

**O xadrez pedagógico e a teoria histórico-cultural: aportes teóricos e práticos****Pedagogical chess and cultural-historical theory: theoretical and practical contributions****Les Échecs Pédagogiques et la théorie historico-culturelle: apports théoriques et pratiques**Adriana Soely André de Souza Melo<sup>1</sup>Sérgio Luiz Malta de Azevedo<sup>2</sup>Rogério de Melo Grillo<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem o escopo de analisar as premissas teóricas alusivas ao Xadrez Pedagógico, e sua aproximação com a Teoria Histórico-Cultural, sob as preleções de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin. Analisar esta perspectiva de xadrez no contexto da THC condiz, mormente, em dissecar a compreensão de jogo como produção cultural e o entendimento de que a vinculação entre jogo e aprendizagem se dá numa relação dialética. Nesses moldes, é fulcral compreender o Xadrez Pedagógico não como uma metodologia de ensino, mas como uma abordagem para se trabalhar o xadrez na escola. Destarte, quando fundamentada na THC, há azo para se pensar nos conhecimentos epistemológicos e didáticos, tal qual reflexionar sobre o liame entre significação, apropriação, aprendizagem e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Xadrez pedagógico; Jogo; Teoria histórico-cultural.

**Abstract:** This article has the scope of which is to analyze the theoretical premises alluding to Pedagogical Chess, and its approximation to the Cultural-Historical Theory, under the prelections of L. S. Vigotski and D. B. Elkonin. Taking this perspective of chess in the context of THC means, above all, dissecting the understanding of play as cultural production and the understanding that the link between play and learning occurs in a dialectical relationship. In this way, it is crucial to understand Pedagogical Chess not as a teaching methodology, but as an approach to working with chess at school. Thus, when based on THC, there is room to think about epistemological and didactic knowledge, as well as reflecting on the link between meaning, appropriation, learning and development.

**Keywords:** Pedagogical Chess; Game; Cultural-historical theory.

**Résumé:** L'objectif de cet article est d'analyser les prémisses théoriques des échecs pédagogiques et leur approche de la théorie historico-culturelle, basée sur les enseignements de L. S. Vigotski et de D. B. Elkonin. A priori, il est nécessaire de comprendre ce que sont les échecs pédagogiques, en les distinguant des autres formes d'échecs pratiquées à l'école. Adoptez cette perspective sur les échecs dans le contexte du THC implique principalement de disséquer la compréhension du jeu en tant que production culturelle et la compréhension du fait que le lien entre le jeu et l'apprentissage s'inscrit dans une relation dialectique. Ainsi, il est essentiel de comprendre les échecs pédagogiques non pas comme une méthodologie d'enseignement, mais comme une approche du travail avec les échecs à l'école. Ainsi, en se basant sur le THC, il est possible de réfléchir à des connaissances épistémologiques et didactiques, telles que la réflexion sur le lien entre le sens, l'appropriation, l'apprentissage et le développement.

**Mots-clés:** Échecs Pédagogiques; Jeu; Théorie Historico-culturelle.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

<sup>3</sup> UNICAMP / CELULA - UFC.

## Introdução

No presente artigo, não intencionamos elaborar uma revisão quanto aos termos jogo e brincadeira, trazendo à luz do debate as suas multifacetadas definições. Para tal, e como alvidra Vigotski e Elkonin, trataremos aqui do jogo como uma produção histórico-cultural, e, tal-qualmente, estendendo esta concepção ao jogo de xadrez.

Nesses moldes, para os dois autores supracitados, jogo e brincadeira são produções histórico-culturais aprendidas, ressignificadas e que propiciam processos variados de mediação semiótica. Entrementes, é medular minudenciar que ambos os autores tencionaram, sobretudo, investigar os atos de jogar e brincar, como modos de os sujeitos agirem no mundo, ampliarem as suas leituras sobre a realidade concreta e, por subsequência, emanciparem-se em termos de desenvolvimento.

É nessa conjuntura que Vigotski e Elkonin, mormente, aduzem que é fulcral pesquisar as formas como os sujeitos agem no jogo ou na brincadeira e, *pari passu*, como tais sujeitos se apropriam da cultura e desenvolvem a sua personalidade consciente. Estes dois autores, dessarte, dedicaram-se, no que compete ao jogo e à brincadeira, em analisar as relações interpessoais que os sujeitos estabelecem mediante as suas ações nestes comportamentos lúdicos.

Isto posto, em se tratando do jogo de xadrez no bojo da Teoria Histórico-Cultural, faz-se peremptório estudar primeiramente os atos de jogar como cultura, isto é, como um agir do sujeito diante de seu contexto sociocultural. Com isso, transformando este meio social, ao passo que ele igualmente se modifica nessa vinculação dialética. Desse agir (jogar xadrez), têm-se as produções humanas (cultura), portadoras de significação. Portanto, a cultura é produto das leis históricas, da atividade humana em seu meio social (trabalho, jogo, brincadeira, arte etc.) e embasamento às produções e às condições concretas de existência. A cultura, sinteticamente, corresponde a todo tipo de produção humana dotada de significado e sentido (significação).

Para deslindar a abordagem do Xadrez Pedagógico no âmbito da THC, dividimos esse artigo nas seguintes seções, afora a Introdução e as Considerações Finais: Xadrez Pedagógico e Linguagem; O Xadrez Pedagógico e a mediação semiótica: o papel do professor; O Xadrez Pedagógico: uma visão prática.

