

Revista

Sobre Tudo

Muitas ideias pra pouca gaveta

“ - PONTO PARA JUSTINA! TOCA AQUI!

AÊ JÚ! VAMOS LÁ!”:

MEDIAÇÃO, EMOÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NUMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR

Leila Lira Peters¹

Resumo : Este artigo contempla parte dos resultados da pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC* que destacou as possibilidades de aprendizagens decorrentes de brincadeiras vivenciadas numa brinquedoteca escolar. Através da análise de um episódio que retrata o processo de inserção de uma aluna autista numa situação lúdica na brinquedoteca escolar, destacamos o processo de apropriação de um jogo realizado pela criança, mediado pela professora da turma, e suas consequências na produção de significações da estudante em relação ao jogo, aos colegas e a si mesma. Em nossa investigação tivemos como sujeitos protagonistas os alunos de uma turma de 1º ano do Colégio de Aplicação da UFSC e sua professora, observados nas situações em que se encontravam na brinquedoteca da escola durante o seu horário de encontro semanal. Com o objetivo de destacar a qualidade da mediação realizada pela educadora, buscamos pistas de

¹ Professora do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Educação pela Université Paris 13-Nort. Contatol: leilapeters@yahoo.com.br

ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças e aos objetos lúdicos em brinquedotecas escolares que ofereçam possibilidades de ensinar e de aprender no contexto escolar de forma mais significativa, prazerosa e afetiva.

Palavras-chave: Brinquedoteca Escolar; Brincar; Significação.

Abstract: This article considers part of the results from the research *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC* (Contributions from a school toy library to the formation process of children in the 1st year of primary school: a case study at LABRINCA-CA-UFSC) which highlighted the possibilities for learning stemming from playing in a school toy library. Through the analysis of an episode which features the process of insertion of an autistic student in a play-like situation at the school toy library, we emphasize the process of appropriation of a game effected by the child, mediated by the group teacher, and its consequences in the production of meaning by the student in relation to the game, her classmates and herself. Our investigation featured 1st year students from the *Colégio de Aplicação* at UFSC and their teacher, with subjects being observed in the situations during their weekly meetings at the school playroom. Aiming to highlight the quality of the mediation performed by the educator, we searched for clues of methodological actions which may facilitate pondering on the attitudes of adults towards the children and the ludic objects in school toy libraries which may offer possibilities of teaching and learning in the school context in a more meaningful, pleasurable and affectionate way.

Key works: *Toy Library; Play; Meaning.*

Introdução

Recentemente uma professora do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), recebeu o 8º

Prêmio Orgulho Autista 2012/2013 de professora destaque. Esse evento homenageia, desde 2005, os profissionais ou entidades que colaboram para a melhoria da qualidade de vida de pessoas autistas e suas famílias. Diante disso, podemos nos perguntar: esse prêmio aconteceu por acaso? Qual é o diferencial do trabalho dessa professora para merecer tal homenagem? Suas condições de trabalho oferecem oportunidades outras que contribuem para qualificá-lo e diferenciá-lo?

O Colégio de Aplicação da UFSC é vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), atende alunos de Ensino Fundamental e Médio e possui recursos que visam ao desenvolvimento de práticas e produção de conhecimentos a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Nele, vários projetos acontecem com o intuito de qualificar o trabalho pedagógico e produzir conhecimento que extrapole os muros de sua própria comunidade escolar. Dentre eles, destacamos o LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação - UFSC), uma brinquedoteca escolar que objetiva garantir o acesso a uma variedade de jogos e de brincadeiras propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil (MELO, C. K. ; PETERS, L.L. ; GONÇALVES, M.M., 2003). Configurou-se inicialmente como um projeto interdisciplinar que buscou agregar professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia, Designer e Arquitetura. Nesse momento é uma atividade permanente da escola, a qual considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos de compreensão e de reelaboração da realidade pelas crianças, defendendo o direito do brincar e o princípio da expressão da infância no universo escolar.

