

UNIVERSIDADE DE UBERABA

UNIUBE

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO POÉTICO POR MEIO
DOS *JOGOS LIMÍTROFES* EM UMA TURMA DE SETE ANOS**

UBERABA

2014

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO POÉTICO POR MEIO
DOS *JOGOS LIMÍTROFES* EM UMA TURMA DE SETE ANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA

2014

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

C914e Cunha, Neire Márcia da.
O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos
limítrofes em uma turma de sete anos / Neire Márcia da Cunha. –
Uberaba, 2014.
180 f. : il. color.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.
1. Gêneros literários. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino. 4.
Aprendizagem. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em
Educação. II. Título.

CDD 372

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO POÉTICO POR MEIO
DOS JOGOS LIMÍTROFES EM UMA TURMA DE SETE ANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.
Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza.

Uberaba, 06 de agosto de 2014.

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
UNIUBE - Uberaba-MG

Prof^ª. Dr^ª. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP – Marília-SP

Prof^ª. Dr^ª. Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE - Uberaba-MG

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que participaram
desta pesquisa, bem como a toda a
equipe da Escola Municipal M. L. P.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus pela oportunidade de viver
Tenho a jornada do saber
Aos pais os exemplos de vida e determinação
Tenho vivido com honestidade e compaixão

A família pela presença e a compreensão,
Hoje lhe estendo a mão.
À filha que sempre esteve ao meu lado
Tenho o coração iluminado

O companheiro pela cumplicidade e os cuidados
Tenho os dias encantados
Os amigos pela força e dedicação
Tenho uma enorme paixão

Aos orientadores as dúvidas plantadas
Tenho hoje outra visão
As crianças com sua inocência
Mostraram-me a essência

À irmã de coração
Tenho compartilhado tanta emoção
À filha de adoção
Tenho enorme afeição

Só tenho a agradecer o fascínio do saber
A coragem de descobrir
A essência de viver

RESUMO

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem. A pesquisa representa um subprojeto de um projeto maior intitulado “Sistema de métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição para a Didática Desenvolvimental”, coordenado pelo orientador da investigação. A temática abordada na pesquisa refere-se ao ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*. Além das contribuições teóricas de Vigotski (2001, 2003, 2006, 2008, 2009, 2010), o estudo também fundamentou-se na obra de Leontiev (1983, 1983b, 1978, 2010), Davidov (1999, 2003), Elkonin (1987, 2009) e Bakhtin (1997) como principais referenciais. O objetivo da pesquisa foi explicar a organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* em uma turma de crianças de sete anos, de uma escola pública municipal de Uberaba-MG. A metodologia geral da pesquisa foi o experimento didático-formativo (Davidov, 1999; Libâneo, 2009; Freitas, 2009), realizado em quatro etapas: a *revisão da literatura*, que contemplou uma revisão bibliográfica das obras dos autores já mencionados e, posteriormente, foram elaborados fichamentos das mesmas; o *diagnóstico da realidade pesquisada*, em que realizou-se uma pesquisa documental nos seguintes documentos educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), o Projeto Pedagógico da escola e o planejamento anual da professora da turma experimental; além da caracterização da instituição de ensino e dos sujeitos da pesquisa. Na *elaboração do sistema didático experimental* foi organizado o Plano de Unidade Didática, de acordo com as contribuições de Libâneo (2009) e Freitas (2009). Na última etapa procedeu-se a *análise* explicativa dos dados coletados. Assim, o processo de organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* foi consubstanciado em três elementos fundamentais: a organização do ensino-aprendizagem considerando a zona de desenvolvimento imediato dos alunos, as formas de mediação perpetradas e as implicações do tempo no processo de investigação. Neste sentido, partiu-se de poemas vivos (carregados de significados) que, pelas ações das crianças, foram revividos (nos jogos) e recriados (com atribuição de novos sentidos), fatores que contribuíram para a identificação, o reconhecimento do gênero poético e a autonomia dos alunos, enquanto leitores e escritores de poesia. Conclui-se que a organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* mostrou-se adequada para os sujeitos da pesquisa, tendo em vista a criação e a sustentação do desejo de aprender, a manutenção da atenção e da memória voluntária pelos alunos, a tomada de consciência do processo

vivenciado pelas crianças e a contribuição para apropriação voluntária da escrita convencional (simbólica). Nesta perspectiva, a forma de organização do ensino-aprendizagem, consubstanciada na leitura e na escrita do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, criou as condições de apropriação do gênero, na sua forma mais elaborada pelas crianças em fase de apropriação da leitura e da escrita. Os *jogos limítrofes* representaram a forma de organização do processo ensino-aprendizagem, no qual foram respeitados o momento de transição e a *crise* psicológica por que passam as crianças de sete anos, fato que contribuiu para o desenvolvimento integral dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Anos iniciais do ensino fundamental. Ensino-aprendizagem. Gênero poético. Jogos limítrofes. Leitura e escrita.

ABSTRACT

This master's thesis is part of the research line Professional Development: Teaching Work and teaching-learning process. The research is a subproject of a larger project entitled "System methods for Basic and Higher Education: a contribution to the Developmental Teaching", coordinated by the research advisor. The issue addressed in the research refers to the teaching and learning of poetic genre through neighboring games. In addition to the theoretical contributions of Vygotsky (2001, 2003, 2006, 2008, 2009, 2010), the study also was based on the work of Leontiev (1983, 1983b, 1978, 2010), Davidov (1999, 2003), Elkonin (1987, 2009) and Bakhtin (1997) as main reference. The aim was to explain the organization of the teaching-learning process of poetic genre through neighboring games in a class of seven year olds in a public school in Uberaba-MG. The general methodology of the research was the didactic-formative experiment (Davidov, 1999; Libâneo, 2009; Freitas, 2009), conducted in four stages: a literature review, which included a literature review of the works of the authors mentioned above and subsequently book report of them were drafted; the diagnosis of the studied reality, where there was a documentary research in the following educational documents: the National Curriculum Standards of Portuguese Language (PCNs), the pedagogical project of the school and the annual planning professor at the experimental group; besides the characterization of the educational institution and the research subjects. In preparing the experimental teaching system, we organized the Teaching Unit Plan, according to the contributions of Libâneo (2009) and Freitas (2009). In the last stage, there was the explanatory analysis of the collected data. Thus, the process of teaching and learning organization of poetic genre through neighboring games was encapsulated in three key elements: the teaching-learning organization considering the immediate development zone of the students, the forms of serious mediation and time implications in the research process. In this sense, broke of live poems (laden with meanings) that the actions of children, were revived (in game) and recreated (with attribution of new meanings), factors that contributed to the identification, recognition of the poetic genre and the autonomy of students, as readers and writers of poetry. It follows that the organization of the teaching and learning of poetic genre through neighboring games proved adequate for the research subjects, with a view to creating and sustaining the desire to learn, the maintenance of attention and voluntary memory by students, the process of awareness of experienced by children and contributing to voluntary appropriation of conventional writing (symbolic). In this perspective, the form of the teaching-learning organization, based on the reading and writing of the poetic genre through

neighboring games, created the genre of the conditions of appropriation, in its most elaborate form by children in reading ownership phase and writing. Borderline games represented the way of organizing the teaching-learning process, in which we respected the time of transition and the psychological crisis that are children of seven years, which contributed to the overall development of the research subjects.

Keywords: early years of elementary school. Teaching and learning. Poetic genre. Bordering games. Reading and writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fragmento do plano anual da professora da turma experimental	65
Quadro 2	Síntese do sistema didático experimental.....	76
Quadro 3	O poema	87
Quadro 4	A Descoberta do texto	88
Quadro 5	Dramatização	89
Quadro 6	Jogo da memória do poema <i>Jogo de Bola</i>	92
Quadro 7	Jogo poético denominado <i>Jogo de Peteca</i>	100
Quadro 7.1	Jogo poético denominado <i>Jogo de Peteca</i>	101
Quadro 7.2	Jogo poético denominado <i>Jogo de Peteca</i>	104
Quadro 7.3	Jogo poético denominado <i>Jogo de Peteca</i>	106
Quadro 8	A Escuta do Texto	108
Quadro 9	O poema <i>Leilão de Jardim</i>	113
Quadro 10	<i>A Descoberta do Texto - Leilão de Jardim</i>	114
Quadro 11	<i>A Descoberta do Texto</i>	115
Quadro 12	Dramatização	116
Quadro 13	LA	118
Quadro 14	PR	119
Quadro 15	RL	119
Quadro 16	Comportamento de MA	121
Quadro 17	Produção escrita – <i>Leilão de Brinquedos</i>	126
Quadro 18	EL e TA.....	128
Quadro 19	EL e TA – Processo de elaboração	129
Quadro 20	<i>O poema – Os Carneirinhos</i>	131
Quadro 21	<i>A Descoberta do Texto – Os Carneirinhos</i>	131
Quadro 22	O poema <i>O Peru</i>	132
Quadro 23.1	Dramatização	133
Quadro 23.2	Dramatização	134
Quadro 24	Momento de leitura	136
Quadro 25	Jogo da memória - rimas	137

Quadro 26	Depoimentos	139
Quadro 27	Jogo poético <i>Os Cachorrinhos</i>	140
Quadro 28	Jogo poético	141
Quadro 29	Depoimentos 2	145
Quadro 30	Gênero poético	146

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Produção das crianças	97
Figura 2	Produção da dupla GI e YO	102
Figura 3	Poema <i>Jogo de Peteca</i> elaborado por RL e KE	105
Figuras 4A e 4B	Jogo da memória <i>Leilão de Jardim</i> – produção em grupo	123
Figura 5	Produção escrita elaborada pelas alunas ML e AL	127
Figuras 6A e 6B	Produção escrita de TA e EL	129
Figura 7	Elaboração do jogo poético das alunas JA e TA	142
Figura 8	Jogo poético elaborado por EL e AL	143

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Profª. KA lê as produções das crianças - <i>Jogo de Peteca</i>	101
Fotos 2A e 2B	Momentos da elaboração do jogo poético <i>Jogo de Peteca</i> pela dupla RL e KE	104
Foto 3A	MA realiza a leitura do seu poema para a pesquisadora, sem a participação de AL	106
Foto 3B	IN produz o texto de forma individualizada, sem a ajuda de CL	106
Foto 4	EL e JV em situação de leitura	109
Fotos 5A e 5B	Dramatização do poema <i>Leilão de Jardim</i>	117
Fotos 6A e 6B	Leitura	122
Fotos 7A e 7B	Jogo da memória <i>Leilão de Jardim</i>	124
Fotos 8A e 8B	Momento de elaboração do jogo poético <i>Leilão de Brinquedos</i>	126
Fotos 9A e 9B	EL e TA em processo de escrita - <i>Leilão de Brinquedos</i>	129
Foto 10	Momento em que ML auxilia AL na leitura do poema.....	136
Fotos 11A e 11B	Crianças confeccionando o jogo da memória <i>Os Carneirinhos</i>	137
Fotos 12A e 12B	Crianças realizando o jogo da memória <i>Os Carneirinhos</i>	138
Fotos 13A e 13B	Crianças em situação de produção textual - <i>Os Cachorrinhos</i>	141
Fotos 14A e 14B	Crianças em situação de dramatização do poema <i>O Peru</i>	146

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DA TEORIA DA ATIVIDADE À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO	21
1.1	A CONTRIBUIÇÃO VIGOTSKIANA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E DESENVOLVIMENTO	21
1.2	De Leontiev a Davidov: a contribuição da Teoria da Atividade	25
1.3	A Teoria das Idades Psicológicas: subsídios de Vigotski e Elkonin	27
1.3.1	A crise dos sete anos: para um entendimento dessa idade psicológica	30
1.4	A TEORIA DO JOGO E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO NA INFÂNCIA	34
1.4.1	A Teoria do Jogo	36
1.4.2	Atividade de estudo	39
1.5	PAPEL DA LINGUAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO POÉTICO: ALGUMAS POSSIBILIDADES	43
1.5.1	Linguagem oral e escrita	46
1.5.2	Os gêneros do discurso, o texto, a poesia	50
CAPÍTULO 2	PERCURSO DA PESQUISA	55
2.1	EXPERIMENTO DE ENSINO: ORIGENS E PRESSUPOSTOS	55
2.2	PRIMEIRA ETAPA: REVISÃO DA LITERATURA	60
2.3	SEGUNDA ETAPA: DIAGNÓSTICO DA REALIDADE PESQUISADA ...	61
2.3.1	A escola	61
2.3.2	Análise documental	63
2.3.3	A turma de sete anos	66
2.4	TERCEIRA ETAPA: ELABORAÇÃO DO SISTEMA DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO ..	73
2.5	QUARTA ETAPA: ANÁLISE DOS DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO	81
CAPÍTULO 3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO 1º CICLO TEMÁTICO	84
3.1	PRIMEIRO CICLO TEMÁTICO: <i>JOGO DE BOLA</i>	86
3.1.1	Análise da <i>Descoberta do Texto</i> e da dramatização do poema <i>Jogo de Bola</i>	86
3.1.2	Análise do jogo da memória do poema <i>Jogo de Bola</i>	91
3.1.3	Análise do jogo poético denominado <i>Jogo de Peteca</i>	100
CAPÍTULO 4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO 2º E 3º CICLOS TEMÁTICOS	113
4.1	SEGUNDO CICLO TEMÁTICO: <i>LEILÃO DE JARDIM</i>	113
4.1.1	A <i>Descoberta do Texto Poético</i> e a dramatização do poema <i>Leilão de Jardim</i>	113
4.1.2	Jogo da memória do poema <i>Leilão de Jardim</i>	121
4.1.3	Jogo poético do poema <i>Leilão de Brinquedos</i>	125
4.2	TERCEIRO CICLO TEMÁTICO: <i>OS CARNEIRINHOS</i>	131
4.2.1	A <i>Descoberta do Texto Os Carneirinhos</i> e a sua dramatização	131

4.2.2	Jogo da memória das rimas do poema <i>Os Carneirinhos</i>	135
4.2.3	Jogo poético do poema <i>Os Cachorrinhos</i>	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXOS	163

APRESENTAÇÃO

Um oleiro ao moldar um vaso a um só tempo marca nele suas características pessoais e traz para si a imagem das características objetivas do vaso, num mesmo processo. Simultaneamente, toda atividade propriamente humana é relacionada com a consciência originada nas relações sociais.
(ACHILLES, 2013, p. 21)

Quando pequena, adorava brincar de escolinha, sempre era a professora, claro. Meu primeiro encontro com a escola foi aos sete anos. Adorava estudar, no entanto, não conseguia aprender a ler e meus familiares não tinham condições de me ajudar. Como me apropriei da persistência de meus pais, muitas vezes recorria a estranhos para me auxiliarem na tarefa de casa, mas a ajuda recebida não era suficiente para aprender a ler.

Recordo-me de que estávamos no mês de setembro e muitos de meus colegas já sabiam ler. No horário do recreio fiquei na sala chorando, com a cabeça abaixada na carteira. Dona Edimeia, minha professora na época, percebeu, aproximou-se de mim e perguntou o motivo do choro. Disse-lhe que eu queria ler, mas não conseguia. Naquele dia, ela me falou que chegaria meia hora antes do início das aulas, todos os dias, para me ensinar a ler.

Eu morava em frente à escola, ficava vigiando a chegada da professora. E assim fizemos todos os dias: meia hora antes de os outros alunos entrarem, ela me ensinava a *lição* de uma forma diferente daquela que usava com os outros. Não me recordo como, mas sei que era diferente. De maneira que, com o apoio da Dona Edimeia, aprendi a ler, fato que me proporcionou grande felicidade. Nunca mais me esqueci daquela professora, pois ela fez diferença em minha vida.

Sempre estudei em escola pública. E no Ensino Médio fiz dois cursos de forma concomitante: Magistério e Contabilidade.

Por motivos financeiros, afastei-me dos bancos escolares, como aluna, por aproximadamente treze anos. Mas, não me afastei do magistério: ministrei aulas particulares, depois fui contratada pela prefeitura de Uberaba. Após duplicar a carga horária de trabalho, consegui financiar o curso de graduação em Geografia e não parei mais.

Meu próximo passo? O doutorado! Adoro minha profissão, amo o que faço e quero buscar sempre a excelência em meu desempenho.

Sou professora da rede pública de Uberaba desde mil novecentos e noventa e seis, sendo que na Escola Municipal M. L. P. (onde foi desenvolvida a pesquisa) estou desde dois

mil, em cargo efetivo. Minha experiência profissional sempre esteve ligada às crianças com histórico de repetência. Por isso, escolhi como objeto de pesquisa o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*: a poesia por encantar, sensibilizar a alma; e os *jogos limítrofes*, por serem uma forma diferente de ensinar o conteúdo, uma nova possibilidade de ensino-aprendizagem. Escolhi a referida escola como *locus* de investigação, pois tenho um compromisso social com essa comunidade. Foi nela que tive experiências significativas que muito acrescentaram em conhecimentos para a minha trajetória profissional.

Em decorrência disso, sinto que o encontro da pesquisadora com o objeto de pesquisa teve sua gênese no momento em que Dona Edimeia me ajudou a satisfazer aquela necessidade, a partir de uma nova forma de organização do ensino, alimentando minha esperança e minha autoestima. Durante todos esses anos, tenho lutado para proporcionar o mesmo a muitas crianças na mesma situação.

Ao terminar esta investigação, percebo que minha ideia inicial em relação à pesquisa foi superada, modificada, transformada. O dinamismo do processo educativo, a peculiaridade da turma, o conhecimento adquirido durante o processo de mestrado, as contribuições dos amigos, dos professores e as dúvidas *plantadas* pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria e o Prof. Dr. Orlando fizeram-me revirar a “*terra*” que eu achava firme e “*semear*” uma nova forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem, processo este que me fez ainda mais sequeirosa do conhecimento e da pesquisa.