Reflexionamos que essa estruturação teórica é fulcral para o entendimento no que tange ao Xadrez Pedagógico no contexto da THC. O imo do debate, no presente artigo, é escrutinar como o Xadrez Pedagógico, ancorado epistemologicamente na THC, possibilita refletir acerca

de como decorrem as diversificadas trocas semióticas, as apropriações e produções de conhecimentos (regras, estratégias, signos, linguagens, formas de ação, recriação de planos de jogo, antecipação de jogadas, “blefes”, resolução de problemas etc.) no ato de jogar xadrez.

Mediante esta dilucidação, o objetivo do presente artigo é analisar as premissas teóricas alusivas ao Xadrez Pedagógico e a sua ancoragem na Teoria Histórico-Cultural, destacadamente sob os pressupostos de L. S. Vigotski e D. B. Elkonin. Para tanto, tomaremos como aporte epistemológico os trabalhos dos autores sobreditos, de modo crítico, com vistas a ampliar o debate respeitante ao Xadrez Pedagógico.

### **Xadrez pedagógico e linguagem**

Conforme Grillo e Grando (2021), pensar o jogo de xadrez, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e Elkonin, é considerar que este comportamento lúdico é uma produção histórico-cultural detentora de significação (linguagem). No cerne de uma vivência com este jogo, os sujeitos que jogam podem vivenciar o lúdico como forma de expressividade, amplificar a sua leitura de mundo e desenvolver a sua autonomia. A partir da vivência no jogar, os sujeitos têm condições para enriquecer a sua cultura lúdica, apropriando-se e desenvolvendo conhecimentos culturais, como também possibilidades de emancipação (desenvolver variadas funções psíquicas, sociais etc.).

Nesse entendimento, pode-se depreender que o jogo de xadrez na THC tem uma função cultural, porquanto não é um tipo de fenômeno biológico (inatismo), ou seja, aprende-se a jogar xadrez (elemento cultural). “A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem” (ELKONIN, 2003, p. 36). Desse modo, jogar xadrez procede das condições socioculturais de vida do sujeito em sociedade.

Pino (2005) robor a supracitada asseveração, ao frisar que a cultura é produto das leis históricas e da atividade do ser humano em seu meio social, por exemplo, trabalho, jogo, literatura, artes, ciências etc. Nesse viés, a cultura é o substrato das condições concretas de existência do ser humano. Nessa orientação teórica, a cultura atinaria a todas as produções humanas, as quais são fundadas em significado/sentido. Ou melhor, de significação: produção e utilização propositada de signos (linguagem) para plasmar a realidade, o trabalho, o comportamento consciente, dentre outras ações cotidianas.

Haja vista estas idiosincrasias no tocante ao jogo de xadrez, Vigotski e Elkonin trazem ao debate a correlação do jogo com a linguagem. À vista disso, Vigotski (2000, 2021) perscruta

que, no jogo, o signo<sup>4</sup> precisa ser compreendido como um meio pelo qual o sujeito possa representar, explicar ou expressar outros objetos, fenômenos, eventos, situações, hipóteses, ações.

Dito isso, os signos são dirigidos ao próprio sujeito na sua relação com os outros (linguagem) e com o seu meio (formas de ação, abstração, significação). Isto significa que são os signos, circulantes nos contextos de jogo ou brincadeira (como regras, linguagens de jogo, rituais ou situação fictícia), os elementos que proporcionam ao sujeito criança agir (jogar ou brincar) em seu meio sociocultural.

Destarte, pensar o signo no jogo de xadrez, requer um ato de produção de significado (significação) para existir e exercer a sua função social. Em outras palavras, uma coisa para ser classificada como signo deve ter significado, deve ter uma realidade (significante) que remete a outra realidade (referente) e de algum modo (significado). Nesses termos, desponta a significação como a criação e o emprego de signos pelo sujeito. Expendido de outro modo, é um processo portador de sentido-significado, que se embasa no princípio da unidade dialética de sentido-significado em um determinado contexto sociocultural (GRILLO; GRANDO, 2021).

Entrementes, o processo de significação tem um duplo aspecto, uma vez que, por um lado, propende-se aos sistemas de significação produzidos histórica e culturalmente pelas sociedades (sentido coletivo). Por outro lado, corresponde à experiência individual e social de cada sujeito, em cada ato discursivo (aspecto individual). A este respeito, Pino (1991) disserta que a significação possui um papel basilar, dado que viabiliza ao sujeito (ser humano) a transposição do plano estritamente biológico para o plano cultural. Assim, proporcionando o seu desenvolvimento cultural, na qualidade de produtor e produto da cultura.

Diante dessa acepção, a significação no jogo de xadrez, sob a égide da THC, possibilita ao sujeito que joga, a apropriação dos meios de acesso relativos ao universo dos sistemas semióticos criados historicamente pelas pessoas, por exemplo, a linguagem e suas variadas formas e usos. A significação evidencia que o jogo procede da aprendizagem cultural. Em linhas gerais, o signo se consolida e atua desde que ele mesmo seja um conjunto especial de relações interfuncionais, entre pensamento e linguagem, na conjuntura do próprio jogo. Exposto assim, dar significação em conjunturas de jogo, é arquitetar um ato humano consciente recorrendo a

---

<sup>4</sup> Os signos são produções humanas, objetivando meios de explicar e compreender o mundo, relacionar-se com os outros, autocontrolar-se, organizar as suas formas de trabalho e a sociedade, maneiras de controle do comportamento etc. Nesse sentido, a linguagem, na qualidade de sistema semiótico, estrutura os signos em conjuntos complexos. Por isso, no contexto do jogo de xadrez, a consciência e o agir humano (jogar) são processos semióticos compostos por signos e pela significação, que dão ensejo para os sujeitos ampliarem o seu desenvolvimento cultural e, consecutivamente, tornarem-se produtores de cultura.

signos, que se engloba e mobiliza um conjunto complexo de relações interfuncionais de procedência sociocultural.