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, crianças moradoras de diferentes locais da região da Grande Florianópolis fazem parte do seu universo, o que resulta em um corpo discente composto por diferentes segmentos socioeconômicos e por variados registros culturais. Pensando na heterogeneidade das

experiências dessas crianças, o LABRINCA procura disponibilizar inúmeros brinquedos, jogos e brincadeiras, inclusive aqueles inacessíveis, tais como para crianças com necessidades educativas especiais, não manufaturados, tradicionais e, a partir de 2013, prevemos também a inserção de jogos eletrônicos. Pensando na riqueza das trocas de experiências possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade, buscamos também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças, proporcionando-lhes processos de apropriação dos signos culturais de forma prazerosa, partindo da sua própria motivação.

Recentemente, desenvolvemos no LABRINCA a pesquisa “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*”² que destacou as possibilidades de aprendizagens decorrentes das brincadeiras vivenciadas nesta brinquedoteca escolar.

Através dessa pesquisa esperava-se:

a) Identificar condições que propiciassem a valorização do brincar como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças;

b) Obter subsídios que defendessem o brincar como uma forma de apropriação do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças;

c) Discutir sobre o papel da(s) professora(s) e do(s) professor(es) nesse espaço lúdico.

Evidenciamos que tanto os processos de organização e de avaliação das experiências ocorridas através das rodas de relatos, quanto as próprias atividades de brincar, resultaram em aprendizagens significativas para as crianças (PETERS, 2012 e 2013).

Como fundamenta a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

² Projeto financiado com recursos do FUNPESQUISA/UFSC.

Fundamental de 9 (nove) anos, tais aprendizagens não se restringem apenas aos conteúdos curriculares, pois compreende que:

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. (Brasil. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Além disso, essa mesma Resolução destaca a pertinência da escola “[...] de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses” (Brasil. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

O objetivo deste artigo é, portanto, relatar parte dos resultados dessa pesquisa, através da análise de um episódio que retrata o processo de inserção de uma aluna autista numa situação lúdica na brinquedoteca escolar. Buscaremos analisar e partilhar com os leitores esse momento de produção de sentidos e de apropriação da cultura pela criança, mediada com muita propriedade pela professora homenageada. Esperamos trazer indícios do diferencial do seu trabalho pedagógico, também oferecido por esse espaço no ambiente escolar.

Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

A videografia e a análise microgenética, à luz da perspectiva histórico-cultural, tem se constituído como ferramentas metodológicas, utilizadas pela autora desse artigo, na análise de contextos de jogos e de brincadeiras - tanto nas aulas de Educação Física (EF) quanto na

brinquedoteca escolar-, para captar minúcias das trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais durante o desenvolvimento das atividades, de processos de significações e de aprendizagens (PETERS, 2001 e 2012, PETERS e ZANELLA, 2002).

Este trabalho segue a tendência desses estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural a fim de captar a dinâmica interativa, tecendo fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento (SMOLKA & GOES, 1997). Tivemos como sujeitos protagonistas os alunos do 1º ano C, sua professora, bem como as alunas bolsistas envolvidas indiretamente nas atividades do Colégio de Aplicação da UFSC³. Os mesmos foram observados nas situações em que se encontravam no LABRINCA no ano de 2011, durante o seu horário de encontro semanal.

O atendimento aos alunos do CA no LABRINCA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado com as atividades realizadas no contraturno. Cada grupo de alunos, cujo professor deseja frequentar o LABRINCA, permanece um tempo relativo a uma ou a duas aulas de 45 minutos. Os professores permanecem junto com sua turma para, dessa forma, qualificar o brincar⁴, propondo alternativas de jogos e de brincadeiras nos diversos cantos temáticos⁵, além de mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

³ Devido às questões éticas, os nomes de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios.

⁴ Utilizamos o termo *brincar* para designar a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira.

⁵ A brinquedoteca está caracterizada por um ambiente administrativo e por outro constituído pelo espaço do brincar, que é organizado em cantos: canto da conversa, canto dos jogos, canto do circo e da beleza, canto da criação, canto das miniaturas, canto da casinha e, para 2013, está prevista a criação do canto dos jogos eletrônicos.