Portanto, sou resultado do processo de minhas condições de apropriação do legado histórico-cultural que vivenciei, permitindo-me transformá-lo e ser transformada por ele. Sinto que a matriz epistemológica escolhida pela pesquisadora está imbricada a todo instante no processo de humanização da Neire Márcia, filha de um operário brasileiro honrado e honesto como tantos outros.

Obrigada, Senhor, sinto-me muito feliz por este dia!

INTRODUÇÃO

O presente volume consiste em uma das quatro pesquisas que integram o projeto maior intitulado “Sistema de métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição para a Didática Desenvolvimental”, o qual tem o apoio do Programa PAPE-CNPq-UNIUBE, processo 0008/2012, e é coordenado pelo Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. O texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada *O processo ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos*, desenvolvida para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba-MG.

De acordo com os resultados obtidos em pesquisas científicas no campo da didática (LIBÂNEO, 2008, 2011; LONGAREZI & PUENTES, 2011; PIMENTA & AQUINO, 2013; AQUINO *et al.*, 2013.) “[...] notam-se [...] abundante pesquisa e abundante publicação no campo teórico e, ao mesmo tempo, poucas indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas [...]” (LONGAREZI & PUENTES *apud* AQUINO, 2013, p. 2). Se as pesquisas científicas no campo da didática mostram um esvaziamento no campo investigativo no que se refere aos trabalhos com foco na relação ensino-aprendizagem, então, torna-se imperativo ao docente que busca desenvolvimento profissional e acadêmico fomentar as pesquisas direcionadas ao processo ensino-aprendizagem; além de poder contribuir, mesmo que de modo singelo, com a experiência adquirida durante seus anos de atuação.

Na apresentação da análise do estado da pesquisa e da produção didática, no período de 2004 a 2010, em três programas de pós-graduação em Educação pertencentes à Região Sul do Brasil, Pimenta & Aquino (2013) afirmam que a “boa formação didático-pedagógica dos professores faria progredir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” e que “isso seria uma grande contribuição para a educação no país” (2013, p. 79).

Nesse sentido, no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram constatados os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica¹ (IDEB) das escolas municipais de Uberaba (4º e 5º anos): em 2009 esse índice atingiu 5,2; em 2011 teve um pequeno declínio, ficando em 5,1. Professora da rede municipal de Uberaba, a pesquisadora buscou, na formação acadêmica, por meio da pesquisa, as condições necessárias para a

¹ Dados disponíveis em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 10 jul. 2014.

superação dos desafios da profissão docente como forma de colaborar para o desenvolvimento da educação no município de Uberaba e para a pesquisa científica no Brasil.

Os estudos realizados sobre a teoria *histórico-cultural*, a *atividade* humana, a relação ensino e desenvolvimento, o processo ensino-aprendizagem, a *didática desenvolvimental*, a *atividade de estudo* e os *jogos limítrofes*, durante o processo de mestrado em Educação, provocaram na pesquisadora o desafio de submeter à luz dos conhecimentos científicos seus conhecimentos empíricos. O fato de ser professora há dezoito anos, atuando com crianças com histórico de repetência escolar, vivenciando os desafios da profissão quanto à utilização dos recursos didáticos para alunos entre sete e oito anos, provocou na pesquisadora o anseio de colaborar com a pesquisa, com foco no ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, levantou-se a seguinte hipótese: os *jogos limítrofes* constituem uma forma de jogo para um momento de transição da criança, da atividade lúdica para a atividade não lúdica, preparando o caminho para o desenvolvimento psíquico. Então, considerada a idade psicológica dos sujeitos da atividade (crianças de sete anos), tais jogos poderão servir de via, de meio, pelo qual a atividade de estudo se efetive. Se os gêneros do discurso refletem as condições e as finalidades da comunicação verbal nas esferas da atividade humana, então, pela consubstanciação na leitura e na escrita do gênero por meio dos *jogos limítrofes*, será possível criar as condições de apropriação desse gênero (discurso) em sua forma mais elaborada. Assim, buscou-se resposta para o seguinte problema científico: como organizar o processo ensino-aprendizagem² do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, em uma turma de sete anos?

Assim sendo, com o intuito de explicar a organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, na turma de sete anos (22 alunos) da Escola Municipal M. L. P.³, na cidade de Uberaba-MG, foi eleito como metodologia geral da pesquisa o experimento didático-formativo. O caminho metodológico se justifica por proporcionar à pesquisadora as condições necessárias para colocar em prática

² Utiliza-se a expressão ensino-aprendizagem para enunciar a relação dinâmica e contraditória entre o ensino escolar e a aprendizagem do aluno, como uma unidade dialética, em um só processo, que se distingue em sua gênese, mas, no seu desenvolvimento, estabelece uma relação de interdependência. Rico & Silvestre (2008) contribuem com este pensamento: “o processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde sua identificação como processo de ensino, com um marco acentuado no papel central do professor como transmissor de conhecimentos, até as concepções mais atuais, que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado, no qual se põe em relevo o papel de protagonista reservado ao aluno. Este último enfoque revela como característica determinante a interação entre o cognitivo e o afetivo, o instrutivo e o educativo, como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais” (RICO & SILVESTRE, 2008, p. 69, tradução nossa).

³ Abreviou-se o nome da escola como forma de preservar a identidade da instituição de ensino.

uma intervenção didática, na relação dialética do processo ensino-aprendizagem, e explicar seu processo de desenvolvimento.

O experimento didático-formativo foi desenvolvido pela pesquisadora por um período aproximado de quatro meses (29/04/13 a 26/08/13), tendo por conteúdo o gênero poético e aproveitando a estrutura metodológica proporcionada pelos *jogos limítrofes*. Os *jogos limítrofes* propostos pela pesquisadora e produzidos pelas crianças foram a dramatização, o jogo da memória, o bingo de palavras, o jogo poético e o jogo das semelhanças e diferenças; todos elaborados pela pesquisadora com o objetivo de que as crianças se apropriassem da linguagem poética, a partir da leitura e da escrita de poesia. Dos cinco jogos, três foram selecionados para explicar o processo de investigação.

Organizou-se o experimento didático-formativo, de acordo com contribuições de Libâneo (2009), em quatro grandes etapas, das quais resultaram os quatro capítulos da pesquisa.

Na elaboração do primeiro capítulo, *As relações entre o ensino e o desenvolvimento da criança: da teoria da atividade à teoria da atividade de estudo*, respondeu-se a seguinte pergunta científica: como fundamentar a organização do processo ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, de acordo com a faixa etária escolhida (sete anos)? Neste sentido, delimitou-se o marco teórico da investigação, que se sustentou nas contribuições de Vigotski (2001, 2010) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de zona de desenvolvimento imediato. Leontiev (1983) e Davidov (1999) colaboraram com os estudos sobre a teoria da atividade: o conceito e sua estrutura. Buscaram-se subsídios em Vigotski (2006, 2008) e Elkonin (1987, 2009) para caracterizar o desenvolvimento infantil, a *crise dos sete anos* por que passam as crianças, e para evidenciar as características do jogo protagonizado. Em Davidov (1999) foram encontradas as informações para conceituar e apresentar as características e estrutura da atividade de estudo. Leontiev (2010) contribuiu com o conceito e a caracterização dos *jogos limítrofes*. Destacam-se as contribuições de Vigotski (2010) e Lúria (1987, 2010) sobre o papel da linguagem no desenvolvimento infantil; Bakhtin (1997), com a caracterização de gênero do discurso; Aquirre (1986), com o conceito de poesia; e, por fim, Bajard (2006, 2012); Schneuwli & Dolz (1997).

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa e respondem-se duas perguntas científicas: como elaborar um diagnóstico da realidade pesquisada? Como organizar o processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, de acordo com as características dos sujeitos da pesquisa? Além de responder essas

questões, foi definida a metodologia geral da pesquisa, o experimento didático-formativo, e descreveram-se seus princípios em Zankov *apud* Aquino (2013), Davidov & Márkova (1987) e Libâneo (2009).

Em resposta às perguntas, evidenciam-se as quatro etapas da pesquisa, seus respectivos instrumentos de coletas de dados e os fundamentos da análise realizada. No diagnóstico da realidade pesquisada, a pesquisa documental foi consolidada em três documentos educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), o Projeto Pedagógico da escola e o planejamento anual da professora da turma experimental; além de caracterizarem-se a instituição de ensino e os sujeitos da pesquisa. Na *elaboração do experimento didático-formativo*, organizou-se o Plano de Unidade de Ensino, de acordo com as contribuições de Libâneo (2009) e Freitas (2009). Por fim, anunciou-se *análise* explicativa dos dados coletados, definiram-se seu foco e suas categorias.

Nos capítulos três e quatro respondeu-se a questão: como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*? O foco da análise explicativa esteve centrado no processo ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, consubstanciado em quatro categorias de análise: desenvolvimento, motivação e participação dos alunos; desenvolvimento da linguagem oral e escrita; desenvolvimento da atenção e da memória; e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A análise explicativa dos dados coletados foi organizada em três ciclos temáticos, de acordo com o assunto do poema de Cecília Meireles estudado naquele ciclo, nos quais se ressaltaram os indícios, as marcas, as pistas que proporcionaram a análise explicativa dos dados.

Destarte, espera-se que a análise explicativa do processo investigativo possa contribuir para a pesquisa em didática (foco no ensino-aprendizagem), com o desenvolvimento profissional dos docentes, não como um modelo a ser seguido, mas como uma experiência, uma possibilidade de organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* em uma turma de sete anos, em que se considerou a zona de desenvolvimento imediato das crianças.

Destacam-se como principais contribuições desta pesquisa a caracterização, bem como a utilização dos *jogos limítrofes* como meio entre a criança e a atividade de estudo proposta: o ensino-aprendizagem do gênero poético. E ainda a utilização das poesias de Cecília Meireles como fonte de significação social pela criança dos usos e funções da escrita; o desenvolvimento da leitura e da escrita de poesia e sua contribuição para a organização do ensino-aprendizagem em uma unidade dialética entre o afetivo-cognitivo; a organização e

realização de um Plano de Unidade Didática, na área de língua portuguesa, que privilegiou a aprendizagem coletiva pelos alunos; e o desenvolvimento de uma situação experimental que proporcionou as condições objetivas para elaboração de conclusões experimentais, as quais poderão inspirar novas pesquisas, ampliando o conhecimento na área da didática.

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DA TEORIA DA ATIVIDADE À TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO

A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. (VIGOTSKI, 2010, p. 484.)

O presente capítulo representa o marco teórico da pesquisa. Foi elaborado a partir do enfoque histórico-cultural da psicologia marxista com o intuito de responder uma questão: como fundamentar a organização do processo ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* em uma turma de sete anos? Em resposta a essa pergunta foram eleitos Vigotski (2001, 2003, 2006, 2008, 2009, 2010), Leontiev (1983, 1983b, 1978, 2010), Davidov (1999, 2003), Elkonin (1987, 2009), Lúria (1987, 2010) e Bakhtin (1997) como as principais referências.

O marco teórico dessa investigação sustentou-se nas contribuições de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; o conceito de zona de desenvolvimento imediato; e o papel da linguagem no desenvolvimento infantil. Leontiev e Davidov colaboraram com os estudos sobre a teoria da atividade: conceito e estrutura. Leontiev forneceu, também, o conceito e a caracterização dos *jogos limítrofes*. Subsídios vieram de Vigotski e Elkonin para caracterizar o desenvolvimento infantil, a *crise dos sete anos* por que passam as crianças e evidenciar as características do jogo protagonizado. As características e estrutura da atividade de estudo foram apresentadas e conceituadas segundo Davidov; e de gênero, do discurso em Bakhtin.

1.1 A CONTRIBUIÇÃO VIGOTSKIANA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva histórico-cultural, a educação formal é considerada um mecanismo importantíssimo de apropriação da herança cultural construída pela humanidade. Estudos têm evidenciado a importante relação entre o desenvolvimento infantil e o ensino escolar. A tarefa da escola, nessa perspectiva, é superar o conhecimento espontâneo advindo da família e de

outros grupos sociais e proporcionar a aquisição do conhecimento científico pela criança, de forma orientada, direcionada a impulsionar as funções psíquicas superiores a níveis mais elevados. Vigotski (2001), ao descrever o processo de formação de conceitos científicos por parte dos escolares, destaca que:

A instrução escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização do processo mental por parte da criança. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem ser o meio em que primeiro se desenvolvem a consciência e o domínio do objeto, sendo mais tarde transmitidos para outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001, p. 92).

Os conceitos espontâneos são aprendidos pela criança de forma natural e inconsciente. A criança aprende a falar, por exemplo, mas não tem consciência da estrutura linguística que utiliza. Os conceitos científicos, diferentemente, são organizados pela equipe escolar de forma hierárquica, inter-relacionados e sistematizados na intenção de que ocorra a aprendizagem, por parte do aluno, do conhecimento culturalmente constituído pela humanidade. A organização do ensino escolar se estabelece pela lógica reversa aos conceitos espontâneos; eles devem ser apropriados pela criança de forma consciente, voluntária e arbitrária⁴. No movimento contínuo e contraditório do conhecimento adquirido espontaneamente e a apropriação dos conceitos científicos, a criança desenvolve suas funções psíquicas superiores.

Deste modo, afirma Vigotski: “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 322). Ao aprender, a criança adquire os elementos, os instrumentos psicológicos necessários ao seu desenvolvimento, de forma integral. O autor adverte que a lógica do pensamento infantil não segue a das organizações curriculares estabelecidas nas escolas, e sim sua própria lógica de desenvolvimento. E afirma:

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento. E no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta lógica interna, esse código interior de processo de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010, p. 325).

⁴ A organização do ensino escolar é arbitrária no sentido de que ele não é espontâneo, e sim depende da ação voluntária do aluno para sua apropriação.

O processo de aprendizagem escolar possui uma estrutura específica de desenvolvimento, que se constitui por uma lógica própria, a qual se apoia nas condições de desenvolvimento da criança e nas condições socioeducativas da escola. Ambas, no movimento contraditório da realidade, condicionam o modo da aprendizagem pelo aluno, de modo que a tarefa da psicologia escolar é descobrir a lógica do processo de aprendizagem da criança, que impulsiona seu desenvolvimento.

Vigotski (2010) contribui para essa descoberta quando estabelece que o desenvolvimento humano acontece sobre as bases de dois níveis, o real e o potencial. Assegura que para estruturar a aprendizagem de forma a desencadear o desenvolvimento infantil faz-se necessário que o professor organize o ensino de modo a criar as condições necessárias para mobilizar a zona de desenvolvimento imediato da criança. O autor esclarece que, com a ajuda de alguém mais experiente culturalmente, os pequenos podem fazer, por conseguinte, mais do que fariam de forma individualizada. Não infinitamente mais, mas dentro de um limite determinado por suas próprias condições intelectuais e de desenvolvimento.

Neste sentido o processo de aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento infantil consiste naquele em que o ensino está organizado de forma a criar e manter a zona de desenvolvimento imediato da criança enquanto aprende. Conforme Vigotski, o que determina esta zona é a

[...] discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida como o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 327).

A zona de desenvolvimento imediato é a dissonância (zona psicológica) entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível mais elevado que pode alcançar sob a orientação de alguém mais experiente, o nível potencial. Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança realiza com autonomia e segurança determinada tarefa, caracterizado pelas habilidades e capacidades consolidadas pelo pensamento infantil. O nível de desenvolvimento potencial pode ser compreendido como o plano mais elevado de desenvolvimento que a criança pode alcançar sob a orientação de alguém mais experiente culturalmente (um adulto ou um parceiro). E a zona de desenvolvimento imediato constitui-se de um momento psicológico em que a criança desempenha uma tarefa em colaboração com

outra pessoa mais experiente, ou sob sua orientação. O fazer em colaboração consiste na característica fundamental da zona de desenvolvimento imediato.

O autor acrescenta que, no processo de desenvolvimento, os níveis não são estáticos; ao contrário, são dinâmicos e se desenvolvem por meio de um movimento cíclico de evolução: o que era nível de desenvolvimento potencial em determinado momento, em outro se transforma em nível real. O que impulsiona o movimento do ciclo de desenvolvimento é a criação e manutenção de zonas de desenvolvimento imediato cada vez mais amplas e mais complexas. Nas palavras de Vigotski,

[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível de desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança faz hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Quando uma criança atinge a potencialidade (nível potencial) proposta para uma determinada atividade, esse patamar deixa de ser uma potencialidade a ser alcançada para ser uma habilidade consolidada. Assim, o nível de desenvolvimento potencial se transforma em nível real. De acordo com as suas condições de apropriação, na relação com seu entorno, a criança é “instigada” à aprendizagem mais ampla e mais complexa que, no movimento contraditório da realidade, desencadeia novas necessidades. Tais necessidades impulsionam a criação de novas zonas de desenvolvimento imediato e promovem o avanço da criança nesse movimento.

Neste sentido, a aprendizagem escolar pode desempenhar papel fundamental no desenvolvimento infantil. O ensino organizado a partir da zona de desenvolvimento imediato das crianças alavanca a aprendizagem e, por conseguinte, impulsiona o processo. Deste modo, as orientações pedagógicas do professor devem assentar-se não no ontem, mas no amanhã desse desenvolvimento. Só assim o educador irá ter, na base de seu trabalho, a ampliação da zona desenvolvimento imediato, na linha de maior esforço da criança.

Logo, as contribuições de Vigotski (2010) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento imediato e as possíveis implicações desse estudo para o ensino escolar forneceram à pesquisadora os subsídios necessários para fundamentar o planejamento do experimento didático-formativo, sistematizado no Plano de Unidade Didática⁵, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Plano de Unidade Didática consiste na sistematização da proposta do experimento didático-formativo desenvolvido na turma de sete anos.