A título de conhecimento, jogar uma partida de xadrez é ter contato direto com uma linguagem singular do jogo, a qual suscita interpretações, análises, conjecturações, compreensões acerca de sistemas de códigos e estruturas semióticas. Jogar é conferir significações, articulando e atribuindo significados e sentidos aos diferentes momentos da partida.

Elkonin (1987, 2003) e Lindqvist (1995), em consonância aos preceitos de Vigotski, pretextam que o nexos entre jogo e linguagem tem algumas finalidades precípuas, a saber: comunicação de ideias; conhecimento e convenções sobre regras; intercâmbio social; pensamento generalizante; ordenação e categorização conceitual da realidade concreta em conjuntos de objetos, situações, fenômenos e informações; sistematização das funções psíquicas e afetivas; manipulação de símbolos variados; tomada de consciência.

Sintetizando, no bojo dos baldrames da THC, Vigotski (1993, 1995, 2008, 2009, 2021) e Elkonin (1971, 2003) avultam que o sujeito se apropria não unicamente dos conteúdos que promanam da experiência cultural, a partir do jogar, mas especialmente dos meios e formas de ação cultural (linguagem, conceitos científicos etc.).

A pesquisa de Grillo e Grando (2021), por exemplo, apontou que por intermédio do jogo de xadrez, os estudantes criavam espaços de apropriação sobre um tipo de conhecimento cultural da humanidade. Dessa forma, enquanto eles jogavam e transformavam o seu contexto sociocultural, ao mesmo tempo, eram modificados por suas respeitantes ações (jogar). Por consequência, desenvolviam novas relações entre as funções psíquicas superiores, notadamente no que concerne à resolução de problemas de jogo, à compreensão de variadas situações de jogo, à autoafirmação (constituição da subjetividade) e ao desenvolvimento (jogar como “atividade-guia”).

Nesses termos, Vigotski (2008, 2021) e Elkonin (2003) minudenciam, precipuamente, que a atitude de jogar é um ato de significação (linguagem), que intercorre em conjunturas marcadas por linguagens construídas, conceitos formais e não formais, convenções em grupo sobre regras e estratégias, trocas semióticas estabelecidas pela linguagem do jogo, formas complexas de imitação.

À guisa de ilustração, no jogo de xadrez se joga com um adversário. Dessarte, existe um tipo de intercâmbio semiótico pela “ação indireta do outro”, pelo fato de que um estudante (jogador) pode analisar a estratégia do companheiro (adversário) sendo realizada e, por

consequente, apropriar-se dela, conquanto esta estratégia não tenha sido diretamente comunicada pelo seu criador (GRILLO; GRANDO, 2021).

Ora, este exemplo elucida que a situação dinâmica do jogo promove um modo de mediação semiótica, como consequência do “aprender com o outro” (processo de imitação e ressignificação). Nesses moldes, reconhecer o companheiro (adversário) como referência, objeto de comparação, análise e um modo para as formas de pensar e jogar, sumamente, demonstra uma mediação semiótica em prática, por via da apropriação, imitação e significação de estratégias de jogo.

Tanto para D. B. Elkonin quanto para L. S. Vigotski, ao pensarmos no jogo, temos que considerar a imitação como uma reconstrução individual, a propósito de tudo aquilo que o sujeito que joga observa nos outros, particularmente: palavras, gestos, regras de conduta, modos de comportamento, desenhos, registros, estratégias, táticas de jogo etc. Esse movimento acarreta a criação de algo novo, a partir desse processo de observação, análise e apropriação (GRILLO; GRANDO, 2021).

Tomando estes apontamentos atinentes à imaginação, cabe suscitar um conceito idealizado por L. S. Vigotski que, outrossim, foi explorado pelo autor em pauta ao estudar o jogo. Diz respeito à noção de zona de desenvolvimento iminente. O aludido conceito considera que a imitação não é uma simples cópia de um modelo, porém um meio de significação (reconstrução individual) produzido na relação interpessoal.

Então, “*zona blijaichego razvitia*”, traduzido como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2012), pode ser reputado como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2012, p. 173).

Basilarmente, o nível de desenvolvimento atual é definido como o nível de desenvolvimento do sujeito, que já se estabeleceu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concretizado. Por seu turno, o nível de desenvolvimento possível (iminente) é relativo às maneiras de agir, pensar e depreender do sujeito em fase de elaboração. Por este motivo, o sujeito precisa de auxílio de um colega mais experiente. Se o nível de

desenvolvimento atual assinala o desenvolvimento do sujeito retrospectivamente, logo, o nível de desenvolvimento possível (ou zona de desenvolvimento iminente), representa um movimento de desenvolvimento prospectivamente. Nesses moldes, a zona de desenvolvimento iminente, na tônica do debate acerca do jogo de xadrez, pode ser entendido, de acordo com Vigotski (2021, p. 235, grifo nosso), para aclarar que o jogo “[...] **é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente**”.