Para a coleta das informações, foram utilizados três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998): 1) relatos verbais diretos, obtidos através de entrevistas com a professora; 2) consulta a Documentos, tais como o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o ementário dos 1^{os} anos; 3) E a observação direta, via filmagem e diário de campo das experiências que aconteceram na brinquedoteca.

Depois de realizado o processo de descrição e de categorização das informações fornecidas pelas filmagens, foram transcritos e selecionados os episódios para a realização de uma descrição detalhada dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. As trocas discursivas foram analisadas a partir da análise de indícios (Ginzbourg, 2007). Para isso, os indicativos de análise foram *as falas e as expressões gestuais* observadas no decorrer das atividades lúdicas, considerando-se: 1) as atividades que ocorreram; 2) como aconteceram; as características das relações entre as crianças e a relação destas com os materiais lúdicos; 3) as mediações/intervenções dos adultos e como as crianças reagem a esses estímulos; 4) as experiências e aprendizagens possíveis.

As informações obtidas foram organizadas em dois momentos distintos: 1) a análise das rodas dos combinados e das trocas de experiências que aconteceram em momentos iniciais e finais das atividades na brinquedoteca e 2) a análise das atividades que aconteceram nos momentos do brincar.

O objetivo de nossas análises foi compreender microprocessos que evidenciam apropriações da cultura em situações de brincar, os quais contribuem para a constituição e para a formação das crianças, buscando pistas de ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças e aos objetos lúdicos em brinquedotecas escolares.

Para esse artigo, selecionamos um episódio decorrente de situações de brincar retratando um momento de interação entre a

professora e sua aluna autista, através do jogo “Ligue 4” e, posteriormente, dessa aluna com outra colega. Objetivamos destacar a qualidade da mediação realizada pela professora no processo de apropriação do jogo e suas consequências no processo de significação da aluna em relação ao jogo, aos colegas e a si mesma.

Para a compreensão das relações aqui estabelecidas e de suas implicações para os sujeitos envolvidos, partimos do pressuposto de que a constituição dos sujeitos é mediada semioticamente. A perspectiva histórico-cultural atribui aos signos em geral, e à linguagem verbal em particular - vista como um sistema de signos por excelência - um valor fundamental na constituição do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (1998) busca estabelecer relações entre os processos de significação e de organização de experiências das situações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Para isso, Bakhtin/Volochínov (1999) salientam a importância do material semiótico para a atividade psíquica, argumentando que é somente através da linguagem que “a consciência desperta e começa a operar”. Guiamo-nos então na compreensão de que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante, mas que “Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre os dois polos” (Bakhtin/Volochínov, 1999, p. 132).

Tomando como unidade de análise as significações veiculadas na produção coletiva de jogos e de brincadeiras, buscamos fazer leituras das relações estabelecidas nas atividades lúdicas apoiando-nos nas proposições de Vygotsky (1998 e 2000) sobre o papel do outro na constituição do sujeito e na apropriação de signos sociais, via processos de significação.

Como já destacamos em Peters (2012), Vygotsky preconiza o brincar como uma necessidade da criança, direcionada para o futuro, que precisa ser respeitada no sentido genérico de compreensão do homem como um “devir” e como um horizonte de possibilidades em aberto, constituidor de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)⁶, potencialmente promotor de aprendizagens⁷ e de desenvolvimento⁸.

Assim, seguindo o autor, acreditamos que: “Quanto mais [a criança] veja, olhe e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, mais considerável e produtiva será, nas outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação” (Vygotsky, 2003, p. 18); haja vista que a apropriação da cultura decorre da imersão do sujeito na multiplicidade de saberes e de sentidos postos no contexto social, ou seja, a maneira de cada sujeito apreender a realidade e nela intervir.

O jogo “Ligue 4” como desencadeador da dinâmica interativa

É a partir do elemento supracitado nesse subtítulo que analisaremos o episódio a seguir, destacando as trocas discursivas entre crianças e adulto durante o brincar; as formas de agir da professora ao longo de sua mediação; e os possíveis processos de significação e de apropriação daquilo que a experiência ofereceu.