1.2 DE LEONTIEV A DAVIDOV: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DA ATIVIDADE

Leontiev (1983), um dos continuadores da obra de Vigotski, aprofundou os estudos sobre as interligações entre o desenvolvimento dos processos internos do pensamento e as atividades humanas: a capacidade de planejar e realizar ofícios (costurar, construir edificações, entre outros) para fins de sobrevivência social. A partir desse estudo, elaborou a Teoria da Atividade.

Segundo ele, na relação entre os processos intrapsíquicos e a realidade material, a *atividade* consiste em uma unidade psicológica estrutural do pensamento na qual o homem, em contato com a realidade material, mediada e orientada pelos instrumentos e pelos signos (linguagem), apropria-se da característica, da essência, da materialidade da *atividade* tipicamente humana. Fato este que faz emergir na psique humana, simultaneamente ao contato material, a apropriação cognitiva do objeto, seu reflexo psíquico, que são a representação mental do objeto e as generalizações daí decorrentes.

Neste processo a realidade material transforma-se em realidade material consciente e desenvolve as funções psíquicas (capacidade de associação, classificação, síntese, análise, entre outros), as quais são *cristalizadas* na própria atividade humana, dando condições de desvendar a solução para os novos desafios da vida em sociedade. Leontiev destaca que “(...) as aptidões, os conhecimentos e a técnica desenvolvidos na produção da vida material cristalizam-se nos produtos materiais, intelectuais e ideais” (LEONTIEV, *apud* SFORNI, 2008, p. 2) da atividade humana.

Segundo Leontiev (1983b), os elementos estruturantes da *atividade* humana estão compreendidos no sistema social e fundidos, disseminados, nas relações sociais. Sua internalização (apropriação) está condicionada à mediação dos instrumentos e signos. Os instrumentos materiais potencializam as ações humanas para a vida social. Por sua vez, as “ideias” e suas generalizações potencializam as estruturas mentais superiores na utilização dos sistemas simbólicos, perpetuando os aspectos culturais, num processo dialético. Ressalta que a *atividade* se estrutura, estabelece-se, constitui-se em necessidades, motivos, tarefas, ações e operações. Nas palavras de Leontiev,

[...] no fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas por seu reflexo psíquico, desprendem-se em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinadas a objetivos conscientes; e, finalmente, as operações que desprendem

diretamente das condições para o alcance do objetivo concreto dado (LEONTIEV, 1983, p. 66, tradução nossa).

Na relação dialética do sujeito com a realidade externa (objetal), de acordo com as suas condições intrapsíquicas, emergem suas necessidades tipicamente humanas. A necessidade leva o sujeito a realizar a atividade objetal (atividade com o objeto), que por sua vez, simultaneamente, cria condições internas de apropriação dessa realidade no sujeito, dando origem à abstração cognitiva. A abstração cognitiva da realidade pelo sujeito, posteriormente, impulsionará e controlará a sua atividade material de acordo com o objetivo estabelecido. O objetivo permite o encontro das necessidades do sujeito com a atividade objetal, se esta meta estiver direcionada por um motivo que coincide com as necessidades do sujeito.

De forma que a gênese da atividade humana se estabelece na atividade objetal e em seu reflexo psíquico. As atividades se diferem umas das outras pelo motivo que as guia. Tal motivo pode ser de natureza material ou cognitiva (ideal). O motivo da atividade humana está relacionado à satisfação dos desejos e necessidades humanas e determina o tipo e o conteúdo da atividade. Na realização da atividade são desenvolvidas várias tarefas, ações e operações (ligadas ao mundo material ou ao mundo das ideias) para o alcance do objetivo proposto, sendo que as ações estão diretamente ligadas ao objetivo da atividade e as operações, às condições em que se ela se realiza (LEONTIEV, 1983).

Davidov (1999) contribui para esse diálogo quando evidencia a estrutura psicológica da atividade. Para ele, os elementos estruturantes “[...] são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade” (DAVIDOV, 1999, p. 4). Segundo o autor, o desejo é o alicerce de uma necessidade, seja ela de base biológica, orgânica, espiritual ou humanitária. As “[...] necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam” (DAVIDOV, 1999, p. 3). A emoção é a forma de manifestação das necessidades e dos desejos, e deles é inseparável. São as emoções que permitem ao ser humano estabelecer tarefas que lhe são vitais em determinadas condições.

[...] Uns tipos de atividade são, em uma etapa dada, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outros, menos. Um desempenham o papel essencial no desenvolvimento; outras, um papel subordinado. Por isso não devemos falar da dependência do desenvolvimento psíquico enquanto atividade em geral, senão enquanto a

atividade principal” (LEONTIEV *apud* ELKONIN, 1987, p. 108, tradução nossa).

Com base nas ideias de Leontiev, Elkonin (1987) evidencia que o que promove a mudança no desenvolvimento psíquico do indivíduo são as *atividades* humanas desempenhadas por ele, nas práticas sociais. Para cada etapa do desenvolvimento há uma atividade principal, não por ser a predominante naquele período, mas por impulsionar de forma decisiva o desenvolvimento humano.

A atividade principal pode ser definida como aquela que, num período do desenvolvimento, se torna a principal fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Embora ela seja a força propulsora do desenvolvimento humano, não é a única atividade que a criança desenvolve. No caso do jogo protagonizado, por exemplo, na idade pré-escolar, a criança não protagoniza durante todo o tempo em que brinca. Entretanto, neste período, este jogo (protagonizado) se torna a principal fonte do desenvolvimento infantil.

Se a boa aprendizagem é impulsionadora do desenvolvimento, então, como organizar, numa situação experimental, o processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes, de forma a desencadeá-la? Como processar o ensino-aprendizagem privilegiando a zona de desenvolvimento imediato das crianças? A atividade principal do período anterior, agora secundária, pode ser um caminho na organização desse ensino?

1.3 A TEORIA DAS IDADES PSICOLÓGICAS: SUBSÍDIOS DE VIGOTSKI E ELKONIN

O psicólogo Elkonin (1987) retratou o curso do desenvolvimento infantil baseando-se nas ideias de P. Blonski, o qual considera que o desenvolvimento “[...] é, antes de tudo, um processo de transformação qualitativa acompanhada de crises, de saltos” (ELKONIN, 1987, p. 105, tradução nossa) que marcam as mudanças do desenvolvimento humano. Elkonin valeu-se também das ideias de Vigotski, que afirmou que “as idades críticas se alternam com as estáveis [...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de uma escala a outra não se realiza por uma via de evolução paulatina, mas sim revolucionariamente” (VIGOSTKI *apud* ELKONIN, 1987, p. 106-107, tradução nossa).

Ao estudar as mudanças e as transformações de cada época do desenvolvimento, Elkonin considerou as características da personalidade infantil em suas *condições histórico-sociais concretas*, quer dizer, a realidade material vivenciada, nos aspectos históricos e

sociais. Nessa perspectiva, Elkonin define o curso do desenvolvimento como uma mudança sofrida no decorrer da vida da criança a partir dos sentidos e significados que ela atribui ao seu contexto histórico e cultural. Segundo o autor, a mudança/transformação é impulsionada pelo movimento contraditório e dinâmico da realidade material na qual se alternam momentos de crises/saltos e outros de relativa estabilidade.

Assim, Elkonin estabeleceu uma relação entre o desenvolvimento e o conteúdo da atividade principal da criança, afirmando que

[...] o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetual - do conteúdo da atividade, quer dizer, sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, em que direção esse aspecto da realidade se orienta” (ELKONIN, 1987, p. 109, tradução nossa).

Conforme o autor, para compreendermos o desenvolvimento psicológico do ser humano, temos que entender como ele se relaciona com a realidade que o cerca. Baseado nos estudos experimentais com crianças da União Soviética e estrangeiras, o psicólogo elaborou uma periodização do desenvolvimento psíquico na qual estabeleceu as características de cada faixa etária, de acordo com as épocas e períodos do desenvolvimento e suas respectivas atividades principais.

Elkonin (1987) alerta que as *épocas e os períodos (estádios)*⁶ são os momentos de transformação do ser humano, pontuados por crises ou saltos qualitativos do seu desenvolvimento: ora *mais fortemente marcados (épocas)*, ora *menos marcados (estádios)*, nos quais se estabelece uma alternância dos momentos de rupturas, de crises, de saltos do desenvolvimento (superação) e dos momentos de relativa estabilidade cognitiva. Neste sentido, subdivide o desenvolvimento infantil em três épocas específicas: a primeira infância, a infância e a adolescência, que se desenvolvem de forma entrelaçada. Uma época se constitui por dois períodos, também, regularmente interligados entre si.

A cada uma das épocas do desenvolvimento, a criança apresenta determinada característica na qual está intrínseca a alternância na forma do seu sistema de relação dialética com o seu contexto histórico-cultural. Tal sistema se estabelece por meio de dois grupos de relações que se mantêm de forma *consecutiva e regular* no decorrer de cada época da vida, em que ora o conteúdo da atividade se estabelece sob a égide do esquema *criança-adulto social*, ora como *criança-objeto social*, marcado por crises e saltos do desenvolvimento.

⁶ Estádio: “Fase, época, período de um processo: os diversos estádios de uma evolução”. Disponível em <http://www.dicio.com.br/estadio/>. Acesso em 16 abr. 2014.

Assim, nos primeiros momentos de cada época, sob o sistema de relação criança-adulto social, que caracteriza cada um dos primeiros períodos do desenvolvimento, “[...] entram as atividades em que tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais das atividades humanas e a apropriação dos objetivos, dos motivos e normas das relações entre as pessoas. São atividades desenvolvidas no sistema ‘criança-adulto social’.” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa). Nesses períodos, a criança se apropria das funções, das ações e dos sentidos dados pelo adulto às relações humanas, num determinado tempo e espaço, representados pelo sistema que a criança estabelece com as formas das relações humanas.

O segundo momento de cada época, sob o sistema de relação criança-objeto social, que caracteriza cada um dos segundos períodos do desenvolvimento, constitui-se de atividades “em que tem lugar a apropriação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos e dos modelos que destacam um ou outros aspectos daqueles. Trata-se das atividades no sistema ‘criança-objeto social’.” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa). Isto é, nesses momentos prevalecem as atividades decorrentes da relação que criança estabelece com os objetos socialmente construídos pela humanidade, na forma de suprir suas necessidades de compreender, internalizar e executar a atividade humana.

A passagem de uma época a outra, de um período a outro, conforme mencionado, não ocorre de forma estável, linear ou predeterminada. Ao contrário, consiste em um movimento brusco da psique infantil, marcado por crises, rupturas e saltos no desenvolvimento, ocasionados pelas necessidades da criança em que prevalecem o desenvolvimento dos motivos e das necessidades tipicamente humanas, a necessidade de humanizar-se; e o desenvolvimento das potencialidades *operacionais ou técnicas* indispensáveis para saciar suas necessidades e desejos. As estratégias cognitivas se instrumentalizam, no decorrer dos períodos, de forma tal que geram um acúmulo quantitativo e qualitativo em relação ao processo de apropriação da atividade humana dos períodos vivenciados, levando à necessidade qualitativamente mais ampla e mais complexa.

Assim, de forma regularmente repetida, a cada época, a cada período, há uma transformação do ser humano. As épocas se constituem de períodos regularmente interligados entre si, assim como os períodos. O que difere as épocas dos períodos são os momentos de crises, de rupturas das bases construídas anteriormente pela criança, as quais são qualitativamente mais complexas do que aquelas vividas na mudança dos períodos. Nas palavras de Elkonin, “[...] a passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e

motivos da atividade, sobre a base dos fios que se formaram” (ELKONIN, 1987, p. 123). Isso gera crises, rupturas e poderá ocasionar saltos qualitativos no desenvolvimento da criança, se for propiciada a ela a mediatização adequada dos instrumentos e dos signos necessários ao seu processo de crescimento.

Para atender às necessidades, cada vez mais complexas no transcurso do seu desenvolvimento, a criança passa por uma transformação cognitiva. A crise causa uma mudança na criança, que busca de instrumentalizar-se para compensar a falta de correspondência entre as habilidades operacionais e técnicas adquiridas na atividade dos períodos anteriores e o surgimento dos novos objetivos, novos motivos que emergem das relações sociais, marcando o início de um novo ciclo de períodos, uma nova época.

Nesta perspectiva, levantam-se as seguintes questões: se a atividade principal anterior de um determinado período assume um papel subordinado, mas elementar, no desenvolvimento psíquico da criança, por que não utilizá-la como um meio no desabrochar da nova atividade principal (atual)? Ela (atividade principal anterior) pode auxiliar na superação das crises, das rupturas de um determinado período? Seria uma forma de sustentar o ensino a partir do nível de desenvolvimento real para criar zona de desenvolvimento imediato? Quais as características das crianças de sete anos? Qual a atividade principal nessa idade?

1.3.1 A crise dos sete anos: para um entendimento dessa idade psicológica

Segundo Vigotski (2006), a criança aos sete anos passa por uma crise, um período de transição marcado por saltos qualitativos de desenvolvimento. Ela deixa de ser um pré-escolar, mas ainda não se sente uma criança em idade escolar. Vive um momento de crise psicológica que poderá, ou não, dependendo grandemente de sua experiência social, representar um momento de saltos qualitativos importantes para seu desenvolvimento.

O autor aponta, como uma das primeiras características da mudança psicológica da criança neste período (escolar), a perda da espontaneidade infantil. No pré-escolar, “a razão da espontaneidade infantil reside em que [a criança] não diferencia suficientemente a vida interior do exterior” (VIGOTSKI, 2006, p. 377). Ela ainda não distingue de forma consciente a diferença entre sua condição interna e as condições externas de seu desenvolvimento; para ela essas dimensões fazem parte de um todo indivisível, no qual se considera como uma extensão da realidade objetal vivida. Por isso, neste período a ingenuidade infantil salta aos olhos do adulto, revelada em sua espontaneidade diante dos acontecimentos externos da vida.

Aos poucos, o escolar percebe que não é tal extensão, e desenvolve a consciência de sua individualidade social. Toma consciência das distintas dimensões de sua vida (interna e externa) ao incorporar em sua conduta uma atividade intelectual que permite mediar o desenvolvimento das capacidades internas e apreender a experiência social: a capacidade de abstrair aspectos da realidade e generalizá-los. Em outras palavras, a capacidade de “despregar”, descolar, da realidade material, sua representação mental, seu significado e, a partir daí, atribuir-lhe novos sentidos, novas generalizações.

Ao criar a representação mental do significado social de uma cadeira, por exemplo, é atribuído um significado/conceito a ela. Ao utilizar o vocábulo *cadeira* na expressão: levei um “chá de cadeira”, atribui-se um novo sentido à palavra, quer dizer, realizam-se generalizações do significado⁷ de *cadeira*, atribuindo-lhe outro sentido. Segundo Vigotski, “[...] do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. *Generalização e significado da palavra são sinônimos*” (VIGOTSKI, 2010, p. 398, grifo nosso). Novas atribuições de sentidos ao significado/conceito de uma palavra representam novas generalizações, uma ampliação desse conceito.

Por meio do desenvolvimento das ações mentais superiores [*psíquicas superiores*], mediado⁸ pelos instrumentos e os signos⁹ postos na realidade material, o pensamento infantil passa por uma reestruturação interfuncional que lhe permite orientar de forma consciente a sua vivência. A reestruturação interna desencadeada pelas abstrações e generalizações contínuas da realidade, mediada pelos instrumentos e signos, provoca no sujeito o desenvolvimento consciente de suas ações, fato que lhe permite (re)significar a atividade humana e atribuir novos sentidos à sua vivência. Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski enfatiza que:

⁷ Vigotski (2010) realiza um estudo profundo e importantíssimo sobre o processo de desenvolvimento do significado da palavra (capítulo sete do livro *A construção do pensamento e da palavra*), que vale a pena ser motivo de estudo.

⁸ Entenda-se por *mediação* a intervenção de um elemento ou de uma pessoa na relação recíproca do sujeito (a criança) com a realidade que o circunda.

⁹ Entenda-se por *signos* as formas socioculturais desenvolvidas para representar algo ou alguma coisa. Uma forma de representação da realidade socioculturalmente estabelecida. Por exemplo, a linguagem é um signo sociocultural criado para representar a forma de comunicação humana. Isto é, os signos não são os objetos em si, mas a sua representação. Por exemplo, a palavra *criança* não é a criança em si, mas a representação mental dela.

[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. Esse deslocamento da operação do plano da ação para o plano do pensamento conjuga-se com a repetição daquelas dificuldades e daquelas peripécias que acompanham a assimilação dessa operação no plano da ação (VIGOTSKI, 2010, p. 275).

A criança torna-se consciente de sua vivência por meio de uma transformação interfuncional das funções psíquicas superiores, em que a capacidade de generalização lhe dá a possibilidade de deslocar-se do campo das ações com os objetos para o campo do pensamento. Por meio da atividade intelectual, do pensamento, a criança recria, reestrutura a ação sem necessariamente estar diretamente agindo sobre ela, consegue expressá-la e modificá-la em pensamento verbal, ou pelo uso da linguagem que reorienta sua ação.

Aqui a criança passa das introspecções sem palavras para as introspecções verbalizadas. Desenvolve uma percepção interior do significado de seus próprios processos típicos. [...] a passagem para a introspecção verbalizada não é senão uma generalização iniciante das formas típicas de atividade. A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas (VIGOTSKI, 2010, p. 289).

A criança passa do pensamento sem o uso das palavras para o pensamento verbalizado. Uma atividade com o uso da fala interna articulada ao uso da linguagem simbólica, um pensamento verbalizado. Um pensamento que possibilita à criança refletir utilizando a linguagem como instrumento mediador entre ela mesma e a realidade de seu entorno. O pequeno ser adquire a capacidade de utilizar a linguagem como instrumento para generalizar e atribuir novos sentidos às atividades tipicamente humanas. Nas relações do eu e os outros, o eu sou diferente do outro, mas não sei quem sou, a criança atribui sentido às suas experiências externas e, ao mesmo tempo, toma consciência de sua individualidade. Tal movimento lhe possibilita a interfuncionalidade do pensamento (antes sem o uso linguagem, agora verbalizado) e a capacidade de dirigir a própria ação de forma consciente.