Concebemos, portanto, que o jogo de xadrez, no mote epistemológico da THC, é uma produção histórico-cultural da humanidade, logo, é aprendido, vivenciado, ressignificado e alicerçado na unidade dialética “imaginação-regra”. Nesse embasamento, as atitudes jogar não são instintivas, porém atos dotados de significação sociocultural. Por este motivo, a unidade “imaginação-regra” é uma criação cultural, que constitui uma premissa *sui generis* para a aprendizagem e desenvolvimento do jogo.

### **O xadrez pedagógico e a mediação semiótica: o papel do professor**

O xadrez é um jogo de estratégia que permite diversificadas problematizações. No contexto escolar, uma prática orientada, com intencionalidade pedagógica, propicia a produção de diferentes situações-problema decorridas no jogo e/ou criadas (simuladas), com vistas a se problematizar inúmeros conhecimentos enxadrísticos e escolares (matemáticos, geométricos, históricos etc.).

De acordo com Grillo e Grando (2021), há relação intrínseca entre os jogos de estratégia, neste caso o xadrez, e a resolução de problemas, visto que ambos abarcam uma série de procedimentos, os quais estreitam o jogo em questão dos conhecimentos escolares. Todavia, esse processo somente se consolidará se o professor for o organizador do ensino. Isso requer dele, no contexto do Xadrez Pedagógico, conhecimentos sobre as políticas educacionais, saberes epistemológicos, conhecimentos didáticos, tal qual entender quem são os seus estudantes e como aprendem.

[...] as ações planejadas e sistematizadas do professor podem corroborar com a construção de situações sociais de aprendizagem, conhecimentos e relações interpessoais no bojo da sala de aula. Por seu turno, fundamentam o agir, a consciência e a potencialização das relações entre as funções psíquicas superiores nos alunos, como processos que se transformam simultânea e dialeticamente em correspondência à realidade sociocultural sobre a qual se intervém. A partir disso, tem-se a transformação do sujeito (aluno) em termos psíquicos, motores, socioculturais, afetivos, éticos (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 119).

Nesse viés, propugnamos que o xadrez é um jogo que, assumido na escola conforme a abordagem do Xadrez Pedagógico, torna-se uma área de conhecimento pertencente a um universo cultural. Quer dizer, “[...] sendo parte de uma expressão concreta da atividade transformadora dos homens historicamente” (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 120). Portanto, o xadrez é decorrência de produções culturais das pessoas, na sua relação com o próprio conhecimento cultural da humanidade.

Em vista disso, o Xadrez Pedagógico sob os ditames da THC de Vigotski e Elkonin, toma o processo de ensino e aprendizado como algo a ser construído, admitindo, *a priori*, o desenvolvimento atual dos estudantes (em um dado momento) e, *a posteriori*, o que deve ser desenvolvido (sentido prospectivo).

Nesse entendimento, Grillo e Grando (2021) e Grillo (2012), discorrem que o Xadrez Pedagógico é uma abordagem que visa um ensino, que oportunize a correlação entre o objeto de conhecimento e os conceitos cotidianos, que os estudantes já detêm. É imprescindível depreender os estudantes como sujeitos ativos e concretos, sendo produtores de conhecimentos. Destarte, o ensino e a aprendizagem do xadrez, numa perspectiva da THC, devem suscitar situações sociais de aprendizado, que são fundamentais à tomada de consciência dos estudantes atinente ao objeto de conhecimento (o xadrez e o conhecimento escolarizados) a ser apropriado. Sumariamente, o professor deve ser um organizador do ensino, tendo como projeto pedagógico, o próprio xadrez e o conhecimento que se pode desenvolver a partir dele.

Vale também pontuar que o professor não é um simples facilitador ou mediador, mas sim um intelectual da educação que problematiza, sistematiza situações de diálogos, resolve conflitos, busca entender as formas como os estudantes aprendem (relação com o saber), explora diferentes procedimentos de avaliação, fomenta coletivamente processos de reflexão sobre a ação etc. Desse modo, é mais do que um mediador/facilitador. No âmbito do Xadrez Pedagógico, o professor tem a incumbência de ensinar algum conhecimento diretamente e/ou por via da problematização e da mobilização de saberes e habilidades em situações de jogo.

Dito isso, o professor tem uma função peremptória no ensino, problematização e produção de conhecimentos em sala de aula, como também no desenvolvimento de inúmeras habilidades e capacidades psíquicas, motoras, afetivas e culturais. Essa concepção pedagógica, abreviadamente, dirime a concepção errônea e preconceituosa de que a intervenção do outro social é uma maneira de controle ou de ensino tradicional (GRILLO, 2018). No mais, é uma concepção sustentada pela THC, já que Vigotski (2000) defende a ideia de que onde o meio



cultural não gera problemas correspondentes, não proporciona novas exigências, não motiva ou afeta, nem incentiva os sujeitos (estudantes) com novos objetivos, então, o desenvolvimento do intelecto, o pensamento destes sujeitos não desenvolve todas as suas potencialidades.

Em consonância com a THC, ao perscrutarmos a abordagem do Xadrez Pedagógico, podemos idear que o professor é o responsável pela organização de atividades-guia em sala de aula. Ou seja, sua função é orientar, instruir, problematizar e atrair o complexo curso dialético do desenvolvimento psíquico e cultural dos estudantes, que vem fecundado por sua interação social (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015).

