremos quais os modos de comunicação estão presentes nos jogos, ou seja, quais são os movimentos que acontecem no momento dos jogos do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa). As crianças que participarão dessa pesquisa têm de 7 a 8 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Estadual Gilberto Rola, onde as crianças serão observadas, pela pesquisadora, durante os momentos dos jogos do PNAIC. Para isso, serão utilizados os jogos do PNAIC. O uso desse material é considerado seguro. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones informados acima. Há coisas boas que podem acontecer como o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como das relações entre as crianças no momento d jogo.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecer. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas em eventos ou publicações científica, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Todos os dados coletados nesta pesquisa, ficarão guardados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora e do orientador, no endereço (acima informado ou colocar o endereço do local), pelo período de (mínimo 5 anos).

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa. Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da UFPB que está no endereço: Universitário, S/N, Bairro Castelo Branco, CEP: 58.051 – 900, João Pessoa/PB, telefone: (83) 3216 – 7791, e-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br.

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Aprendizagens nos jogos do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento”, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local _____ e _____ data _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar.

Nome:	Assinatura:
Nome:	Assinatura:

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGENS NOS JOGOS DO PNAIC: POR UMA ANALÍTICA EXISTENCIAL DO MOVIMENTO

Pesquisador: Micaela Ferreira dos Santos Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30269714.0.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 712.835

Data da Relatoria: 26/06/2014

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que focaliza um estudo de caso. Como a autora relata: "A temática desta pesquisa está pautada pelo diálogo, na perspectiva da comunicação corporal, visando o desenvolvimento da aprendizagem social no momento dos jogos oferecidos pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Desse modo, objetivamos analisar os modos de comunicação corporais na situação de jogo e suas influências no processo de aprendizagem social; identificar os modos de comunicação corporal que são estabelecidos no momento do jogo e verificar qual modo de comunicação corporal estabelecido nos jogos do PNAIC mais suscita o desenvolvimento da aprendizagem social." Acrescenta ainda que: "o universo selecionado para a realização

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE**



Continuação do Parecer: 712.835

da pesquisa foi constituído pelas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Gilberto Rola situada na cidade de Mossoró/RN, por contar com um número considerável de Professoras Alfabetizadoras na sua equipe, o que permite uma maior amostragem das questões que nos propomos a discutir."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os modos de comunicação corporais na situação de jogo e suas influências no processo de aprendizagem social.

Objetivo Secundário:

Identificar os modos de comunicação corporal que são estabelecidos no momento do jogo; Verificar qual modo de comunicação corporal estabelecido nos jogos do PNAIC mais suscita o desenvolvimento da aprendizagem social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem pendências.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 712.835

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 09 de Julho de 2014

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CRONOGRAMA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretária de Estado da Educação e da Cultura – SEEC
 12ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos – DIREC
**ESCOLA ESTADUAL GILBERTO ROLA – Educação Básica, Ensino Fundamental e
 Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

CRONOGRAMA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO

I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Matemática
Série\ Turma: 3º A
Turno: Matutino
Carga Horária: 50 min.
Ano\Bimestre: 2014 – 4º Bimestre
Pesquisadora: Micaela Ferreira dos Santos Silva
Título da Pesquisa: Aprendizagens no jogo do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento.

II - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

DATA	ATIVIDADE A SER REALIZADA	OBSERVAÇÕES
16 de Outubro de 2014 (3ª aula)	Jogo Equilíbrio Geométrico	
23 de Outubro de 2014 (3ª aula)	Jogo Equilíbrio Geométrico	
10 de Novembro de 2014 (4ª aula)	Jogo Equilíbrio Geométrico	
17 de Novembro de 2014 (4ª aula)	Jogo Equilíbrio Geométrico	
Reposição:	Jogo Equilíbrio Geométrico	

APÊNDICE 2 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SABER CONVIVER



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SABER CONVIVER

1 - Identificação geral

Nome do observador: _____

Objetivo da pesquisa: _____

2 - Identificação das condições que a observação aconteceu

Data: _____

Horário (início e término): _____

Relato do ambiente físico: _____

Descrição dos sujeitos observados: _____

3 - Registro dos gestos, movimentos e comportamentos:

MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR				
IDENTIFICAÇÃO			Modelo principal 1	Modelo principal 2
CARACTERÍSTICAS	Usos	Adereços		
		Roupas		
		Cabelo		
	Hábitos	Liderança		
		Gestos		
	Idade			
	Sexo			
	Sedução	Charme		
		Elegância		
	Biotipo	Longilíneo		
		Brevelíneo		

MODELAÇÃO NA CONVIVÊNCIA DO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO							
CATEGORIA ANALÍTICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE REGISTRO		Gestos das Crianças			
				1	2	3	4
Modelação social na convivência	Jogo Equilíbrio Geométrico	Jogadas	Equilibra mão direita				
			Equilibra mão esquerda				
			Equilibra pé direita				
			Equilibra pé esquerdo				
		Processo de atenção	Focalização de estímulo				
		Processos de (re)produção	Jogadas				

MODOS DE COMUNICAÇÃO CORPORAL NO JOGO EQUILÍBRIO GEOMÉTRICO				
Movimento comunicativo	Gestos dos Jogadores			
	1	2	3	4
INDIFERENTE				
DEFICIENTE				
PRIMORDIAL Anteposição/Substitutivo				

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DO GRUPO DIALOGAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DO GRUPO DIALOGAL - Aprendizagens no Jogo do PNAIC: por uma analítica existencial do movimento

1 - Identificações gerais

Mediador: _____

Data: _____

Horário (Início e término) _____

Participantes: _____

2 - Questões norteadoras do diálogo

- **REFORÇO VICARIANTE**

- Vocês já viram outros colegas jogando?
- O que aconteceu?
- O que acharam de ver colegas vencendo o jogo?
- O que aconteceu quando eles venceram?

- **MODELAÇÃO**

- Essa é a primeira vez que participou desse jogo?
- Quem é o seu melhor amigo?
- Quem você mais admira na turma? Porque?
- Vocês acreditam que podem vencer uma partida do jogo?

- **PROCESSOS COGNITIVOS**

- Quando estavam jogando, porque ficavam olhando para o adversário? Por quê?
- Vocês acham que é importante ter atenção na hora do jogo? Por quê?
- Quando estão no jogo, lembram de quando seus colegas jogaram? Como?

- **AUTO REFORÇO**

- O que vocês sentem quando vencem uma partida?
- O que vocês sentem quando perdem uma partida?

- **QUESTÕES LIVRES**

- Estas questões devem partir de situações observadas e não previstas.