Uma das peculiaridades das crianças de sete anos evidenciadas por Vigotski (2006) consiste em que as vivências infantis adquirem sentido. Em meio à crise psicológica decorrente das neoformações¹⁰ psíquicas provocadas pelos conflitos internos vivenciados, sejam decorrentes das exigências da situação escolar ou das necessidades e desejos de sua

¹⁰ Entenda-se por *neoformações* as novas formações psíquicas provocadas pelos conflitos internos vivenciados pela criança em relação com o seu entorno ao longo do desenvolvimento.

própria personalidade, a criança toma consciência de suas ações e de sua individualidade. Assim,

Aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivência que lhe permite compreender o que significa “estou alegre, estou desgostoso, estou enfadado”, “sou bom”, “sou mau”; quer dizer, nela surge a orientação consciente de sua própria vivência (VIGOTSKI, 2006, p. 380).

Outra particularidade dos sete anos reside no fenômeno da valorização pessoal: a criança adquire condições psíquicas para analisar seus acertos e seus erros. Neste momento emergem as primeiras generalizações conscientes da afetividade, surge a *lógica do sentimento*. Neste sentido, Vigotski salienta a inter-relação da criança com seu entorno “[...] se a criança é um ser social e seu meio é um meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do seu entorno social” (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

Se a criança é parte *viva* do meio social a que pertence, ela o influencia e é influenciada por ele. As primeiras generalizações conscientes dos seus sentimentos, de si mesma, estão imbricadas, entrelaçadas com as análises, os julgamentos que os adultos fazem dela. Este é um aspecto importante que deve ser observado. Nessa idade as crianças estão em um grande conflito interno no qual muitas vezes terão como parâmetro sua relação com o entorno, com seu grupo de convívio. Em outras palavras, a autoestima, a autovalorização, a imagem positiva de si mesma depende da relação que a criança estabelece com as pessoas à sua volta.

Segundo Vigotski (2006), para se analisar a personalidade e o meio em que vive a criança, temos como *unidade de análise* (inter-relação personalidade/entorno) a sua *vivência*, entendida “[...] como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não fora ato da consciência de algo” (VIGOTSKI, 2006, p. 383). A unidade entre os elementos condicionantes e a sua própria personalidade possibilitará à criança as condições de perceber algo, seja em relação à própria subjetividade ou ao seu entorno. O ato de conscientizar-se desse algo modifica a forma de a criança se relacionar consigo mesma. Por exemplo, uma criança triste, nessa idade, passa a ter consciência de sua tristeza.

[...] Deste ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que muda o momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, as mudanças de suas

necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento dos câmbios das mudanças de suas necessidades e desejos é a parte menos consciente e voluntária da personalidade e, na medida em que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos, ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, saboroso, se faz relativo ou pouco importante na etapa seguinte (VIGOTSKI, 2006, p. 385).

O que constitui a estrutura da consciência da criança é a vivência, que tem em sua gênese uma *orientação biossocial*. Os motivos e as necessidades que surgem em cada período do desenvolvimento e o movimento contraditório das condições internas infantis provocam uma crise ou um conflito, que em sua essência traduz um período de transformação íntima da criança em relação com o entorno. O desenvolvimento da consciência, das neoformações psíquicas geradas por esse momento propulsiona a reestruturação dos desejos e das necessidades psíquicas da criança, a qual desencadeia mudanças na percepção da realidade e na sua forma de agir sobre ela. A superação das crises ocasiona um salto qualitativo no desenvolvimento.

O entendimento da idade psicológica e da natureza da crise dos sete anos foi extremamente valioso para organizar e desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem durante a intervenção pedagógica em sala de aula. Isso foi chave para entender as vivências das crianças durante a situação experimental, orientar os seus desejos e necessidades, estimular a motivação e ajudá-las a resolver os seus conflitos de maneira compreensiva e humana. A opção do trabalho com o gênero poético permitiu a valorização da dimensão emocional e a organização dos *jogos limítrofes* em torno dos poemas colaborou para a organização do ensino-aprendizagem, privilegiando a unidade afetivo-cognitiva durante os encontros experimentais.

1.4 A TEORIA DO JOGO E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO NA INFÂNCIA

A infância compreende o desenvolvimento da criança entre três e dez anos, aproximadamente. Segundo Elkonin (1987), na pré-escola, primeiro período deste ciclo (3 aos 6-7 anos aproximadamente), o jogo protagonizado, jogo de papéis (“faz de conta”) ou a brincadeira infantil consiste na atividade principal. O autor relata que, por meio da vivência das protagonizações, dos diferentes papéis sociais desempenhados pelo adulto, a criança se

apropria dos significados das relações humanas e das suas relações com o trabalho, a atividade material que proporciona ao homem as condições de subsistência e de desenvolvimento da vida social. Quando “vivem”, no sentido experiencial da situação, no “faz de conta”, no jogo protagonizado, os diversos papéis desenvolvidos pelos adultos, as crianças incluem em seu sistema de relações as ações humanas desempenhadas por eles. Por meio da transferência de significado de um objeto a outro, no jogo protagonizado, os pequenos descobrem o sentido social, internalizam as formas das relações humanas e modelam sua própria personalidade.

Pelo jogo protagonizado a criança se apropria, de forma natural, dos papéis sociais que os adultos assumem nas relações interpessoais. Elkonin acrescenta que “[..] sobre esta base se forma no pequeno a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987, p.118). A vivência dos papéis sociais desempenhados no jogo protagonizado pela criança impulsiona o seu desenvolvimento de forma a provocar uma nova necessidade: a de se apropriar dos objetos sociais postos na realidade por meio dos conhecimentos científicos.

Assim, ao ingressar na escola a criança inicia nova fase de seu desenvolvimento, como afirmou Vigotski *apud* Elkonin (1987), na qual a atividade principal consiste na atividade de estudo. Essa fase é de grande importância para criança, pois, levada pela necessidade de compreender o objeto social postos nas relações humanas, inicia o processo de apropriação dos conhecimentos científicos, que lhe provoca neoformações morais, intelectuais e cognitivas, isto é, produz uma ampliação de sua capacidade de compreensão e apreensão da realidade.

Aponta Elkonin (1987) que uma atividade de estudo adequadamente organizada desencadeia nova forma de mediatização entre o sistema complexo das relações objetivas e a personalidade infantil, ao despertar a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nas palavras de Elkonin, a “[...] importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque através dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam [...]” (ELKONIN, 1987, p. 119).

Traçou-se o detalhamento sobre o conteúdo da atividade principal dos períodos da infância, por dois motivos: o primeiro, devido ao fato de que os sujeitos da pesquisa, crianças de sete anos, encontram-se em um período de transição entre a atividade do jogo protagonizado (3 a 6-7 anos) e a atividade de estudo (6-7 a 10 anos), marcado por crises, rupturas e/ou saltos qualitativos. E o segundo, por estabelecer o substrato teórico para

fundamentar a organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*.

1.4.1 A Teoria do Jogo

“No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”. (ELKONIN, 2009, p. 20) O jogo protagonizado (jogo de papéis, ‘faz de conta’, brincadeira), nessa perspectiva, pode ser entendido como uma atividade específica em que a criança, para se apropriar dos princípios das relações humanas, transfere uma ação real para uma situação fictícia por meio da representação de papéis sociais.

Deste modo, o jogo protagonizado possui em sua forma lúdica original a substituição de um objeto por outro e o estabelecimento das ações decorrentes em uma situação imaginária. Um exemplo: a criança imita a mãe alimentando o irmão mais novo, dando de mamar à espiga de milho. Situação fictícia ou imaginária, no sentido em que há uma reconstituição singular, uma transferência de significados da situação real para o mundo criado pela situação do jogo (a espiga se transforma, pela imaginação, no irmão mais novo), e não como algo irreal, sem referência na realidade.

A satisfação da criança no jogo se encontra no processo vivenciado durante sua realização, e não em seu resultado. O jogo nasce da necessidade de agir e viver como adulto, por isso a satisfação da criança opera na dualidade que experimenta: satisfaz sua necessidade de agir como o adulto (reproduzir as relações humanas) e imprime novo significado ao conteúdo do jogo, recria seu conteúdo, provocando mudanças em sua consciência social. No movimento contraditório da realidade, o pequeno ser amplia as ideias sobre a realidade circundante e ocasiona mudanças fundamentais em suas funções psíquicas.

Elkonin sinaliza duas fases evolutivas do conteúdo do jogo protagonizado. Na primeira fase, associada às crianças de três a cinco anos, destaca que o conteúdo estruturante da atividade são as ações dos adultos com os objetos sociais, orientadas pela realidade social (ao brincar de médico, por exemplo, preocupa-se em representar ações e atitudes de um médico). Na segunda fase, que contempla crianças entre cinco e sete anos, o conteúdo da atividade evolui, amplia-se, para as relações interpessoais e os sentidos sociais de sua própria atuação na atividade. Ao brincar de médico, por exemplo, representa as atitudes do médico em relação com outras pessoas: médico-paciente, médico-enfermeira, entre outras, e

preocupa-se com seu desempenho na brincadeira em relação ao seu grupo. A compreensão dessa segunda fase tem sido de importância principal para a organização e desenvolvimento de nosso experimento didático-formativo, pois a concepção das atividades de ensino considerou tais pressupostos, mesmo que não só eles.

Elkonin destaca que “à medida que a idade aumenta, eleva-se o nível do desenvolvimento do jogo” (ELKONIN, 2009, p. 299). O conteúdo da atividade lúdica se enriquece, passa a existir uma correlação maior entre os nexos das ações protagonizadas e a realidade vivenciada pela criança. As atitudes e os sentidos empregados aos papéis se transformam, ocasionando, pouco a pouco, as mudanças nas condições psíquicas e no desenvolvimento da personalidade infantil.

A percepção sobre o mundo material se expande, se amplia. Por meio de sua ação no jogo, a criança toma consciência da realidade objetiva, transforma sua relação com o entorno, a qual passa a ser mediada pela linguagem, que consiste em uma forma de simbolizar o mundo e gera neoformações cognitivas. O jogo é uma das vias fundamentais de constituição das formas especificamente humanas. Está “orientado para atividade futura, principalmente de caráter social. A criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social” (VIGOSTKI *apud* ELKONIN, 2009, p. 199).

Quanto à sujeição às regras contidas no jogo protagonizado, Elkonin (2009) observa que, na fase inicial do desenvolvimento infantil, a criança não tem consciência de tais normas. O autor considera que é típica do jogo protagonizado a sujeição às regras intrínsecas na própria situação lúdica, por estar subordinada ao conteúdo do papel assumido pela criança na brincadeira.

Durante o desenvolvimento do jogo protagonizado as relações humanas incluídas nas ações da criança aparecem de forma mais clara. Ao substituir um objeto por outro, ela passa a operar com o significado das coisas, e não com a coisa em si (representação mental). Dessa forma, seu pensamento dá um passo importante em direção ao pensamento abstrato.

Segundo Leontiev (2010, p. 135), o jogo de regras aparece de forma mais tardia no desenvolvimento infantil. Esclarece que o conteúdo do jogo com regras se amplia: parte das relações humanas com os objetos sociais para as relações humanas intersubjetivas estabelecidas por um objetivo comum. O motivo da situação fictícia continua centrado no processo lúdico (recriar a situação imaginária em si). Entretanto, um objetivo comum direciona o processo lúdico da criança. As relações estabelecidas destacam agora as ações com os demais participantes do jogo, intermediadas por um objetivo comum. “[...] enquanto o

‘jogo de papéis’ já inclui certa regra, ‘qualquer jogo com regras’ inclui certo objetivo” (LEONTIEV, 2010, p. 138), que consiste numa condição prévia para a conscientização das regras do jogo na situação lúdica, por seus participantes.

Leontiev (2010), ao concluir seu exame sobre a *brincadeira*¹¹ na fase pré-escolar, define os *jogos limítrofes* como aqueles que

[...] situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e jogos de dramatização por outro, e esportes e jogos de improvisação, por outro (LEONTIEV, 2010, p. 140).

Os *jogos limítrofes* constituem-se de uma forma de jogo direcionado ao momento de transição da criança da atividade lúdica para a atividade não lúdica, preparam o caminho para o desenvolvimento psíquico e para os jogos escolares. Contribuem para a inserção da criança na atividade de estudo, a atividade principal deste período do desenvolvimento. Eles são *didáticos* por um lado e de *dramatização, esporte* e *improvisado* por outro.

O autor ressalta que, nos jogos dramáticos, percebe-se um esgotamento da atividade lúdica na forma de jogo protagonizado. “O processo da atividade aparece psicologicamente à criança sob essas formas de brinquedo simultaneamente com o resultado, o produto; a criança relaciona-se com elas como com o produto [...]” (LEONTIEV, 2010, p. 140), isto é, há uma mudança quanto à motivação da atividade: antes (no jogo protagonizado) a motivação estava no processo de desenvolvimento da própria atividade lúdica; agora, sua motivação movimenta-se entre a atividade lúdica e o produto dela decorrente.

Os jogos de dramatização representam uma espécie de *atividade pré-estética*, uma transição para a atividade estética em si. Têm como motivo afetar ou impressionar outras pessoas. Nesta fase a criança preocupa-se com sua atuação frente àqueles que a rodeiam. Os jogos citados possuem dois atributos, conforme anuncia Leontiev, primeiramente:

[...] ele não reflete a atividade da personagem retratada de forma generalizada, mas reproduz aquilo que é típico nele. Por outro lado, não há uma imitação ou uma mímica direta; pelo contrário, estamos tratando aqui com uma deliberada construção artística guiada por alguma ideia inicial da criança. O segundo atributo principal do verdadeiro jogo de dramatização é que aquilo que se torna essencial para a criança não é apenas o fato de que

¹¹ Leontiev utilizou a expressão “brincadeira” para denominar a atividade principal da criança na fase pré-escolar, isto é, para denominar o jogo protagonizado, segundo Elkonin.

ela está retratando a personagem cujo papel irá representar, mas também como ela o fará, quão perfeitamente ela comunicará o conteúdo objetivo expresso no papel (LEONTIEV, 2010, p. 141).

Os jogos dramáticos são aqueles em que a criança “dá corpo” a uma determinada personagem, reproduzindo aquilo que lhe é típico (as funções que lhe são inerentes), com dupla preocupação: com o ato de retratar fielmente as características, as funções, da personagem na relação com os outros personagens; e com a forma de sua atuação ao desempenhar o papel. De modo que a satisfação infantil está tanto no processo da dramatização quanto no produto dele decorrente, guiada pela construção artística da criança em relação à personagem.

“Os jogos genuinamente didáticos (jogos reais, e não exercícios pré-escolares) nada mais são que um certo número de operações preparatórias envolvidas no objetivo do brinquedo” (LEONTIEV, 2010, p. 140). São atividades preparadas pelo professor com certo número de ações ou operações, tendo em vista que o objetivo (jogo didático) contido na brincadeira consiste em provocar o desenvolvimento psíquico dos escolares. O autor ressalta que “a aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira [...]” (LEONTIEV, 2010, p. 140). Portanto, não se faz suficiente propiciar à criança os jogos didáticos para que haja aprendizagem: esta surge decorrente de todo o processo de desenvolvimento da criança, no movimento contraditório da realidade que a circunda.

Os pressupostos teóricos apresentados sobre os *jogos limítrofes* contribuíram para a escolha da metodologia de ensino a ser utilizada no desenvolvimento do experimento didático-formativo pela pesquisadora. Foram escolhidos os *jogos limítrofes* como uma via de organização do processo ensino-aprendizagem do gênero poético pois, como visto, eles estão no limite da atividade lúdica e não lúdica, preparam o caminho para a atividade de estudo e são adequados à faixa etária escolhida para esta investigação.

1.4.2 Atividade de estudo

No segundo período da infância, na idade escolar (de sete a dez anos aproximadamente), afirma Elkonin (1987), a atividade principal da criança é a atividade de estudo. Ele ressalta que a diferença fundamental entre a atividade de estudo e os outros tipos de atividade principal “[...] é que o seu objetivo e seu resultado não constituem uma mudança

no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (ELKONIN apud REPKIN, 2003, p. 4).

Na atividade de estudo a pessoa primeiro se descobre como um agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito. Este processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade (REPKIN, 2003, p. 4-5).

A criança exposta aos objetos sociais, no movimento dinâmico e contraditório da realidade, de acordo com suas condições e necessidades, aos poucos, torna-se sujeito ativo no processo de desenvolvimento da atividade. Ao agir na atividade ela muda a forma de se relacionar com a realidade. Na condição de sujeito ativo ou *sujeito/agente*¹² da atividade de estudo, de forma consciente e dirigida a um objetivo, na própria atividade, ocorre a autotransformação do sujeito cognoscente (de conhecimento) e de sua personalidade. De modo que a criança se constitui enquanto personalidade humana na própria atividade.

Davidov (1999) afirma que a estrutura da atividade de estudo contém todos os componentes das atividades tipicamente humanas, mencionados em páginas anteriores. Mas, o autor ressalta que seus componentes têm um conteúdo objetal específico que a distingue dos demais tipos de atividade, e acrescenta que neste tipo de atividade o *princípio criativo* ou *transformador* é fundamental.