Nessa perspectiva, um dos sustentáculos do Xadrez Pedagógico é precisamente fomentar o desenvolvimento psíquico e a produção de conhecimentos enxadrísticos e escolares, ilidindo as vertentes pedagógicas para o xadrez, que se baseiam em práticas enxadrísticas pautadas na acumulação de informações e num ensino mecânico e repetitivo. Vigotski (2021), Grillo (2018) e Grillo e Grando (2021), inferem que desenvolvimento humano (desenvolvimento cultural) está vinculado ao processo de significação, socialização de ideias e reelaboração das informações, pela resolução de problemas, pela apropriação crítica de saberes e conceitos, de resto, pela produção de conhecimentos em sala de aula. Sendo assim, o Xadrez Pedagógico traz, em seu discurso e prática, que o conhecimento é produzido pela própria atividade dos estudantes de modo crítico, consciente e autônomo, intermediado por atividades concretas adstritas à realidade social e à leitura de mundo que eles possuem.

[...] a mediação semiótica no contexto escolar é o que dá ‘oxigênio’ ao desenvolvimento integral da criança ou jovem (alunos), dado que não basta apenas o professor sugerir problemas e/ou conteúdos e, assim, acreditar que a ‘mágica ocorrerá sozinha’. Em outras palavras, o professor é uma espécie de problematizador, mas que, ao mesmo tempo, é responsável por instigar a motivação, articular e problematizar situações que promovam um processo de veiculação e produção de conhecimentos matemáticos pelos alunos (GRILLO; GRANDO, 2021, p. 122).

Posto isso, alvidramos que a mediação semiótica, no âmbito do Xadrez Pedagógico, é um movimento de dialogar constante entre professor e os estudantes, assim como entre os próprios estudantes. Não um diálogo qualquer, mas interações respeitantes ao que acontece nos diferentes momentos de socialização em sala de aula. Nesse sentido, consideramos que a mediação é um processo de intercâmbio de concepções e experiências, de debates sobre problemas, dúvidas, questões ou estratégias de jogo, é, outrossim, uma ação para fornecer orientações e explicações.

À vista disso, “[...] a mediação semiótica corresponde a um conjunto de ações pedagógicas ou não, que se remetem às exiguidades e às dificuldades técnicas e/ou de conhecimentos na resolução de problemas” (GRILLO, GRANDO, 2021, p. 122). Expendido de outro modo, a mediação semiótica intenciona assegurar a dinâmica das ações de ensino e aprendizado, por intermédio de situações-problema, explicações, demonstrações, reflexões, pesquisas, desafios, estudos dirigidos, avaliações, autoavaliações e apropriações conceituais.

No âmbito da abordagem do Xadrez Pedagógico, alvitramos um trabalho no contexto da Resolução de Problemas como metodologia, em conformidade com as postulações epistemológicas da THC. Para tal, faz-se peremptória as ações intencionais do professor, seja na exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do xadrez (momentos de jogo, problematizações e variações de jogo), seja no gerenciamento de um ambiente de aprendizagem que valorize a socialização de conceitos, ideias e do lúdico. De modo que seja coadunável aos momentos de aclaração e trabalho com conhecimentos escolares, conceitos, criação de problemas, leituras de situações de jogo, desafios, problematizações, incentivo aos estudantes na resolução de situações-problemas de jogo, nos momentos de conversações, trocas de ideias e pela respectiva mediação semiótica que intercorre, entre os estudantes, em conjunturas de jogo.

As pesquisas de Grillo (2012, 2018) e Grillo et al. (2020) esboçam que a mediação semiótica, no tocante ao Xadrez Pedagógico, quando explorada pedagogicamente, colabora substancialmente para um movimento de “planejar – jogar – analisar” durante o jogo de xadrez.

No ideário dos autores citados, a ação de planejar seria o momento em que os estudantes, diante de conjunturas no jogo, estudam diferentes jogadas, levantam hipóteses, registram ideias, cunham problemas e estratégias.

Em relação ao jogar, este seria o momento que os estudantes desenvolvem as suas estratégias de jogo, quer dizer, colocam em prática as suas decisões, levando em conta tudo o que foi vivenciado e/ou apropriado.

Finalmente, o ato de analisar é o processo organizado pelo professor, com vistas a criar um momento de revisão das ações tomadas pelos estudantes e de exploração dos conhecimentos do xadrez, visando uma aproximação com os conhecimentos escolares. É nesse contexto que as formas de registro das jogadas são grassadas de variadas maneiras em sala de aula (notação alfanumérica, foto, vídeo, gravação de áudio etc.) e, subseqüentemente, problematizadas. Portanto, é precisamente o momento pelo qual há a exploração pedagógica dos conhecimentos

enxadrísticos, no sentido de sua concatenação aos conhecimentos escolares a serem desenvolvidos.

### **O xadrez pedagógico: uma visão prática**

A THC depreende que a escola não se abrevia à aquisição de um conjunto de informações, porque entende que os estudantes somente aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Na esfera escolar, “[...] não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesses termos, a escola é uma instituição que corrobora na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Com isso, a função basilar da escola (o que congloba o xadrez escolar) é o de assegurar o desenvolvimento dos estudantes, propiciando-lhes acesso a variados conceitos, objetos culturais, operações intelectuais-afetivas, conjunturas de pesquisa e produção de conhecimentos. De resto, instigando-os a usar este compilado de saberes e capacidades em sua realidade sociocultural.