⁶ZDP é aqui compreendida como um campo interpsicológico “[...] onde as significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituídas nas e pelas relações sociais”. (ZANELLA, 2001, p. 113).

⁷ A aprendizagem decorre de processos de apropriação de instrumentos e de signos em contextos de interação, pois está intimamente relacionada às formas de participação das práticas sociais que condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada (SMOLKA & LAPLANE, 2005).

⁸ Desenvolvimento é visto como decorrente da qualidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos, e fruto de um complexo processo dialético de metamorfoses, de avanços e de recuos. (VYGOSTY, 2000).

Episódio « Ligue 4 »: Muito bom Jú! (24/10/11)

A Professora está sentada junto com a aluna que tem autismo, Justina. A mesma está com a boneca da Mônica. A professora então apropria-se do jogo “Ligue 4” da turma da Mônica e começa a jogar com Justina, demonstrando inicialmente que, cada jogador deve colocar as suas fichas, alternadamente, em qualquer coluna. O objetivo da brincadeira é fazer com que sejam alinhadas 4 fichas de uma mesma cor.

1. Professora: - *Isso Jú, muito bom!* (Justina continua colocando as pecinhas no jogo, empolgada).
2. Professora: - *Uau Justina!* (Justina entende a regra e ela e a professora começam a alternar suas jogadas na partida).
3. (Justina dispersa a atenção e começa a olhar para o teto). A professora chama sua atenção: -*O que houve Jú? Sua vez!*
4. (Justina volta a colocar as pecinhas no jogo). A professora incentiva: -*Muito bom, Jú! Mais, mais, coloca mais!* (Justina começa a colocar as pecinhas na boca e depois as coloca no jogo).
5. (Justina começa a brincar com a boneca da turma da Mônica que estava no seu colo). A professora chama sua atenção novamente: -*Jú! Jú! Justina! Olhe pro jogo!*
6. (Justina volta a jogar. As peças então acabam). A professora fala para Justina: -*Agora Jú abre aqui ó! Abre que vai cair tudo!* (Justina abre a alavanca do jogo e as pecinhas todas caem no chão). A professora sorri e bate palmas: -*Aee Jú!* (Justina sorri).
7. A professora pergunta: -*Vamos brincar de novo?* (Justina volta a pegar a boneca da turma da Mônica. Ela dá petelecos nela e a coloca na boca). A professora pergunta: -*Vamos separar os verdes dos vermelhos, ok? Aqui é o Cebolinha, e*

o vermelho é a Mônica. (Justina coloca as pecinhas vermelhas na boca).

8. (Elas voltam a jogar, uma de cada vez, pecinha por pecinha). A professora incentiva: - *Boa Justina, boa! Boa Justina!!!*
9. A professora festeja: - *Ponto! A Justina fez ponto!! Olha aqui ó, um, dois, três, quatro!!! Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá!* (Justina se empolga e volta a colocar pecinhas no tabuleiro. Ela junta mais quatro pecinhas.) A professora fala: - *Ó Jú! Fez mais quatro! Palmas para a Jú! Bate aqui Jú!* (E as duas batem as mãos).
10. (Justina pega a pecinha verde por engano para colocar no tabuleiro). A professora intervém: - *Não Jú, o verde é o meu.* (As pecinhas acabam e Justina pega a parte de cima da caixa.) A professora pergunta: - *Acabou, Jú?* (Ela pede para Justina abrir o tabuleiro novamente, mas Justina prefere brincar com a boneca).
11. (Justina abre o tabuleiro e as pecinhas caem, mas continua prestando atenção na boneca). A professora diz: - *Agora é a Justina que vai separar as pecinhas. Dá as pecinhas verdes para mim!* (Justina dá as pecinhas verdes para a professora, mas depois volta a atenção para a boneca que está em sua mão). A professora então intervém: - *Jú, olha aqui! Passa as pecinhas para mim! Justina, o cebolinha para mim! Justina! O cebolinha para mim.* (Justina começa a brincar com a boneca e ignora a professora).
12. (A professora estala os dedos tentando chamar a atenção de Justina. Quando Justina olha, ela aponta para a pecinha verde). Diz novamente: - *Cebolinha para mim!* (Justina volta a dar pecinhas verdes para ela). A professora agradece alegre: - *Obrigada! Mais uma!* (Justina então pega várias pecinhas na mão e começa a dar as verdes para a professora). Ela festeja: - *Isso Jú!*