Davidov (1999) alerta que a atividade de estudo consiste em um conjunto de elementos específicos que promovem a formação do pensamento abstrato na criança a partir da transformação da aprendizagem vivenciada. Uma organização adequada da atividade de estudo tem como condição a criação gradual e contínua da *necessidade* da aprendizagem no aluno. Não se pode impor um desejo ou uma necessidade à criança. Entretanto, segundo Davidov (1999), pela busca dos segredos que se revelam no processo de experimentação do objeto de conhecimento, o desejo se estabelece.

Uma característica da atividade de estudo (Davidov, 1999; Repkin, 2003) é que ela não se estabelece de forma individual: constitui-se primeiramente de forma coletiva, para posteriormente tornar-se uma aprendizagem individual. No seu desenvolvimento, a criança necessita dos recursos mediáticos - os instrumentos, os signos (a linguagem, entre outros), a

¹² Sujeito/agente: consiste na “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

interação com os sujeitos mais experientes culturalmente - e das condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem.

Uma condição para o estabelecimento da atividade de estudo consiste na execução pelos alunos das ações e operações adequadas à resolução das tarefas de estudo. Neste sentido, Davidov (1999) sinaliza que a ação principal do professor está em oferecer condições para que a tarefa seja transformada pelo aluno e resolvida por métodos dos quais ele ainda não se apropriou. Portanto, as ações e as operações utilizadas devem estar centralizadas entre o conhecido e o desconhecido. O aluno deve ser desafiado a pensar a sua relação com o sistema de solução do novo conhecimento a partir do conhecimento já consolidado, a fim de que consiga estabelecer uma base geral de suas particularidades, possa resolver a tarefa e, posteriormente, use o sistema constituído em situações similares.

O autor destaca que uma ação especial do professor consiste na *confeção de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica* (DAVIDOV, 1999), os quais se aliam às condições da tarefa que está para ser resolvida. Os modelos são novas formas de representação da tarefa de estudo (neste trabalho, o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*), que consistirá num modelo representativo (*jogos limítrofes*) de tal tarefa. Durante o desenvolvimento desses modelos, a criança deve perceber as mudanças e reestruturações da tarefa de estudo. O modelo deve favorecer aos alunos as generalizações e abstrações das propriedades gerais e essenciais do conteúdo da tarefa. Só é possível comprovar uma transformação da tarefa num modelo representativo se houver uma relação entre o sistema de ações específicas da atividade com o conteúdo da tarefa de estudo.

Também fazem parte das ações de estudo o controle da própria ação e a avaliação do processo percorrido, pela criança. Simultaneamente, estas ações, controle e avaliação, propiciam ao aluno uma visão sobre o processo de execução e planejamento da atividade: se foi adequado ou inadequado, e permitem ao aluno analisar o alcance do objetivo proposto na tarefa, se conseguiu ou não apropriar-se do sistema de solução da tarefa dada.

Espera-se, nessa perspectiva, que a forma de organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* seja um modo atraente e estimulante de experimentação e transformação pelos alunos do conteúdo a ser ensinado. Além de proporcionar às crianças o desenvolvimento de sua personalidade por meio da observação, da “submissão” às regras dos *jogos limítrofes* propostos; as condições de vivenciar/experimentar a interação e a aprendizagem coletiva.

Justifica-se o uso dos *jogos limítrofes* na organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético em três apontamentos de Vigotski (2008; 2010). O primeiro deles se refere à seguinte afirmativa:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Se, ao tomar consciência da vivência, a criança passa por uma transformação interna em que se estabelece um novo vínculo entre a realidade objetual e a situação imaginada, ampliando a consciência dos significados e sentidos atribuídos às situações vivenciadas no jogo/brincadeira; se a brincadeira/jogo não se extingue no curso do desenvolvimento infantil, apenas evolui e adentra o sistema das relações da criança, então, os jogos podem auxiliar a criança a generalizar, abstrair os conhecimentos científicos e estabelecer novas formas de se relacionar com a realidade, deslocando-se a níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo apontamento reforça que:

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira ela usa inconsciente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

A partir dos sete anos, com o desenvolvimento do pensamento abstrato, a brincadeira/jogo, como suas ações e relações, passam por uma reestrutura, uma transformação, deixam de ser um processo inconsciente e arbitrário para se tornar lógicos e conscientes. Inicialmente a criança separava, na brincadeira, a ação de seu significado, de forma inconsciente e, a partir de um ponto de apoio, a situação real. A ação prevalecia sobre o

sentido. A criança agia na brincadeira sem pensar na ação que desenvolvia, ou no sentido dessa ação. Agora há uma inversão: a ação, desta vez pensada, uma ação do pensamento, facilita a aprendizagem para além da percepção direta da realidade, indo ao encontro do seu significado e, ao tornar-se consciente, contribui com a ampliação dos sentidos que lhe são atribuídos. “O sentido desprende-se da ação por meio de outra ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 33), por uma ação do pensamento. Nesta ação (pensamento) se apoia a rede de conceitos da criança.

Terceiro ponto: o autor ressalta que do “[...] ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Se Vigotski aponta a criação de uma situação imaginária como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, por que não utilizá-la para contribuir com a criança na criação de situações coletivas de desenvolvimento da atenção e memória voluntárias? Pois é sabido que “a atenção é uma função de estruturação do que deve ser percebido e representado pela memória [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 287) e que a criança em idade pré-escolar possui a atenção e memória relativas, mas a consciência de que as possui e seu desenvolvimento de forma voluntária são capacidades que se desenvolvem nesta idade (escolar), tendo em vista que “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 290).

Nesta perspectiva a presente pesquisa aceitou o desafio de explicar a organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, acreditando que a atividade anterior (jogo protagonizado) pode consubstanciar a atual (atividade de estudo) no desenvolvimento da criança nesta idade (sete anos) como forma de auxiliar a superar/provocar as crises e contribuir para o desencadeamento de um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

1.5 PAPEL DA LINGUAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO POÉTICO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Ao estudar as relações entre o pensamento e a palavra, Vigotski (2010) anuncia que no período inicial do desenvolvimento infantil existe um momento específico da “existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 396). Assim sendo, o

pensamento e a palavra não se inter-relacionam por um vínculo *primário*, de forma imediata; pelo contrário, “este [o vínculo] surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 396), no decorrer dos períodos do desenvolvimento infantil.

Ao descrever o movimento que o pensamento faz para compreender a palavra (e vice-versa), o autor distingue dois planos da linguagem: o *semântico (interno)* e o *fásico/sonoro (externo)*. Adverte que, embora esses planos constituam uma *unidade complexa* e heterogênea, neles existe um movimento específico, determinado a partir de *uma série de fatos relativos* ao processo de desenvolvimento da linguagem infantil.

Segundo Vigotski (2010), o plano *fásico/sonoro* se desenvolve na criança a partir de uma palavra, dela em combinação com outras (frase) e a combinação dessas (frases) para estruturas mais complexas (textos), de modo que a criança se apropria dos aspectos sonoros da linguagem das partes para o todo. Entretanto, no plano semântico (apropriação dos sentidos e significados das palavras), a criança se desenvolve no movimento contrário, do todo para as partes, isto é, “[...] por uma oração, e só mais tarde [a criança] passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados ao seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica¹³” (VIGOTSKI, 2010, p. 410).

Portanto, em sua gênese os dois planos da linguagem se desenvolvem em *sentidos opostos* e se estruturam em *modelos* distintos. “Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento [...] ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2010, p. 412). Na força dos sentidos opostos desses planos é que eles evoluem e se “fundem em uma linha, mas podem transcorrer por linhas de sentido diametralmente opostos” (VIGOTSKI, 2010, p. 411).

Em períodos mais tardios do desenvolvimento, no *funcionamento do pensamento desenvolvido*, ocorre uma divisão gradual desses planos, que se estabelece pelos modos distintos de estruturação e funcionamento da linguagem. Em seu funcionamento há uma “discrepância entre o sujeito gramatical e psicológico e o predicado” (VIGOTSKI, 2010, p. 413) que acarreta profunda mudança *de todo o sentido da linguagem*. O autor estabelece a seguinte lei genética:

¹³ A primeira palavra expressa por uma criança representa uma frase breve, resumida. A palavra *água*, dita por uma criança de dezoito meses, por exemplo, provavelmente representa a ideia de que essa criança esteja com sede, ou seja, representa: Eu quero água.

[...] ao iniciar-se o desenvolvimento na estrutura das palavras existe a sua referencialidade concreta exclusiva, e, dentre as funções, existem apenas as funções indicativa e nominativa. O significado independente da referencialidade concreta e a significação independem da indicação e da nomeação do objeto, surgem posteriormente e se desenvolvem [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 420).

No início do desenvolvimento infantil, a palavra se configura para a criança como uma parte do objeto, uma extensão dele e possui uma referência concreta. O significado da palavra ‘cavalo’ para uma criança se refere ao animal que se lhe apresenta (apresentou) diante dos olhos e representa uma extensão, uma característica do animal real. Assim, o significado atende a duas funções específicas: nomeá-lo ou indicá-lo.

No momento mais tardio do desenvolvimento, em que o pensamento se encontra desenvolvido, a criança consegue pensar por meio das palavras, ou por meio da linguagem, isto é, por meio do pensamento verbalizado. O significado da palavra independe da referência com a realidade concreta, sua referência é o significado da palavra, de maneira que a realidade pode ser pensada. No desenvolvimento do pensamento verbalizado, a criança (re)significa a realidade, atribui-lhe novos sentidos. Vigotski (2010) distingue ‘significado’ de ‘sentido’ da seguinte forma:

“[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

Os significados das palavras desenvolvem-se, evoluem-se e adquirem novos sentidos, de forma cada vez mais ampla, mais complexa. Pelas abstrações e generalizações das características do cavalo internalizadas a partir da experiência social, por exemplo, a criança é capaz de compreender a expressão: “Você é estúpido, parece um cavalo!”. O sentido da palavra ‘cavalo’ muda para a criança a partir dos fatos vivenciados por ela no movimento dinâmico e contraditório da realidade e suas condições de apropriação.

Logo, no pensamento que se *realiza na palavra*¹⁴, no pensamento verbalizado, “a palavra representa o objeto na consciência [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 404) e tem em seu

¹⁴ Em outras palavras, “o pensamento que se materializa na palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 410).

significado a unidade que liga o pensamento e a palavra. “O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 398). O significado da palavra consiste na unidade entre o pensamento e a palavra, na medida em que coexiste no pensamento e na palavra, quando é possível a inter-relação entre ambos.

Neste sentido, a linguagem desempenha papel fundamental na organização do pensamento infantil. Sendo ela fonte de (re)significação da realidade, sua apropriação proporciona à criança uma evolução do pensamento. Além de ser fonte de comunicação, torna-se uma ferramenta psicológica importante para a compreensão da realidade que a circunda, cria condição ao pequeno ser para (re)significar essa realidade, abstraí-la, generalizá-la, atribuir-lhe novos sentidos e (re)organizar o pensamento, (re)direcionando suas ações, impulsionando seu processo de humanização.

Smirnov (1960) lembra que à medida que a criança aprende, sob orientação de um adulto ou em seu contato, a atuar sobre os objetos socialmente construídos pela humanidade por meio da linguagem, “tem lugar a formação de todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança” (SMIRNOV, 1960, p. 508). Portanto, segundo ele o desenvolvimento das funções psíquicas na criança, a percepção, a memória, o pensamento, a atenção voluntária, têm em sua gênese o desenvolvimento dos significados, dos sentidos atribuídos às palavras, na linguagem humana.

1.5.1 Linguagem oral e escrita

Dentre as múltiplas formas da linguagem humana (visual, gestual, pictográfica) às quais a criança é exposta durante o seu desenvolvimento, ressalta-se para este estudo duas modalidades da linguagem verbal: oral e escrita, dada a sua relevância na organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, e tendo em vista as características específicas dos sujeitos da pesquisa, ou seja, crianças de sete anos que se encontram em processo de apropriação da leitura e da escrita, evidenciado no capítulo seguinte.

Do ponto de vista psicológico o processo de desenvolvimento da linguagem escrita se diferencia da linguagem oral tanto em sua gênese, quanto em seu processo de estruturação. A linguagem oral emerge da necessidade da comunicação nas relações sociais, nas quais as palavras são apropriadas de maneira natural, na própria atividade que as antecede, motivadas

pelas necessidades especificamente humanas. Numa situação hipotética, por exemplo, uma criança que pronuncia a palavra ‘água’ provavelmente experimentou a sede, vivenciou a situação outras vezes sob a orientação do adulto, e por isso pede água.

Como já foi dito, ao se apropriar da linguagem oral, internalizada de forma natural e espontânea, a criança passa por uma reestruturação do pensamento, torna-se instrumento semiótico¹⁵ de apropriação da cultura e da história da humanidade. A linguagem é uma ferramenta psicológica importante que, além de servir de mecanismo de comunicação humana, instrumentaliza o pensamento verbalizado, possibilitando à criança interagir com as pessoas, intervir nas práticas sociais, adquirir o patrimônio histórico-cultural e provocar mudanças na realidade em que vive.

Enquanto a apropriação da linguagem oral se dá naturalmente pelo sujeito, a da linguagem escrita necessita de instrução (escolar) e da mediação feita por alguém mais experiente. Pois, sendo “[...] uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos¹⁶ para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2010, p.146) e exige por parte da criança “[...] pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2010, p. 312), o conhecimento de um sistema simbólico complexo e o reconhecimento de seus usos e funções.

Para sua apropriação, a criança “deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representação de palavras” (VIGOTSKI, 2010, p. 313). A criança capta a sonoridade das palavras, o som material, e a internaliza no pensamento. No pensamento acontece a perda da materialidade, do som, e a palavra passa a ser apenas pensada como uma unidade de sentido que é representada por meio de um sistema de signos específicos, convencionado.

Vigotski (2010) aponta dois aspectos que dificultam a apropriação da escrita pela criança: o fato de que ela exige uma simbolização de segunda ordem – como foi mencionado, a criança necessita abstrair a linguagem falada por meio do pensamento, no qual a palavra representa o objeto, e transformá-la (linguagem falada) em um sistema de signos específicos, complexo e convencionado; o outro aspecto, é o fato da necessidade da criança de imaginar o interlocutor do texto escrito. Na linguagem escrita o interlocutor não se faz presente na situação do diálogo, como acontece na linguagem oral. Neste sentido, a escrita “é uma

¹⁵ Instrumento semiótico, neste contexto, deve ser entendido como a instrumentalização do pensamento por meio dos signos, da linguagem, como forma de (re)organização do pensamento verbalizado.

¹⁶ “O autor [Lúria] chama de signos os meios artificiais que auxiliam a solução de qualquer tarefa psicológica” (GIROTTO, s/d, p. 2).

linguagem-monólogo, uma conversa com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 313); De maneira que, a escrita “[...] requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor [do texto]” (VIGOTSKI, 2010, p. 314), fatores que dificultam o ato da escrita pela criança.

O autor enumera ainda duas exigências que a situação da escrita impõe à criança: o ato da escrita deve ser voluntário, contexto diferente da oralidade, em que a criança era motivada a falar durante o processo da comunicação, em cada frase, em cada expressão, na própria situação em si. Na escrita, a situação deve ser representada pelo pensamento e desencadear o motivo, o desejo de escrever. A necessidade de escrever depende da representação voluntária da situação da escrita e das necessidades internas do sujeito que escreve. A segunda exigência, desta decorrente, consiste em que a criança deve tomar consciência da forma estrutural da escrita simbólica, isto é, “[...] deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2010, p. 316).

De acordo com os estudos realizados, o presente trabalho, sabendo que os sujeitos da pesquisa estavam em processo de apropriação da leitura e da escrita, organizou o processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio da leitura e da escrita de poesias. Como forma de contribuir para a formação de atitudes leitoras e produtoras de poesias nos alunos, organizou-se o experimento didático-formativo privilegiando a criação e a manutenção das condições necessárias para que as crianças sentissem desejo de ler e de escrever poesias de forma voluntária e consciente.

Élie Bajard (2006, 2012), idealizador do *Pró-Leitura*, um projeto de cooperação franco-brasileiro, difundido pelo Ministério da Educação e Cultura (1990) na formação de professores alfabetizadores, contribui com este estudo. Para o autor, num texto *proferido* por várias vezes pela voz, não há repetição, pois, se as palavras e sua ordem são fixas, não mudam, a *prosódia* é nova, isto é, a situação vivenciada na proferição do texto é singular, é única. Com base nessa ideia, planejou-se a proferição e a *escuta* das poesias de Cecília Meireles pela pesquisadora e pelos alunos, por várias vezes durante o experimento, em diferentes situações, de maneiras distintas.

Bajard (2006) salienta que no plano da língua existe uma grande diferença na forma de receber o texto impresso e o sonoro. O plano impresso exige da criança um longo processo de apropriação das regularidades da língua, do código convencional, dos sinais gráficos. O plano sonoro, não, ele necessita dos recursos culturais do convívio social para a compreensão da

mensagem do texto, de forma que qualquer criança, tendo se apropriado ou não da leitura e da escrita, pode compreender um texto sonoro. “[...] nossa capacidade para entender o texto sonoro é herança do nosso domínio da língua oral [...]” (BAJARD, 2006, p. 23). Assim, cada forma de recepção do texto, impressa ou sonora, exige um desenvolvimento específico das funções mentais.

Segundo o autor, a *escuta* de textos literários oferece uma alternativa para as crianças que ainda não sabem ou não podem ler se beneficiem da mediação da voz alheia a fim de compreender a mensagem do texto, do seu significado. Ao ouvir a proferição do texto por uma pessoa mais experiente culturalmente, a criança se apropria do seu significado cultural, da cultura escrita.

Entretanto, como o próprio autor adverte, “escutar texto não é ler” (BAJARD, 2006, p. 25): não basta escutar o texto para aprender a ler. De maneira que, “[...] se o professor deve organizar a escuta de textos para que seus alunos se beneficiem das vantagens literárias e linguísticas que ele propicia, é imprescindível também que exija deles, em outros momentos, operações mentais de leitura” (BAJARD, 2006, p. 25).