Por este ângulo teórico, um trabalho didático com o xadrez escolar deve considerar, *a priori*, quais objetivos se almeja alcançar com a sua prática na escola. Destarte, a proposta de Xadrez Pedagógico que compactuamos de Grillo e Grando (2021), alicerça-se na concepção de que o jogo de xadrez deve ser estudado, tematizado e sistematizado pedagogicamente, tendo o fito de desenvolver os estudantes (em termos socioafetivos, culturais, psíquicos), em alinhamento à proposta da Educação Escolar. Ademais, é fulcral criar espaços para a construção de conhecimentos e possibilitar a socialização, estudo e interação, propendendo à formação da personalidade.

Seguindo os preceitos da THC, engranzados à abordagem de Xadrez Pedagógico, ressignificamos de Grillo e Grando (2021) alguns pontos de reflexão para o trabalho com o xadrez na escola, consoante aos pressupostos indicados:

- a) É essencial compreender qual é o tempo pedagogicamente indispensável para o processo de apropriação e construção de conhecimentos pelos estudantes.
- b) Toda ação pedagógica com o xadrez requer estudo e organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com uma sistematização curricular.
- c) É fundamental delinear quais serão os objetivos e as habilidades que se quer alcançar.

d) Deve-se ter uma preparação apriorística acerca dos recursos didáticos a serem empregados nas aulas.

e) Toda ação pedagógica com o xadrez demanda procedimentos metodológicos, a saber: momentos de jogo, intervenções pedagógicas, variações de jogo, rodas de conversa, estratégias de ensino etc.

f) Toda ação pedagógica com o xadrez requisita métodos de avaliação.

g) É crucial a exploração de modos distintos de mediação semiótica, conforme o perfil dos estudantes. Assim, é importante dispor de diversificadas formas de mediação, tais como: rodas de conversa, exposição de ideais verbalmente, demonstração de resolução de problemas, questionamento por intermédio da escrita, demonstração de jogadas, modelos, esquemas teóricos, uso de vídeos, fotos etc.).

h) Equilibrar ambiente de jogo com o contexto de aprendizagem escolar. Isto denota construir situações que desenvolvam um ambiente de jogo que valorize o lúdico, mas que, concomitantemente, engendre contextos de aprendizagem de conceitos enxadrísticos e escolares, tal como a mobilização de habilidades.

O Xadrez Pedagógico, afora as facetas supra-aludidas, baseia-se na THC em termos de se pensar em metodologias que possam favorecer a organização, a investigação, a problematização, a verificação e a reflexão sobre os conhecimentos veiculados e apropriados no cerne da sala de aula. Sob esta visão, o jogo de xadrez, sistematizado metodologicamente, assumir-se-á a finalidade de atividade-guia, porquanto conduzirá o desenvolvimento psíquico e sociocultural dos estudantes (coadunado a outras atividades escolares e não escolares), provocando neoformações e, igualmente, demudando e reestruturando as funções psíquicas, a saber: a capacidade de resolução de problemas, a memória lógica, a atenção voluntária, o reconhecimento de padrões e regularidades, a capacidade de síntese, a generalização, a competência de usar a linguagem de diferentes maneiras, a habilidade de localizar objetos estáticos ou em movimento no espaço etc.

Para sedimentar esta abordagem pedagógica, apoiamo-nos nas pesquisas de Grillo e Grando (2021), Grillo et al. (2020) e Grillo (2012, 2018), as quais aventam alguns modos de se trabalhar com o xadrez didaticamente. Destacamos que estas sugestões didáticas foram arquitetadas no âmbito da Resolução de Problemas e empregadas em ações pedagógicas de: análise de cenários da partida (abertura, meio-jogo e final); jogos pré-enxadrísticos; situações-problemas de xadrez; criação de problemas de jogo; *puzzles*; e, jogo de xadrez propriamente dito. Sinteticamente, estas ações pedagógicas devem ser desenvolvidas e norteadas, em

conformidade com os conteúdos curriculares delineados para o jogo de xadrez, especificamente: regras básicas e movimentação das peças; finais de jogo; meio-jogo; aberturas; lances especiais; temas como sacrifício, cravada, peão avançado, duplo ataque, bloqueio, *zugzwang* etc.

A título de ilustração, elaboramos uma ressignificação da proposta didática de Grando (2008) e Grillo e Grando (2021), para se desenvolver o jogo xadrez, segundo cada conteúdo curricular supraindicado:

- 1) Familiarização com o jogo e reconhecimento das regras (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito).
- 2) O “Jogo pelo jogo”: jogar para garantir regras (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito).
- 3) Intervenção pedagógica verbal (problematização durante o jogo e/ou na resolução de situações-problemas).
- 4) Registro de jogo e subsequente análise.
- 5) Intervenção escrita (problematização após o jogo, real ou simulada; resolução de situações-problema escritas).
- 6) Jogar com “competência” (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito. O objetivo é avaliar o conteúdo enxadrístico explorado, aproximando-o do conhecimento escolar).

De símil maneira, ressignificamos a proposta de Grillo (2018) e Grillo e Grando (2021), para se desenvolver o jogo xadrez didaticamente, vejamos:

1) Vivenciar o jogo: momento de propiciar aos estudantes situações de “jogo pelo jogo”, de jogar para se familiarizar e para garantir as regras do jogo, sendo também um espaço para se depreender a lógica interna de jogo (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito). É um momento cujo fito é a vivência sem problematizações por parte do professor.