13. (Justina volta a brincar com a boneca e deixa de dar atenção ao jogo. A professora estala os dedos e aponta para as pecinhas). E então diz: - *As verdes, Jú!*. (Justina continua separando e dá mais verdes para a professora). Ela exclama: - *Muito legal! Agora vamos jogar, vai Jú, começa!* (Justina começa a botar as pecinhas vermelhas animada. Elas vão colocando as pecinhas alternando a vez, a professora as verdes e a Justina as vermelhas).
14. (Justina consegue colocar mais quatro pecinhas vermelhas seguidas). A professora festeja: - *Jú, você fez ponto ó.* (Aponta para as peças). A professora diz: - *Um, dois, três, quatro, parabéns!.* (E elas batem as mãos.)
15. (Enquanto isso, Michele fica olhando as duas jogarem). A professora pergunta: - *Você quer jogar com ela, Michele? Depois a Michele vai jogar com você, tá Justina?* A professora estala os dedos - *Jú! Jú! Olha para cá.* (Justina começa a olhar para o teto distraída. Justina volta a colocar as peças sozinha, uma por uma). A professora diz: - *Boa Justina! Isso mesmo! Vamos começar de novo. Abre aqui.* (Justina volta a olhar para a boneca, distraída).
16. A professora chama a atenção: - *Agora vamos separar, Jú? A Michele pega as verdinhas e a Jú pega as vermelhas da Mônica.* (Michele começa a separar as peças, mas Justina continua mexendo com a boneca). A professora diz: - *Agora você vai jogar com a Michele.* (Aponta para a menina e Justina recomeça a jogar).
17. (As duas continuam jogando até a Justina fazer ponto). A professora diz: - *Palmas para a Jú, Michele! Olha aqui ó (e aponta para o jogo), um, dois, três, quatro!* (Michele e a Professora batem palmas, mas Justina olha para baixo e brinca com a boneca. A professora dá as mãos para Justina bater e ela resiste). As duas meninas recomeçam a colocar as

peças no tabuleiro, até que Justina para novamente e se distrai olhando para cima com a boneca na boca. Michele puxa a perna dela para tentar chamar sua atenção. Então Michele dá uma pecinha vermelha para Justina e elas voltam a jogar. Quando as peças acabam, Justina volta a olhar para baixo e brincar com a boneca. Michele espera um momento e depois divide suas pecinhas verdes com a menina, que volta a jogar sem se importar de não serem mais as vermelhas. O jogo acaba, Michele pega o dedinho de Justina e a ajuda a abrir o tabuleiro, as peças caem no chão e Justina volta a olhar para a boneca.

Neste episódio, se evidencia o papel da professora na condução da participação da aluna autista na atividade. Seguindo um passo a passo do processo de aprendizagem da lógica do jogo, é possível observar pequenas etapas de conquistas acontecendo durante a apropriação do mesmo. O estímulo da professora é fundamental neste percurso. Vejamos:

Por várias vezes a aluna se dispersa e volta para a atividade com a ajuda da professora que procura diferentes formas para manter contato: (turnos 3, 5, 7, 11, 12, 13) e para garantir sua presença no jogo através do uso das seguintes estratégias: 1) uso de estímulos positivos (turnos 1, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14); 2) explicações do que e/ou como fazer: (turnos 6, 7, 9, 11, 12, 13); 3) demarcação do equívoco de cor: (turno 10); 4) convida a colega para brincar com ela: (turno 15).