Nesta perspectiva, Bajard (2012) propõe que *A Descoberta da Língua Escrita* seja feita pelos alunos a partir de escuta de textos, da “realidade da escrita que se expressa através da literatura infantil” (BAJARD, 2012, p. 2). Ou seja, ir de “instrumentos didáticos enraizados no significado desde o ponto de partida, rompendo assim com uma alfabetização em dois tempos que submete a compreensão a uma transposição fônica prévia” (BAJARD, 2012, p. 1). Deste modo, o professor, a partir da cultura escrita, deve desafiar seus alunos à *Descoberta da Língua Escrita*, do “sistema tipográfico em sua totalidade”¹⁷ (BAJARD, 2012, p. 3).

Inspirada na ideia de que “[...] a criança entra na cultura da língua escrita pela escuta e manuseio de livro, antes de ser alfabetizada [...]” (Bajard, 2006, p. 23) é que a pesquisadora organizou o ensino-aprendizagem privilegiando a leitura e a escrita do gênero poético, pois além de se apropriarem da leitura e da escrita de poesia, os alunos também se apropriaram dos recursos poéticos nelas contidos, isto é, apropriaram-se do estilo, da forma de estrutural e do conteúdo da poesia.

Portanto, considerando que “apropriar-se da linguagem escrita é ter a possibilidade de apropriar-se do saber historicamente acumulado num processo que envolve criatividade e questionamento [...]” (GIROTTO & PEREIRA, 2010, p. 291), oportunizaram-se aos sujeitos da pesquisa momentos de leitura e de escrita de poesia: na íntegra, depois em partes e,

¹⁷ “[...] a língua assim apresentada rompe com uma escrita escolar restrita ao alfabeto, útil apenas para transpor a fala” (BAJARD, 2012, p. 2-3).

simultaneamente, em partes e depois na íntegra. Realizou-se junto às crianças o movimento do plano semântico (pensamento) ao plano fásico (palavra), e do plano fásico ao plano semântico da linguagem, tendo por apoio os colegas e a pesquisadora.

1.5.2 Os gêneros do discurso, o texto, a poesia

Segundo Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Os enunciados, uma unidade da *comunicação verbal*, se formam e se estabelecem em todas as esferas da vida humana e “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, [...] que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos no original). Os gêneros do discurso refletem as condições e as finalidades da comunicação verbal nas esferas da atividade humana, alicerçados em três elementos relativamente estáveis: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*, que geram um determinado gênero do discurso.

Devido ao caráter genérico, Bakhtin distingue dois tipos de gêneros: os primários e os secundários. Para esse autor, a diferença fundamental entre ambos é que os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281) e os secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Bakhtin (1997) ressalta que os gêneros primários são absorvidos pelos secundários e neles se transformam, adquirindo a característica peculiar da forma de enunciação do gênero secundário. Um diálogo entre amigos (gênero primário), incorporado a um texto narrativo, por exemplo, transforma-se num elemento da narração. O diálogo deixa de ser um gênero primário (simples), deixa a circunstância espontânea da comunicação verbal, e passa para as circunstâncias da comunicação mais complexa, perde sua relação direta com realidade e passa a compor um gênero mais complexo do discurso, a narrativa.

Neste sentido,

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem

familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285).

O desenvolvimento da língua escrita é marcado pelos gêneros do discurso, assim como os gêneros do discurso são impregnados pelas transformações das circunstâncias da comunicação verbal, vivenciadas em situações reais, concretas e únicas que derivam da atividade humana. Assim, ao incorporar os diversos gêneros do discurso, a língua escrita é marcada pela relação dialógica¹⁸ entre seus interlocutores, estabelecida nos enunciados da comunicação verbal, que, por sua vez, provoca mudanças na relação dos interlocutores com o discurso. As mudanças sofridas pelos interlocutores provocam (re)estruturações, (re)organizações que ampliam e renovam os gêneros do discurso. Nesta relação dialógica os interlocutores modificam, evoluem e a língua se desenvolve, amplia-se, complexifica-se.

Partindo do princípio de que “a escrita é um instrumento cultural complexo, não só porque abre a possibilidade de acesso ao conjunto da cultura acumulada sob a forma escrita, mas porque sua apropriação cria um conjunto grande de redes neurais que abrem a possibilidade de muitas outras apropriações” (MELLO, s/d, p. 5), como *instrumento cultural complexo* a sua apropriação pela criança não pode acontecer de forma simplificada, pela codificação e decodificação de sons e letras; senão, pela compreensão dos gêneros do discurso nas circunstâncias da comunicação cultural, pela compreensão da mensagem escrita, pela enunciação, por meio de uma ação voluntária por parte da criança, sob a orientação de alguém mais experiente culturalmente.

Segundo Schneuwli & Dolz (1997), “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode [...] ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLI; DOLZ, 1997, p. 7).

Os autores evidenciam três dimensões que devem ser observadas para que os gêneros sirvam como suporte na aprendizagem escolar, a saber:

- a) os conteúdos e os conhecimentos que trazem;

¹⁸ “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica.” (BAKHTIN, 1997, p. 346-347).

- b) os elementos estruturais da comunicação e a semiótica partilhada, a partir deles (gêneros);
- c) as configurações específicas da unidade da linguagem, os traços, as formas de composição do enunciador, o estilo, a estruturação da enunciação e o tipo do discurso (SCHNEUWLI; DOLZ, 1997, p. 7).

A formação de atitudes leitoras e produtoras de textos só pode se concretizar na criança a partir da compreensão das circunstâncias da comunicação cultural, a partir de uma unidade da comunicação verbal, de uma enunciação, de um texto. Segundo Bakhtin (1997), um texto torna-se enunciado, isto é, uma unidade de sentido da comunicação verbal, quando associa dois fatores: o *projeto* (sua *intenção*) e a *execução* do *projeto*. A “inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (BAKHTIN, 1997, p. 330). E complementa: "O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo" (BAKHTIN, 1997, p. 341).

Nas palavras de Miotello & Turati (2014), o texto pode ser “compreendido como um conjunto de signos coerentes que se realizam no encontro de duas consciências, ou seja, que sua base de constituição se dá na interação social dialógica de interlocutores” (TURATI; MIOTELLO, 2014, p. 6).

Vê-se, então, que o texto, como unidade da enunciação, tem uma intenção, um objetivo que na relação dialógica estabelecida pelos interlocutores (escritor e o leitor), efetiva-se (intenção), consolida-se, materializa-se. O texto só existe quando há possibilidade de compreensão do sentido da comunicação verbal, a partir da relação dialógica de seus interlocutores. Nesta perspectiva, compreender um texto é *tornar-se parte integrante do enunciado* (BAKHTIN, 1997, p. 352). É tornar-se parte viva dele, pois, “[...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Deste modo, o texto é apropriado como elemento cultural e se torna instrumento de compreensão do mundo.

Por sua vez, o texto poético apresenta infinitas possibilidades para o trabalho em sala de aula devido à sua riqueza conceitual e artística, a qual propicia ao leitor uma forma peculiar de conhecer a realidade e promove sua aproximação com a vida em sociedade. A compreensão do texto poético, ao mesmo tempo, permite o desfrute estético e o jogo com a língua. Segundo Aguirre (1986),

A poesia [...] é o esforço por abarcar, com poucas palavras, grande número de coisas com o apoio do diretamente sensorial umas vezes; outras, embasando na experiência prática; quase sempre partindo do concreto para dar a entender o abstrato; exprimindo até a última gota das conexões objetivas universais e as possibilidades da linguagem para originar a

representação subjetiva, mental do que se deseja comunicar; um esforço gigantesco para que a palavra – que é generalização – produza a imagem e sirva de substituto ao contato direto com a realidade: não na superficialidade do fenômeno dela senão em sua íntima substância (AGUIRRE, 1986, p. 166, tradução nossa.)

Conforme Aguirre (1986) expressa na citação acima, o texto poético é uma representação sintética e essencial da realidade, construído por meio de imagens verbais que têm os seus referentes nessa realidade. Na criação dessas imagens o poeta tensiona a língua ao máximo para poder elaborar a linguagem tropológica constituída por metáforas, comparações, metonímias, entre outras. As imagens poéticas expressam as vivências, emoções e estados anímicos do homem. Neste sentido o texto poético é monológico, pois nele existe uma só voz que clama e expressa os sentimentos. O texto poético pode ser escrito em verso ou em prosa, pois a sua essencialidade consiste nas expressões emotivas do mundo interior do sujeito, as quais são sempre generalizações de suas vivências e seus sentimentos.

Toda a riqueza do texto poético deve ser aproveitada pelo professor a fim de gerar as condições necessárias para que as crianças leiam, recitem e escrevam poesias, de forma a instigar o desejo de desfrutarem esse tipo de escrita. Isso é possível, entre outras razões, porque os sentimentos expressados pela poesia infantil quase sempre são muito afins com os estados emocionais da infância. Este é um fator condicionante da motivação que precisa ser fomentada na aprendizagem das crianças.

Em suma, estudar as fases do desenvolvimento infantil, a psique infantil, consiste em compreender como se dá a passagem de um estágio a outro, as características principais de cada momento de maior estabilidade e compreender que as crises são momentos de neoformações importantes e se estabelecem no processo de transformação, de metamorfose, no qual as superações serão favorecidas ou desfavorecidas pelo meio sociocultural em que o indivíduo está imerso, no processo contraditório, dinâmico e *revolucionário* pelo qual ele passa. A compreensão desse processo tem grande importância para a educação e o ensino, pois as crises e saltos qualitativos devem ser acompanhados e ainda considerados para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos.

Os estudos apontaram que a criança, ao se apropriar das características socioculturais do meio que a circunda, por meio dos instrumentos e dos signos (linguagem, conhecimento, entre outros), internaliza as formas da relação humana. Mostraram também que a relação da criança com o meio sociocultural se estabelece de forma singular, de acordo com suas condições de apropriação; e que a partir dessa relação a criança modifica sua ação, reestrutura seu pensamento, (re)significa a realidade em que vive, atribui-lhe novos sentidos. E é nesse

movimento, dinâmico e contraditório, que cria as condições do desenvolvimento das bases psicológicas do processo de humanização (ELKONIN, 2009, p. 112-113).

O período ou a época do desenvolvimento humano se caracteriza por uma forma de atividade específica. Seu conteúdo, seu objetivo, muda a partir da atividade humana. A passagem de um estágio a outro se caracteriza pela transformação da atividade principal em atividade secundária, que se estabelece no movimento contraditório e dinâmico da realidade, de acordo com condições de apropriação do sujeito.

O desenvolvimento do conteúdo do jogo, no decorrer da fase pré-escolar, baseia-se no desenvolvimento dos significados e dos sentidos atribuídos pela criança às relações humanas. Esse conteúdo se amplia para as relações intersubjetivas estabelecidas por um objetivo comum. A partir desses conhecimentos, conceituou-se, caracterizou-se e justificou-se o uso dos *jogos limítrofes* como uma forma de organizar a atividade de estudo, de acordo com a faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

Esses pressupostos teóricos subsidiaram a elaboração, a execução e a análise da organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, num estudo experimental.

CAPÍTULO 2

PERCURSO DA PESQUISA

2.1 EXPERIMENTO DE ENSINO: ORIGENS E PRESSUPOSTOS

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico utilizado durante a pesquisa para responder o seguinte problema científico: como organizar o processo de ensino-aprendizagem¹⁹ do gênero poético por meio dos jogos? E responde também duas questões norteadoras: como organizar processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*? Como elaborar um diagnóstico da realidade pesquisada?

Leonid Vladimirovitch Zankov (1901-1977) e seus colaboradores, objetivando comprovar a tese vigotskiana sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, foram os pioneiros na elaboração, execução e acompanhamento de experimentos pedagógicos longitudinais²⁰. Pertencente ao grupo originário da Psicologia Histórico-Cultural, Zankov foi professor, psicólogo, defectólogo e pedagogo e um dos colaboradores citados por Vigotski como de grande importância na consolidação da obra *Pensamento e linguagem* (AQUINO, 2013).

Ao planejar os experimentos pedagógicos, Zankov (1984) teve como fundamentos filosóficos os princípios da dialética materialista: “[...] servindo de base para a organização da investigação e tratando de obter os dados multilaterais e fiéis de que se precisava para solucionar o problema assumido pelos pesquisadores” (AQUINO, 2013, p. 239). A multilateralidade, neste sentido, consiste na busca da compreensão das formas de apropriação do objeto com a maior amplitude possível das relações gerais do objeto com os fenômenos que o compõem, no movimento contraditório da realidade. O autor buscou compreender os dados da investigação do geral ao particular, do particular ao geral; do todo a suas unidades e das unidades ao todo.

Quanto aos fundamentos psicológicos, estes foram sustentados pelas teses de Vigotski, Rubinstein e Leontiev, dentre outros integrantes da Teoria Histórico-Cultural, grupo ao qual

¹⁹ Utilizou-se a expressão *ensino-aprendizagem* para representar a relação dinâmica que existente entre esses dois processos. Para a pesquisadora ambos os processos estão imbricados um no outro. Eles coexistem entre si: o ensino pressupõe aprendizagem, assim como a aprendizagem pressupõe o ensino.

²⁰ Nos experimentos pedagógicos longitudinais participaram 1.200 turmas do ensino fundamental, distribuídas em 52 territórios e regiões da antiga União Soviética, e 08 repúblicas federativas.

pertenceu. Zankov assumiu as seguintes teses: o condicionamento histórico da psique humana; o princípio de etapas concernentes à idade; a zona de desenvolvimento imediato (postulados vigotskianos); unidade entre a consciência e a atividade (Vigotski e posteriormente Rubinstein); o desenvolvimento da psique da criança em relação com a atividade (Leontiev).

O sistema didático-experimental que regulou e orientou, de múltiplas formas, o processo de ensino desenvolvido por Zankov e seus colaboradores, segundo Aquino (2013), inclui quatro princípios didáticos norteadores. São eles:

1) *papel reitor dos conhecimentos teóricos*: que consiste na relevância dada ao papel dos conceitos científicos no desenvolvimento psíquico da criança. Os conhecimentos espontâneos são considerados, no entanto, estes se desenvolvem e se reestruturam por meio da compreensão mais profunda daqueles (conceitos científicos) em suas conexões e atrelamentos;

2) *princípio do ensino a um alto nível de dificuldade*: consiste no predomínio do maior nível de dificuldade como estratégia de ensino, na elaboração e resolução constante de situações problemas como forma de aprendizagem;

3) *princípio do avanço a grande ritmo*: consiste no desenvolvimento acelerado do educando. A criação de obstáculos e o alto nível de dificuldade desafiam a criança à superação, provocando um salto qualitativo em seu desenvolvimento, por ser um ensino desafiador e singular, sem repetições e monotonias;

4) *princípio da compreensão pelos estudantes do processo de estudo*: no qual se considera que a forma da organização dos estudos deva ser apropriada pelos educandos, ou seja, os estudantes devem ser levados a pensar, refletir, estabelecer relações sobre o seu processo de aprendizagem dos conceitos científicos (AQUINO, 2013).

Esses quatro princípios “[...] estão interligados entre si, formando um sistema, mas essa vinculação também não é uniforme: eles têm papéis e funções diferentes em diferentes degraus [...]” (ZANKOV *apud* AQUINO, 2013, p. 256). Uma das teses principais demonstradas por Zankov refere-se à possibilidade de uma maior eficácia do ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Por sua vez, DAVIDOV & MÁRKOVA (1987) também utilizaram como método de investigação o experimento formativo, por ser este o método propício para os estudos dos problemas da psicologia pedagógica e a evolutiva e o estudo das particularidades do desenvolvimento psicológico das crianças na idade escolar.

Este método é uma das realizações particulares do método geral genético-causal (ou genético modelador) de estudo do desenvolvimento da psique da criança, cujas bases se encontram nos trabalhos de L. Vigotski e que logo foram multilateralmente ampliados nos trabalhos de A. Leontiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin e seus colaboradores. A essência deste método se expressa no estudo dos processos de transição a novas formas da psique, no estudo das condições do surgimento de um ou outro fenômeno psíquico e na criação experimental das condições necessárias para que surjam. Tal investigação transcorre como projeção e modelação do processo de desenvolvimento (DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987, p. 326, tradução nossa).

Como afirmado pelos autores citados, este método de investigação tem na sua gênese as características e os fundamentos do método genético-causal de Vigotski para estudar o desenvolvimento psicológico do homem, que posteriormente foi ampliado por seus seguidores como forma de estudar processos distintos de tal desenvolvimento. Elkonin (2009), por exemplo, realizou o estudo do desenvolvimento dos pré-escolares tendo como objeto o jogo protagonizado. Em sua essência, esse método permite estudar o surgimento das neoformações²¹ psíquicas e o seu desenvolvimento, a partir da criação de situações experimentais que foram capazes de desencadeá-las.

Davidov & Márkova (1987) acrescentaram duas vantagens do experimento formativo no desenvolvimento das investigações sobre a atividade de estudo. A primeira refere-se à organização experimental das disciplinas escolares inter-relacionadas, e não por temas isolados, que permitiu “definir melhor o papel dos diferentes fatores do ensino com efeito sobre o desenvolvimento. [Assim como] examinar com mais detalhes as condições que geram as neoformações psicológicas investigadas” (DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987, p. 327).

A segunda vantagem proporcionou a superação da análise de aspectos psicológicos isolados dos estudantes ao favorecer a investigação das características gerais do desenvolvimento psíquico, as convergências desse desenvolvimento, as mudanças das neoformações a outros níveis de formação psíquica e o acompanhamento do processo dinâmico das relações interpessoais que envolvem o estudante (DAVIDOV & MÁRKOVA, 1987). Davidov (1988) acrescenta:

Este método se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para levá-los a efeito. O ensino e a educação experimental não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico da criança, senão que utilizando a comunicação do educador com os alunos, formam-se ativamente nestes

²¹ Entenda-se por *neoformações*, neste estudo, as novas formações psicológicas que surgem durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

novos níveis de desenvolvimento das capacidades. [...] Assim, pois, [...] aparece como método de educação e ensino experimental que impulsiona o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 196. Tradução nossa).