2) Problematizações de jogo: é o movimento que o professor faz inúmeras problematizações. Dessarte, proporcionando aos estudantes análises e reflexões relativas ao jogo (pré-enxadrístico, xadrez propriamente dito), por via da exploração de diversificados meios de mediação semiótica (de modo intencional), na problematização de acontecimentos no jogo, nos processos de variações de jogo, nos momentos de análise de registro e problemas de jogo, nos debates em rodas de conversa, na avaliação das ações/jogadas e das estratégias produzidas mediante registro escrito e fichas com problemas enxadrísticos. Além disso, o ato de registrar pode se realizar na forma de vídeos, fotos, textos, desenhos com ou sem textos, símbolos e códigos.

3) Construção de problemas de jogo: concerne ao movimento, em que os estudantes se envolvem em conjunturas de construção de problemas de jogo, de cenários de partidas e/ou jogos pré-enxadrísticos. Desse modo, tomam como base teórica as suas vivências nos momentos anteriores. Aconselha-se a criação de uma cultura do caderno de xadrez com os estudantes. A ideia é que eles sejam divididos em grupos e que cada grupo possua um caderno de anotações relativo às aulas.

4) Tematização dos conhecimentos de jogo: é um movimento em que os estudantes retomam as situações de jogo vivenciadas anteriormente, sem qualquer forma de mediação semiótica do professor (ou com ela minimizada). Assim, objetiva-se perscrutar quais conhecimentos enxadrísticos os estudantes produziram, e como eles podem ser adidos a outros conhecimentos escolares. Em suma, é o momento de avaliação do professor.

5) Em linhas gerais, os momentos e movimentos de jogo explicitados não condizem com uma ação pedagógica linear, unilateral, verticalizada e/ou em etapas estanques a serem seguidas em sala de aula. Diversamente, trata-se de uma disposição didática composta por um conjunto de ações, as quais permitem organizar procedimentos didático-metodológicos com o jogo de xadrez, intencionando ao planejamento, mediação semiótica, pesquisa, registro, análise, problematizações e avaliação por parte do professor.

### Considerações finais

Levando em consideração tudo o que foi dilucidado no presente artigo, reforçamos que a nossa proposta de Xadrez Pedagógico é, fundamentalmente, uma abordagem alinhada a um projeto de educação embasado nas premissas da THC. Nesse sentido, defendemos uma abordagem pedagógica para o jogo de xadrez na escola, tal como Grillo e Grando (2021), que transponha a simples “prática pela prática” com o xadrez (jogo pelo jogo, jogo como passatempo) ou a “prática utilitária” com o jogo (jogo como treinamento). Embora exista estudos e projetos com o xadrez na escola<sup>5</sup>, e que tenham algumas contribuições, em contrapartida, eles não organizam sistematicamente metodologias de ensino e procedimentos avaliativos, que possam embasar a prática do professor. Tais pesquisas e projetos

---

<sup>5</sup> Ver: Grillo *et al.* O movimento lógico-histórico das pesquisas com o xadrez na educação matemática. In: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. (orgs.). **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**, vol. 2. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 32-45; e Adriana Soely André de Souza Melo, Sérgio Luiz Malta Azevedo e Rogério de Melo Grillo. O jogo de xadrez e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem: uma revisão integrativa. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 501-525, 2022.

desconsideram a mediação semiótica, as problematizações e variações de jogo, o planejamento e a estruturação das aulas, os objetivos de ensino, os recursos didáticos e os métodos avaliativos. Precipuamente, não ocasionam uma reflexão e/ou comprovação de que o jogo de xadrez praticado, de acordo com certos preceitos pedagógicos, acarreta a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades psíquicas e a constituição de espaços para se desenvolver os aspectos sociais, éticos e afetivos nos estudantes.

Portanto, a nossa proposta de Xadrez Pedagógico, subsidiada pela THC, depreende que o jogo de xadrez não é educativo *per se*, uma vez que para se ter esta conotação é primordial que se tenha uma “intencionalidade pedagógica”. Essa intencionalidade, por sua vez, sustenta-se na relação didática entre o professor e o xadrez, pelo fato de o professor ser o sujeito responsável por organizar a ação pedagógica com o jogo. Com isso, propugnamos a essencialidade em se trabalhar com o jogo de xadrez de maneira planejada e organizada didaticamente. Ora, a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do xadrez, como nos orienta Grillo e Grando (2021), reside nas ações intencionais do professor (intervenções, variações de jogo, avaliações e problematizações) e não nas situações de jogo por si só (isso, por exemplo, legitimaria uma “prática pela prática” com o jogo).

À vista disso, o Xadrez Pedagógico não intenta buscar uma reprodução mecânica de jogadas e/ou um modo de treinar conceitos e habilidades enxadrísticas ou escolares. A ideia central é promover uma transposição dos conhecimentos do jogo de xadrez, que foram aprendidos pelos estudantes, para contextos diferentes e variáveis, almejando: um ensino de xadrez para todos os estudantes; e uma vinculação entre ensino e aprendizagem, que favoreça a ampliação do repertório cultural, o enriquecimento da leitura de mundo, a formação ética, o desenvolvimento e a construção de experiências pelos estudantes.