Num primeiro momento, Justina joga as peças aleatoriamente (turno 1) até compreender a necessidade de jogá-las alternadamente (turno 2). Com o término das peças, a professora propõe à Justina a abertura da barrinha, as peças caem, fazendo Justina sorrir (turno 6). A professora a convida para jogar novamente e propõe que separem as peças verdes das vermelhas, explicando que

verdes são do Cebolinha e vermelhas da Mônica. Essa relação parece trazer mais sentido à sua atividade, uma vez que Justina estava com a boneca da Mônica (turno 7).

A retomada do jogo é o momento em que Justina faz ponto e se empolga com o estímulo da professora (turno 9). Justina pega a peça enganada e a professora explica que aquela era sua (turno 10). Ao acabar as peças, a professora solicita à Justina que abra a barrinha novamente, mas como ela brinca com a boneca muda o pedido, ela deve separar as peças. Justina passa as peças verdes para a professora e volta a brincar com a boneca (turno 11). A professora estala os dedos para chamar sua atenção e ela recomeça a passar as peças verdes. Ao receber vários estímulos positivos, empolga-se e passa várias peças (turno 12). Mas logo volta a prestar atenção na boneca, a professora repete sua ação e Justina volta a passar as últimas peças. Justina é convidada a jogar novamente e recomeça animada, colocando suas peças alternadamente (turno 13). Ela consegue fazer mais 1 ponto e a professora evidencia esse fato contando as peças, apontando-as e parabenizando a garota. Ambas tocam suas mãos comemorando a conquista (turno 14). A professora percebe que a aluna Michele as observa e a convida para jogar. Enquanto isso, Justina dispersa-se e a professora volta a estalar os dedos para chamar a sua atenção para o jogo. Terminado esse turno do jogo, novamente, é proposto à Justina a abertura da barrinha e ela se distrai com a boneca (turno 15).

A professora sugere que Michele e Justina separem as peças. A primeira começa a fazer o combinado e a segunda continua com a boneca. A professora lembra Justina que ela vai jogar com Michele, apontando para a mesma e ela recomeça a jogar (turno 16). Elas jogam até que Justina faz um ponto. Michele e a professora batem palmas. Recomeçam a jogar e, quando, Justina distrai-se, Michele toca-a para chamar sua atenção, passa-lhe uma pecinha da sua cor e depois separa-as para ambas. Justina joga, mas sem se importar se as

peças eram de sua cor. Ao acabar o jogo, Michele ajuda Justina a abrir a barrinha. Após isso, a garota volta a brincar com sua boneca.

Embora Justina tenha aprendido a jogar as peças esperando sua vez e dividindo-as por cores, o vídeo não nos traz elementos suficientes para analisar até que ponto a mesma apropriou-se do objetivo do jogo, identificar alinhamentos de 4 peças em qualquer das três direções possíveis (horizontal, vertical e diagonal). Porém, para jogar, foi necessário mobilizar atenção, percepção e ação motora. Para isto, o fato da professora demonstrar a separação das peças por cores parece não ser o suficiente para a sua aprendizagem. Foi necessário estimular a ação da aluna buscando suas próprias motivações (Vygotsky, 1998) através da inserção das cores das peças relacionado-as aos personagens da Turma da Mônica, pois a mesma abraçava a própria boneca da Mônica, para executar as ações necessárias ao jogo e garantir sua participação no mesmo.

Além disso, observamos a evidência de emoções que emergem e se manifestam. Risos oferecem indícios que identificam o prazer de estar com o outro e de partilhar uma atividade em comum, como por exemplo, quando a aluna comemorou, a partir dos estímulos da professora, sucessos através de pontos realizados. Isso foi o resultado de um processo de interação, derrubando fronteiras que separavam o “eu” autista do outro presente na ação. Podemos nos perguntar, de que maneira Justina é significada na relação estabelecida inicialmente com a professora e depois com a colega? Uma possível resposta seria: como alguém que consegue estabelecer relações e expressar sentimentos.

Segundo Oliveira e Gebara (2010),

As emoções resultam de uma mescla de processos aprendidos e não aprendidos, portanto, atuam componentes culturais e biológicos, e a aprendizagem é um

elemento fundamental nos níveis de comportamento e da sensibilidade. (Id., p. 378).