Sobre o alicerce do experimento formativo, durante vinte e cinco anos (1959-1984), sob a direção geral de Elkonin e Davidov se desenvolveram estudos a respeito dos problemas psicológicos do ensino e da educação “seguindo um plano único, em uma série de escolas de Moscou, Dushanbé, Járkov, Tula, Ufá, Volgogrado, as aldeias de Médnoe e a região de Kalinin [...]” (DAVIDOV, 1988, p. 197), em disciplinas como Matemática, Literatura, língua materna, Física, Biologia; tendo por princípio elementar a tese de Vigotski, da zona de desenvolvimento imediato, quer dizer, um ensino organizado, modelado, estruturado em consonância com as capacidades de desenvolvimento da criança, considerando a atuação efetiva de um mediador mais experiente no processo de sua consolidação, seja ele o professor ou o parceiro mais experiente culturalmente.

Como visto, a utilização da metodologia de pesquisa do experimento formativo teve sua gênese nas pesquisas dos psicólogos russos, em sua maioria do grupo originário da Teoria Histórico-Cultural. No Brasil, atualmente, há grupos de pesquisadores ligados a essa vertente teórica que utilizam uma variante dessa modalidade de pesquisa, o experimento didático-formativo, por ser ele “[...] uma alternativa importante para a pesquisa didática, particularmente a pesquisa das relações entre ensino e aprendizagem [...]” (FREITAS, 2009, p. 1). Nesse sentido a autora destaca:

[...] o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor, em relação dialética com a atividade de aprendizagem do aluno no contexto da aula. É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus níveis futuros esperados de desenvolvimento mental. É “formativo” porque se trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais. Desse modo, o experimento didático-formativo pode ser caracterizado como pesquisa da, para a, com a, prática de ensino, gerando elementos variados para uma análise das suas possibilidades e limites (FREITAS, 2009, p. 3).

Deste modo, para atender ao objeto de estudo da pesquisa, o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, a pesquisadora elegeu como metodologia geral da pesquisa o *experimento didático-formativo*. A escolha se justifica em quatro motivos específicos: pelo fato de proporcionar à pesquisadora as condições necessárias para organizar,

acompanhar e analisar o desenvolvimento de uma prática de ensino; por proporcionar os elementos necessários à análise dos limites e das possibilidades do objeto de estudo no movimento da realidade pesquisada; por favorecer as condições necessárias para que as crianças colocassem em prática uma sucessão de ações e interações, de forma coletiva e mediada (aluno/aluno, aluno/professor/aluno, professor/aluno), favorecendo a superação dos limites de cada indivíduo. E, finalmente, por consubstanciar uma contribuição na pesquisa em Didática, com foco na relação ensino-aprendizagem.

Libâneo (2007), um dos pesquisadores que utiliza o experimento didático-formativo no Brasil, contribui com o diálogo deste trabalho quando esclarece as condições para realização de uma investigação sob essa vertente metodológica:

- a) Elaboração de um diagnóstico em relação a uma necessidade pedagógica (das escolas, de professores etc.);
- b) Formulação de hipótese ou questões de pesquisa;
- c) Escolha dos procedimentos de formação de processos mentais na aprendizagem de algo (um procedimento de construção de uma prática pedagógica);
- d) Formulação do plano de ensino, em que devem constar ações e operações de aprendizagem e ensino, relacionados com os objetivos da pesquisa;
- e) Definição de itens de observação e acompanhamento passo a passo das aulas ao longo do período de pesquisa nas salas de aula (por meio de registros escritos, feitos pelo pesquisador) (LIBÂNEO, 2009, p. 8).

Neste sentido, a pesquisadora e os orientadores²², com o intuito de explicar a organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, em uma turma de sete anos, de uma escola pública municipal em Uberaba-MG, consideraram as condições evidenciadas por Libâneo (2009) e organizaram o experimento didático-formativo em quatro grandes etapas: revisão da literatura; diagnóstico da realidade pesquisada; elaboração do sistema didático e desenvolvimento do experimento didático-formativo; análise dos dados e elaboração do relatório.

O experimento didático-formativo foi desenvolvido por um período aproximado de quatro meses (29 de abril de 2013 a 26 de agosto de 2013), tendo por conteúdo o gênero poético²³ e como metodologia de ensino os *jogos limítrofes*. Os *jogos limítrofes* elaborados

²² Orientador e co-orientadora.

²³ Existem determinados elementos formais que caracterizam um texto poético - como, por exemplo, o ritmo, os versos e as estrofes - e que definem a métrica de uma poesia. A métrica de um poema consiste na utilização de recursos literários específicos que distinguem o estilo de um poeta. Os versos livres não seguem nenhuma métrica. O autor tem liberdade para definir o seu próprio ritmo e criar as suas próprias normas. Esse tipo de poesia é também designado por poesia moderna, na qual se destacam elementos do modernismo. A poesia em prosa também dá autonomia ao autor para

pelos alunos foram a dramatização, o jogo da memória, o bingo de palavras, o jogo poético e o jogo das semelhanças e diferenças; e constituíram o meio utilizado pela pesquisadora com o objetivo de que as crianças lessem e escrevessem poesia e se apropriassem da linguagem poética. A *atividade de estudo* elaborada, o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, foi organizada por meio da leitura e escrita pela pesquisadora e pelos alunos das poesias de Cecília Meireles, com ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro²⁴, do livro *Ou Isto ou Aquilo*.

Cecília Meireles foi e continua sendo considerada uma das grandes poetisas brasileiras, um ícone da literatura infantil. Suas poesias exprimem beleza, sentimento e encantamento na alma humana. Gabriela Esteves Ribeiro fez uma releitura do livro *Ou Isto ou Aquilo*, por meio de ilustrações, a partir de um estudo científico que culminou em sua monografia de conclusão de curso.

Escolheu-se o gênero textual poesia por considerá-lo um elemento fulcral na aproximação dos aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento infantil, uma das formas mais elaboradas da linguagem e uma forma de expressão da arte e da beleza humana.

2.2 PRIMEIRA ETAPA: REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Sampieri (2012), “a revisão de literatura consiste em *identificar, obter e consultar a bibliografia* e outras matérias que sejam úteis para os objetivos do estudo, das quais se devem *extrair e recompilar* informações relevantes e necessárias sobre o nosso problema de pesquisa” (SAMPIERI, 2012, p. 54). Deste modo, ao realizar a revisão da literatura, concomitantemente foram elaborados fichamentos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural referenciados nesta pesquisa, seguindo um roteiro temático previamente elaborado pelos orientadores. O fichamento foi preparado por quatro orientandas (inclusive a pesquisadora), registrado em *fichas de conteúdo* e socializado em momentos de orientações coletivas, agendados previamente pelos orientadores. As informações coletadas neste período,

compor um texto poético não constituído por versos (desde que haja harmonia, ritmo e a componente emotiva inspirada pela poesia). Disponível em <<http://www.significados.com.br/poesia/>>. Acesso em 20 abr. 2014.

²⁴ Utilizou-se das ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro por serem elas resultado de uma pesquisa científica que culminou no seu Trabalho de Conclusão de Curso de Design, pela Universidade de São Paulo.

aliadas à revisão bibliográfica específica do objeto de estudo subsidiaram a elaboração do marco teórico da pesquisa (Capítulo 1).

2.3 SEGUNDA ETAPA: DIAGNÓSTICO DA REALIDADE PESQUISADA

Para diagnosticar a realidade a ser pesquisada, a investigadora desenvolveu as seguintes ações: caracterizou a escola; realizou uma pesquisa nos principais documentos de planejamento educacional e examinou documentos da secretaria da escola referentes aos alunos da turma experimental (ata do conselho de classe e dados pessoais dos alunos, como data de nascimento e nome completo); ouviu a equipe pedagógica e a professora sobre o perfil dos estudantes; observou o comportamento da turma *in loco* (durante as aulas) e a metodologia utilizada pela professora; analisou o material dos alunos.

Essas ações, somadas aos estudos da pesquisadora sobre a caracterização da idade psicológica, a atividade principal nesta faixa etária e as características da crise própria das crianças de sete anos possibilitaram realizar o diagnóstico da realidade e subsidiar a elaboração da proposta do experimento didático-formativo. Entre a apresentação do projeto de pesquisa à equipe escolar, o levantamento de informações e sua análise para compor o diagnóstico da realidade, transcorreram um mês e doze dias (29 abr. 2013 a 11 jun. 2013).

2.3.1 A escola

A Escola Municipal M. L. P. foi fundada em dezoito de agosto de mil novecentos e noventa e dois e inaugurada em seis de março de mil novecentos e noventa e quatro. O nome se deve a uma homenagem da Câmara Municipal à exímia educadora que leva seu nome (M. L. P.) pelos serviços prestados à comunidade uberabense. Situada em zona periférica da cidade de Uberaba, conta uma quadra poliesportiva, dois vestiários, um laboratório de informática, nove salas de aula, uma sala para a equipe pedagógica, uma sala pequena onde funcionam a secretaria e a sala dos professores, de forma conjugada.

Segundo o *Projeto Pedagógico* da instituição, a missão da escola consiste em

[...] elaborar e implementar ações de leitura e escrita que possibilitem a aquisição e desenvolvimento de valores éticos e morais num ambiente de aprendizagem contínua e recíproca, a fim de se tornarem pessoas críticas,

portadoras de opiniões e capazes de exercer a cidadania (PEDAGÓGICO 2010/2012, p. 4).

A instituição de ensino atende do primeiro ao nono anos do ensino fundamental, estudantes entre seis e quatorze anos (existem alunos em defasagem idade/série). É mantida com dois recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC): o *Programa Dinheiro Direto na Escola*²⁵ (PDDE), recebido ao final de cada ano de acordo com o censo escolar; e o *Programa Plano de Desenvolvimento da Escola*²⁶ (PDE); e um recurso da esfera municipal, o *Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola* (PMDDE), calculado de acordo com o número de alunos matriculados. Algumas famílias da comunidade escolar foram beneficiadas com o Programa Bolsa-Família do governo federal.

No quadro de pessoal da instituição constavam a diretora, com formação em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e, Psicopedagogia; a vice-diretora, formada em Letras Português/Inglês, Pedagogia e pós-graduada em *Leitura e escrita como prática social*; duas supervisoras; duas coordenadoras de biblioteca; a auxiliar de secretaria; a secretária escolar; cinco servidores administrativos; e vinte e quatro professores. Os professores que atuam nos ciclos (Alfabetização e Alfabetização Complementar) são graduados e 25% são pós-graduados (PEDAGÓGICO, 2010/2012, p. 50-51).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais a escola oferece dois regimes de organização do tempo: ciclos e seriação. São dois ciclos: o inicial, que atende às crianças de seis a oito anos; e o complementar, para as crianças de nove e dez anos. E, a partir dos onze anos, sexto ano do ensino fundamental, a organização foi seriada: quinta, sexta, sétima e oitava séries. A escola atende cerca de trezentos e noventa alunos. Desses, noventa ali permanecem em tempo integral. Sobre as orientações metodológicas adotadas pelos professores, a equipe escolar afirma que “[...] todos procuram atuar de acordo com as políticas

²⁵ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259>. Acesso em 03 jul. 2014.

²⁶ O PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 abr. 2014.

públicas, [com] as diretrizes curriculares da rede municipal de Uberaba, [com o] Projeto Pedagógico e Contrato de Gestão” (PEDAGÓGICO, 2010/2012, p. 50-51).

Quanto ao perfil da clientela atendida pela instituição de ensino, o *Projeto Pedagógico* registra que

A escola está inserida em uma comunidade de baixa renda, cujos moradores, em sua maioria, trabalham em usinas de açúcar e álcool ou nas indústrias no Distrito Industrial I, devido à proximidade [com a escola]. Grande parte das famílias é oriunda do Maranhão e do Pará; trazem consigo a inexistência do planejamento familiar e a baixa ou falta de escolaridade (PEDAGÓGICO, 2010/2012, p. 52).

A escola convive com uma expressiva rotatividade de alunos: do “[...] total de 472 alunos matriculados no início de 2010, 3,39% evadiram e 16,10% foram transferidos e atualmente contamos com 384 alunos distribuídos em dois turnos” (PEDAGÓGICO, 2010/2012, p. 43). A comunidade escolar acredita que um dos fatores da rotatividade é o emprego temporário das famílias da comunidade (*usinas de açúcar e álcool ou indústrias no Distrito Industrial I*); famílias numerosas e que apresentam baixa escolaridade (PEDAGÓGICO, 2010/2012).

2.3.2 Análise documental

Na consideração de alguns autores, a pesquisa documental é “uma etapa importante para reunir os conhecimentos e eleger os instrumentos necessários para o estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões resolvidas, ou trilhar percursos já realizados” (CHIZZOTTI, 2005, p. 19). Com o objetivo de conhecer as recomendações desses documentos quanto à metodologia de ensino de língua portuguesa, nessa análise revisaram-se três documentos educacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), o Projeto Pedagógico (PEDAGÓGICO, 2010-2012²⁷) da escola e o planejamento anual da professora da turma experimental. Os dados coletados foram registrados na *Ficha para Análise Documental* criada pelos orientadores da pesquisa (Anexo 1).

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) foi possível perceber que o documento demonstra coerência interna entre os objetivos, os

²⁷ Os Projetos Pedagógicos das escolas municipais de Uberaba passam por reformulações a cada biênio. Esclarece-se que no documento entregue à pesquisadora como fonte de análise consta biênio 2010/2012, pois segundo a equipe dirigente o P.P. do biênio 2013/2014 passava por reformulações.

conteúdos, os métodos e os recursos de ensino propostos. Os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados em dois eixos básicos: *o uso da língua oral e escrita* e *análise e reflexão sobre a língua*, que devem ser trabalhados de forma inter-relacionada, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades previstas para cada ciclo. A respeito do tratamento didático dos conteúdos, é exposto o seguinte:

Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados (BRASIL/PCNs, 1997, p. 47.).

Neste sentido, foram condensadas algumas considerações sobre a prática de produção de texto e seu tratamento didático:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL/PCNs, 1997, p. 65).

É [...] preciso ‘aprender a escrever, escrevendo’ (BRASIL/PCNs 1997, p. 66).

“Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma (BRASIL/PCNs, 1997, p. 56).

Como foi possível observar, os PCNs não trazem uma metodologia explícita para o primeiro ciclo, como uma receita a ser seguida, e sim cumprem seu papel norteador indicando elementos importantes que devem subsidiar uma metodologia consistente de ensino. Recomendam aos professores que partam do conhecimento prévio dos alunos, proponham desafios e dificuldades para serem vencidos por estes com a sua ajuda; sendo assim, um ensino estruturado, podemos inferir, de acordo com a zona de desenvolvimento imediato da criança.

O *Projeto Pedagógico* da Escola Municipal M. L. P. foi organizado em doze capítulos, nos quais se explica a estrutura organizacional da escola, define-se sua missão e mencionam-

se o conceito e a importância do *Projeto Pedagógico*, totalizando duzentas e oito páginas. A análise do documento mostrou que foram apresentados os objetivos gerais de ensino, mas não houve definição por ciclos, como recomendado nos PCNs. Também não se mencionaram os conteúdos, os procedimentos didáticos, os recursos e as formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem para cada ciclo. Enfim, considera-se que o *Projeto Pedagógico* da escola aponta fragilidades no que se refere aos subsídios teóricos e práticos da relação ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso a fim de nortear a prática educativa para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

No plano anual da professora do segundo ano B, ano de 2013, da disciplina de Língua Portuguesa, constavam os seguintes itens: eixo temático; competências; conteúdos; habilidades; habilidades de alta ordem; materiais e recursos pedagógicos; avaliação do aluno. O Quadro 1 apresenta um fragmento (aproximadamente 40% do total do segundo semestre) do plano anual, da professora KA, referente ao segundo bimestre do ano letivo (maio e junho), na sequência estabelecida por ela no documento. O registro deste fragmento se deve ao fato de que nele a professora menciona os gêneros textuais como conteúdo de ensino.

Eixo temático	Competências	Conteúdos	Habilidades	
“É preciso saber viver.”	<p>Ler e escrever corretamente as palavras com os encontros consonantais em estudo.</p> <p>Perceber que a retirada ou acréscimo das letras “r” e “l” ao interior de algumas palavras forma outras palavras.</p> <p>Perceber que usar ou não o acento agudo sobre as vogais “a” e “e” modifica o sentido de algumas palavras.</p>	<p>Análise e/ou produção de gêneros textuais.</p> <p>Escrita: ficcional, contos, mitos, lendas, fábulas, história em quadrinhos, adivinhas, parlendas, trava-línguas, poemas, canções, publicitários (anúncios, placas, avisos).</p>	<p>Perceber o uso dos sinais de pontuação em textos escritos.</p> <p>Perceber que uma mesma frase pode mudar de sentido dependendo do sinal de pontuação usado.</p> <p>Indicar, por meio de vírgula, as enumerações.</p> <p>Entender a utilização dos dois pontos e o travessão em diálogos.</p> <p>Empregar corretamente os dois pontos e o travessão em diálogos.</p>	Observação: o documento não menciona o método ou metodologia de ensino.

Quadro 1: Fragmento do plano anual da professora da turma experimental.

Fonte: Secretaria da Escola.