Amparados na THC, justificamos que a abordagem do Xadrez Pedagógico é sustentada pela vinculação inseparável entre: o xadrez como uma produção histórico-cultural (dotado de saberes culturais específicos); a atitude lúdica dos estudantes, concebendo o jogar como um modo deles agirem no mundo e produzirem conhecimentos; e, de resto, o lúdico como um meio privilegiado de expressão e condição peremptória para que o xadrez se desenvolva (ambiente de jogo). Essa tripla ligação dá suporte ao xadrez escolar, para ser trabalhado de forma mais pedagógica, proficiente e aprofundada, em termos epistemológicos e didáticos.

Como bem pontuam Grillo e Grando (2021), essa triangulação, engranzada aos pressupostos arrazoados no artigo, viabiliza postular que o Xadrez Pedagógico propende ao rompimento com um paradigma reducionista do jogo voltado ao treinamento de habilidades

cognitivas, como se esta fosse a única justificativa de se ensinar o xadrez na escola. Finalmente, inferimos que o Xadrez Pedagógico é uma abordagem que pode ser trabalhada em diferentes componentes curriculares (Educação Física, Matemática, Ciências etc.), projetos escolares de xadrez, dado que o seu enfoque é uma proposta didático-metodológica com este jogo, no intuito de proporcionar aos estudantes a produção de conhecimentos escolares, a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de diversas habilidades.

### Referências

- ELKONIN, Daniil Borisovich. Symbolics and its functions in the play of children. *In*: HERRON, R. E.; SUTTON-SMITH, B. (eds.). **Child's Play**. New York: Wiley, 1971, p. 221-230.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 83-102.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- GRILLO, Rogério de Melo. **O xadrez pedagógico na perspectiva da resolução de problemas em matemática no ensino fundamental**. 2012. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; GRANDO, Regina Célia; ANDRADE, Susimeire Rosotti. Jogo, lúdico e resolução de problemas: conhecimento matemático em aulas de Educação Física. *In*: ALMEIDA, F. J. W.; ALMEIDA, M. T. P. **A educação física e a transdisciplinaridade: razões práticas**. Fortaleza: Instituto Nexos, 2020, p. 441-477.
- LINDQVIST, Gunilla. **The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools**. Uppsala, Sweden: Uppsala University, 1995.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.



PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 47-65.*

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo II.** Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas, tomo III.** Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v.11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.* São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 209-239.

#### **Sobre a autora e os autores**

**Adriana Soely André de Souza Melo:** Doutora em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - Universidade do Estado da Bahia - UNEB/PPGEcoH. Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela UNEB/Campus VIII (Capes 4). Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa; em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental; em Formação em EaD e em Serviço Social e Gestão do Trabalho Social; Licenciada em Letras - AESET/FAFOPST (1998); Bacharel em Serviço Social - UNOPAR (2010); Policial Militar da Bahia, servindo no Colégio da Polícia Militar em Juazeiro - BA, Cb PM na função de Assistente Social. Atuou na área de ensino como Coordenadora Acadêmica do Curso de Serviço Social da Faculdade Metropolitana de Petrolina de 2017 a 2018. Professora Convidada na Faculdade Domus Sapiens - FDS de 2015 a 2021. Membro do Grupo de Pesquisa, Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio - NARRATIVIDADES da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (Afastada das atividades temporariamente); Membro do Grupo de Pesquisa Estudo dos Modos Contemporâneos de Existência em Educação, Cultura, Sustentabilidade e Subjetividade - ECuSS, vinculado ao PPGESA/DCH III/UNEB (Afastada das atividades temporariamente) e do Grupo de Pesquisa Literatura, Estudos Culturais e Socioambientais (GEPLECS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordena o Projeto de Xadrez Pedagógico no Colégio da Polícia Militar em Juazeiro - BA desde 2008 e é Árbitra Auxiliar licenciada pela Federação Internacional de Xadrez - FIDE. Membro da Escola Nacional de Profissionais de Ensino de Xadrez - ENPEX.

*E-mail:* soelyadriana@gmail.com

**Sérgio Luiz Malta Azevedo:** Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Geografia pela UFPE e graduado em Geografia pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco. É professor na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

*E-mail:* maltaslma@gmail.com

**Rogério de Melo Grillo:** Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus

Itatiba/SP. Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). É pesquisador na Universidade Federal do Ceará, sendo coordenador de pesquisa do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA - UFC); na UFSC, sendo membro do GEPROFEM. É membro da "The Association for the Study of Play (TASP)". Fez estágio doutoral (Edital Cooperação Mundial) na Universidad de Buenos Aires (UBA) - Argentina, sob a orientação da profa. Dra. Carolina Duek (UBA/Conicet). É membro titular do Conselho Editorial da Editora Científica e da Brazilian Journal of Policy and Development. Vice-presidente da CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE XADREZ ESCOLAR - CBXE. Tem 20 anos de experiência na Educação Básica, atuando nas funções de professor, coordenador, diretor e consultor pedagógico; e 10 no Ensino Superior, na função de professor e pesquisador. Realiza pesquisas na área da Educação e da Epistemologia, com ênfase em: Teorias sobre Jogo, Lúdico e Cultura Lúdica; Didática e comportamento lúdico; Inclusão e Teoria Histórico-Cultural. *E-mail:* rmgrillo@positivo.com.br

Recebido em: 29 mar. 2024

Aprovado em: 03 abr. 2024