Ao encontro do cenário supracitado, temos a atitude de Michele ao imitar as ações da professora com Justina, acreditando igualmente nas capacidades da colega e reconhecendo-a como uma parceira para o jogo. Podemos pensar que o significado que Justina teve para Michele foi o eco do sentimento que aflorou durante o jogo entre Justina e a professora, pois houve uma afirmação mútua através da troca de sentimentos e do despertar de emoções. A professora firmou-se como alguém que conseguiu estabelecer contato com a aluna e garantiu sua participação no jogo e Justina como alguém que conseguiu jogar/estar com o outro.

Considerações finais

Partimos do que princípio de que aprende-se a brincar brincando. Através do brincar é possível a compreensão das regras e a necessidade de estabelecer relações, pois propicia “o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das crianças”. (PETERS, 2012, p. 38).

O grande questionamento é, como isto pôde acontecer com uma criança autista, justamente com dificuldades de estabelecer relações nos processos de identificação e de diferenciação com os outros? A construção do ambiente de aprendizado só foi possível em virtude da estratégia utilizada pela professora orientando-a em como atuar no jogo, via relação afetiva e via expressão de emoções. Além disso, a alternância de lugares sociais fez com que Justina ocupasse um lugar diferente: não somente de quem sofre a ação, mas também de quem atua.

Lembramos que quando Vygotsky (2000) discute sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade, ele aponta o papel preponderante das emoções e do plano intersubjetivo na constituição do psiquismo humano. Os sentidos que cada um atribui a si mesmo, determinam suas ações e, sua personalidade é resultante, em grande parte, dos sentidos e dos significados que os outros lhes atribuem.

Neste caso, embora ainda existisse a diferenciação entre o eu e o outro, houve porém uma aproximação e um contato com a professora e depois com a colega. Esses foram momentos que Justina vivenciou e significou afetivamente a relação com a professora e ressignificou a si mesma. Finalmente, também é identificada pela colega como alguém que consegue estabelecer relações, partilhar sentimentos e participar das regras do jogo.

Vimos, dessa forma, que a brinquedoteca escolar, inserida numa universidade pública, dimensiona-se cada vez mais em um ponto de convergência de vários interesses, responsabilidades e possibilidades, tanto na formação dos educandos quanto de educadora(s) e educador(es) (PETERS; MELO, 2012). Além disso, oferece possibilidades à(s) professora(s) e ao(s) professor(es) de produzir novos sentidos e de experimentar maneiras outras de ensinar e de aprender no contexto escolar de forma mais significativa, prazerosa e afetiva. Essas experiências oferecidas por esse espaço lúdico, consequentemente, permeiam/premiam a todo(a)s!

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília:

MEC, 2010.

GINZBOURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentido entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010, p. 373-387.

PETERS, L.L. A mudança de significação do caráter do jogo em escolares: da perspectiva individualista para a coletiva. In: **Contrapontos**: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí: Psicologia Histórico-Cultural. Ano 1, n. 2 (2001) Itajaí: Univali, out.2001.

PETERS, L.L. **Jouer pourquoi ? L'école c'est pour apprendre! Etude de cas d'une ludothèque dans le contexte scolaire**. Berlim: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

PETERS, L.L.. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do CA-UFSC. In: SABINO, M. F. et al. (Org.). **História das Instituições**. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2013. No prelo.

PETERS, L.L., ZANELLA, A.V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física Escolar. In: VAZ, A.F.V.; SAIÃO, D.T. ; PINTO, F.M. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

PETERS, L.L., L.L.; MELO, C. K. et al. LABRINCA – relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In. **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**; (13: 2003:

Caxambu). *Anais* [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.

PETERS, L.L.; MELLO, C. K. Brinquedoteca na Universidade: A proposta para a formação de educadores. In: **ANAIS II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA e VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS DA CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Florianópolis, 2012, p. 844 a 851.

PETERS, L.L.. et al. Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-UFSC. **Relatório Final de Pesquisa**. Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: **Viver: mente & cérebro: Lev Seminovich Vygotsky**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duett, n.2, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2ª. ed., 2000.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6ª. ed. Madri: Akaal, 2003.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.