No plano anual da professora, os dados apresentados, como evidencia o fragmento (QUADRO 1), não definem a metodologia de ensino que deveria ser utilizada e nem o descritor referente a cada período. Ao analisar a relação entre os conteúdos, as competências e as habilidades estabelecidas no documento, percebe-se que eles não possuem consonância

entre si. Isto é, o conteúdo não está entrelaçado às competências e as habilidades a serem desenvolvidas. A análise mostra que tais desencontros acontecem com certa frequência no documento, ou seja, o plano anual da professora, em grande parte, não apresenta coerência interna entre conteúdos, competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos da turma.

O cruzamento das informações dos documentos aponta que os PCNs da Língua Portuguesa, o Projeto Pedagógico e o Plano Anual da professora regente da turma de sete anos B não apresentam uma consonância entre si no que se refere aos aspectos metodológicos para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Sob esse prisma, elaborou-se o Plano da Unidade Didática cuidando para que os conteúdos, os objetivos específicos, o desenvolvimento metodológico, a avaliação e os recursos a serem utilizados estabelecessem uma coerência entre si.

2.3.3 A turma de sete anos

A escolha da turma experimental foi feita pela equipe escolar. Ao ser apresentado o Projeto de Pesquisa a esse grupo (equipe dirigente, supervisora e professoras das salas de sete anos - duas), no dia 29 de abril de 2013, as professoras presentes manifestaram o desejo de participar da pesquisa. Foi marcada uma nova reunião para o dia seguinte, na qual a pedagoga GE²⁸ informou à pesquisadora que a equipe escolar e as professoras haviam chegado à conclusão de que a turma do segundo ano B, da professora KA, deveria participar do experimento.

Os motivos da escolha, segundo a supervisora GE, foram a heterogeneidade da turma no que se refere ao nível de desenvolvimento (muitos alunos com atraso no processo de apropriação da leitura e da escrita) e o perfil da professora KA²⁹: seu segundo ano de experiência com turma de alfabetização no município e sua receptividade a mudanças. Além

²⁸ Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, representar-se-ão seus nomes por duas letras. GE é formada em supervisão escolar, aposentada pelo Estado de Minas Gerais, e trabalha na escola pesquisada há mais de cinco anos.

²⁹ A professora KA (K. A. B. A. C.) possuía cinco anos de experiência na educação; professora em escolas particulares e na rede municipal (seu segundo ano) de Uberaba. Graduara-se em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Na escola, além da turma de sete anos, ela coordenava o projeto municipal Ação Sistemática de Intervenção Pedagógica²⁶ (ASIP) no qual atendia alunos do sexto ao nono anos, no turno matutino. Participava também da capacitação oferecida pelo governo federal Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

disso, a outra professora aguardava aposentadoria para o ano seguinte. Nessa reunião, com a anuência de todos, além da escolha da turma, foi elaborado o cronograma das datas para realização das observações das aulas da professora KA e ficou estabelecido que quem desenvolveria o experimento didático-formativo seria a pesquisadora. A professora KA acompanharia o processo.

As observações das aulas da professora transcorreram por um período de quinze dias, duas vezes por semana, totalizando quatro encontros. Tiveram por objetivo auxiliar no diagnóstico do perfil da turma de sete anos e promover o conhecimento da metodologia de ensino utilizada pela professora como forma de subsidiar o diagnóstico da realidade para a elaboração do *Plano de Unidade de Didática*³⁰ a ser desenvolvido. Ficou acordado que a pesquisadora realizaria as observações iniciais, analisaria os documentos escolares e, logo em seguida, desenvolveria o experimento didático-formativo duas vezes por semana, durante duas horas aproximadamente.

Segundo relato da professora KA, dos seus vinte e dois alunos, seis participavam do Programa Período Integral e, por isso, ficavam na escola das 7h00 às 17h20, para que os pais pudessem trabalhar. Após a aula regular, as crianças faziam tarefas, descansavam, participavam de aula de prática de leitura, raciocínio lógico-matemático, espanhol, oficina de teatro, canto coral, artes, esporte e lazer. Os documentos da secretaria da escola (fichas dos alunos) e os relatos da equipe escolar evidenciaram que a situação socioeconômica das famílias dos sujeitos da pesquisa, em sua maioria, era de baixa renda.

A professora apontou dois fatores que, a seu ver, prejudicavam o rendimento dos estudantes: a rotatividade e a infrequência no decorrer do ano letivo. Segundo ela, os alunos começavam a estudar e, por motivos particulares, saíam da escola, mudavam da cidade e, às vezes, depois de alguns meses, retornavam à escola. Fato percebido durante o período de desenvolvimento do experimento didático-formativo: um aluno (AN), no início dos encontros experimentais, pediu transferência; outro foi remanejado (IS) de outra turma; logo depois chegaram ML, DA e JE. Outros dois alunos (MA e IN) pediram transferência; todo este fluxo durante o período da pesquisa de campo. A infrequência dos alunos também foi sentida durante o experimento: os registros de frequência aos encontros experimentais apontam média de cinco alunos faltosos por evento, índice elevado.

Escolhida a turma experimental, a equipe gestora marcou uma reunião com os pais (11 de maio de 2013) dos sujeitos da pesquisa para a devida apresentação do projeto e assinatura

³⁰ Termo utilizado pela pesquisadora para definir o planejamento do experimento didático-formativo.

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Infelizmente o índice de frequência dos pais à reunião foi baixo, em torno de trinta por cento (30%), de maneira que a equipe escolar resolveu, em consonância com a pesquisadora, promover a coleta das assinaturas dos referidos termos (TCLEs) gradativamente (em outra reunião, nos momentos de entrada e saída dos alunos da escola, e, por fim, enviaram para casa). Esse processo durou aproximadamente vinte dias, mas todos os pais consentiram a participação de seus filhos na pesquisa.

Concomitantemente às assinaturas dos TCLEs foram realizadas análises de documentos escolares como lista de presença, ficha dos alunos e ata do conselho de classe, objetivando coletar dados para compor o perfil dos estudantes da turma experimental. A turma selecionada (7B) contava com vinte e dois alunos matriculados, sendo que, destes, setenta por cento (70%), aproximadamente, iniciaram o ano letivo com sete anos e completaram oito no decorrer do ano; outros vinte sete por cento (27%) iniciaram o ano com seis anos e completaram sete até o mês de abril; um aluno (3%) iniciou o ano com oito anos e completou nove em junho de 2013. Este aluno pediu transferência da escola, logo no início das aulas experimentais. Dos vinte e dois alunos, treze eram do sexo feminino e nove, do sexo masculino.

A pesquisa de campo foi realizada no turno vespertino. A coleta de dados aconteceu no período de abril a agosto de 2013, em dezoito encontros em sala de aula, totalizando, aproximadamente, trinta e seis horas de coleta de dados da pesquisa em campo, sendo que os quatro primeiros eventos foram de observação das aulas da professora KA. Do restante (quatorze), treze foram de desenvolvimento do experimento didático-formativo e em um ocorreu uma conversa informal entre a pesquisadora e os alunos.

As observações das aulas ministradas pela professora KA, realizadas pela pesquisadora, tiveram por finalidade conhecer as condições objetivas da turma experimental, acompanhando as manifestações dos comportamentos das crianças e conhecendo a metodologia utilizada pela professora, como já dito, para favorecer o planejamento do experimento didático-formativo em consonância com o perfil da turma - objetivos que foram amplamente divulgados à equipe escolar e reforçados junto à professora.

O período de observação das aulas da professora KA transcorreu nos dias 2, 3, 8 e 13 de maio de 2013, das 13 às 15 horas, nos momentos destinados às aulas de Língua Portuguesa. O principal instrumento de pesquisa na coleta dos dados foi, como mencionado, a observação. “A observação é uma atividade que ocorre diariamente; no entanto, para que possa ser considerada um instrumento metodológico, é necessário que *seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controle de precisão.*” (MOROZ &

GIONGALDONI, 2006, p. 77. Grifos no original). Neste sentido, os dados coletados foram registrados no caderno de campo³¹ da pesquisadora, o qual recebeu uma síntese dos acontecimentos e alguns comentários, devidamente datados. Esses dados serviram como fonte de informação para a redação do presente relato.

As atividades acadêmicas desenvolvidas pela professora, neste período, seguiram certa regularidade do ponto de vista dos procedimentos metodológicos utilizados. Dos quatro encontros registrados, três seguiram uma linha de desenvolvimento semelhante. Aquele que não conseguiu a mesma linha de desenvolvimento justifica-se por um atraso da professora. Após a sua chegada, foi pedido ao aluno RL que lesse o livro *O Jogo e a Bola*. Logo em seguida a professora organizou os alunos para a realização de um ditado, no qual as crianças deveriam utilizar o alfabeto móvel.

A professora KA, no início de suas aulas, escolhia um aluno (MA, RL, IN e AN³²), para fazer a leitura de um livro de literatura (*Balaio do Rato, O Jogo e a Bola, A Chapeuzinho Preta e A Raposa e o Macaco*), e muitas vezes a criança era ajudada por ela durante a leitura. A cada página, KA fazia perguntas sobre o fragmento lido. Várias vezes, os alunos que escutavam demonstravam dificuldades em ouvir e compreender a leitura feita pelo colega, como também em responder as perguntas elaboradas. Nestes momentos, eram auxiliados pela professora. As leituras eram realizadas pelas crianças de forma silabada, com difícil compreensão.

Terminada a leitura, era passado no quadro um pequeno texto, cuja escolha cuidadosa pela professora se percebia por meio das sílabas simples (O tatu da Rute/ O jogo de bola/ A raposa e o macaco). Após a cópia pelos alunos (o que levava muito tempo, devido à dificuldade), os que conseguiam terminar em tempo hábil levavam o caderno à mesa da educadora.

Logo após, KA pedia a alguns dos alunos para realizarem a leitura, os quais, em sua maioria, não conseguiam. Sendo assim ela lia o texto, interpretando-o após a pronúncia de cada frase. Depois, era entregue uma folha de atividade referente ao texto para ser respondida ou se passava no quadro a atividade. Aguardava-se um tempo e era feita a correção oral, com posterior registro da resposta no quadro.

Nesses momentos viu-se que a professora possuía letra legível e bonita. Ao registrar as atividades no quadro, fazia-o com capricho (uso de giz colorido, desenhos) e dedicação.

³¹ Caderno de campo: um caderno específico para o registro de todas as observações feitas neste período.

³² O aluno NA, logo no início dos encontros experimentais, pediu transferência.

Mantinha a *disciplina* da turma durante as aulas. No percurso das atividades, notou-se enorme esforço de sua parte no sentido de reforçar as famílias silábicas ensinadas. Os alunos resolviam as atividades de forma individual, exceto em alguns casos (ditado e, na leitura do texto escrito no quadro, ou xerocado, cinco alunas eram colocadas junto com os demais estudantes). A professora se aproximou das carteiras dos alunos nos momentos em que foi chamada por eles.

No levantamento dos níveis de desenvolvimento das crianças foram utilizados como fonte de dados os relatos feitos pela pedagoga e pela professora; analisados o material escolar de três alunos, a ata do conselho de classe do primeiro bimestre e um ditado de palavras fornecido à pesquisadora pela professora, como fonte de informação (datados de três de maio de 2013); além das observações *in loco* das manifestações dos comportamentos dos educandos e da frequência durante as aulas.

A ata do primeiro conselho de classe registrava que a turma era participativa e que em sua maioria respeitava as regras escolares. A professora KA descreveu a turma subdividindo-a em três grupos distintos: seis alunos em nível *pré-silábico*; dois em *silábico* e quatorze em nível *silábico-alfabético*.

Na análise dos cadernos dos alunos com níveis de desenvolvimento diferentes, selecionados pela professora, observaram-se várias atividades xerocadas e cópias de pequenos textos pelas crianças. O conteúdo encontrado referia-se a vogais, encontros vocálicos, alfabeto, várias famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu), pequenos textos (A foca Filomena; Pavito, o pavão do vovô), uma parlenda, uma música e fichas de leitura das famílias trabalhadas como tarefas de casa.

Nos materiais avaliados e nas aulas assistidas pela pesquisadora até aquela data, 13 de maio de 2013, não se evidenciou nenhuma atividade que fizesse menção a “análise e/ou produção de gêneros textuais” conforme anunciado no plano anual da professora.

Quanto ao ditado realizado pela professora KA, faz-se necessário relatar as condições em que este ocorreu (3 de maio de 2013). A professora mostrou à pesquisadora as palavras do ditado (letras do alfabeto e as palavras: pato, foca, fila, fama, folia, vida, vaca, couve, panela, papai, baú e cabide) e perguntou se ela tinha alguma sugestão. Ao perceber que todas as palavras do ditado se compunham de sílabas simples a pesquisadora achou interessante colocar palavras com sílabas com encontros consonantais, e sugeriu as palavras “computador” e “televisão”.

Em seguida, KA orientou as crianças a formarem as palavras ditadas utilizando o alfabeto móvel para depois registrarem na folha. Na realização do ditado, cinco alunos foram

organizados em dupla, por terem muitas dificuldades. Segundo a professora, não reconheciam as letras do alfabeto. Providenciado o alfabeto móvel, iniciou-se o ditado. Durante a tarefa percebeu-se grande empenho da parte de KA em pronunciar todas as letras das palavras (couve, cabide). Os alunos utilizaram o alfabeto móvel num primeiro momento e logo perceberam que não iriam conseguir realizar a atividade em tempo hábil, deixaram-no de lado, ficando apenas com a grafia na folha.

Ao analisar o ditado e as condições em que este ocorreu, constataram-se três, ou melhor, quatro grupos distintos na sala quanto à grafia das palavras ditadas. O primeiro grupo, representado pelas crianças que escreveram as vogais e as letras do alfabeto com ajuda, em média 17% da turma (3 alunos: AL, YO e YA). O segundo grupo de alunos escreveu o alfabeto e algumas sílabas das palavras ditadas (demonstrando conhecer algumas das famílias silábicas ensinadas pela professora), representou pouco mais de 70% da turma. Os outros dois alunos, LB e GA (11%), acertaram todas as palavras. Quanto ao grupo que reconheceu algumas das famílias silábicas (72%), percebe-se discrepância entre os estudantes: sete acertaram poucas das sílabas das palavras ditadas (LA, JA, MA, IS, GI, KE e RA) e outros cinco acertaram uma quantidade maior de sílabas (EL, RL, AN, GU e IN). Dezesete alunos participaram do ditado e cinco faltaram naquele dia.

Resumindo, com base nesses indicativos constata-se que a escola era relativamente pequena (nove salas de aula), ficava na zona periférica da cidade, as condições socioeconômicas da maioria das famílias dos sujeitos da pesquisa eram de baixa renda e a escola possuía uma rotatividade de alunos considerável.

A equipe escolar demonstrou interesse na realização da pesquisa, selecionou a turma experimental e se desdobrou para possibilitar a todos os alunos da turma a oportunidade de participar da investigação (TCLE). A professora KA também foi receptiva quanto à aceitação do projeto de pesquisa, quanto à presença da pesquisadora em sala; manifestou preocupação com o desempenho dos estudantes durante as aulas assistidas pela pesquisadora.

Nas observações das aulas da professora KA verificou-se que a metodologia de ensino utilizada consiste no método analítico, com ênfase nas sílabas, comumente denominado silábico.

Escolhidos os sujeitos da pesquisa, estes foram caracterizados de acordo com o nível de desenvolvimento, a frequência e a faixa etária. Quanto a esses aspectos, averiguou-se que os alunos da turma de sete anos demonstraram ser infrequentes (faltosos) às aulas assistidas pela pesquisadora; entretanto, quando presentes, foram participativos, receptivos e, em sua maioria, respeitaram as regras colocadas pela professora em sala de aula.

Os alunos demonstraram heterogeneidade quanto aos níveis de desenvolvimento (característica que foi considerada positiva para a proposta do experimento), a saber: o primeiro nível, representado pelas crianças que escreviam as letras do alfabeto com ajuda, aproximadamente 17% da turma; o segundo e o terceiro níveis, dos alunos que escreviam o alfabeto e algumas sílabas das palavras ditadas (alguns em maior, outros em menor quantidade), representando 72% da classe; o quarto nível, composto por dois estudantes que acertaram todas as palavras. De modo que, em sua grande maioria (89%), os alunos da turma experimental estavam em processo de apropriação da leitura e da escrita convencional (simbólica).

Quanto ao comportamento do grupo durante o período de observação, registraram-se momentos de conflitos entre os alunos, no sentido de falta de paciência com o colega no que se refere a ouvi-lo falar, ao ajudá-lo (chamavam um ao outro de “burro”), ao pedir material emprestado, seja durante o ditado ou nos momentos em que a professora os colocava juntos para resolver as atividades mimeografadas. Embora alguns alunos (cinco deles) se assentassem juntos, não estabeleciam diálogo. Com exceção desses momentos e dessas crianças, a turma desenvolveu as atividades propostas pela professora de forma individualizada.

Nos momentos das leituras iniciais dos livros de literatura foi possível perceber o empenho dos alunos MA, RL, IN e AN em decodificar as palavras do texto, bem como seus esforços em responder as perguntas que lhes foram direcionadas. Com os alunos que ouviam as leituras dos colegas, não foi diferente: tentavam compreender a leitura realizada, bem como procuravam responder as perguntas da professora. Quando às atividades xerocadas, os alunos em sua maioria copiavam um do outro, fator que também, na maioria das vezes, gerava conflito.

Este fato faz recordar as peculiaridades nesta idade (sete anos), evidenciadas por Vigotski (2006), em que as vivências adquirem sentido. A criança nessa idade está passando por uma reestruturação do pensamento que lhe permite se perceber como individualidade humana, de modo a ter consciência de seus sentimentos, sejam tais vivências decorrentes das exigências da situação escolar ou de suas necessidades e desejos. Os comportamentos das crianças nos momentos de observação sinalizaram que elas estão vivendo uma crise no que se refere à diferenciação do *eu* do *outro*, fator que pode colaborar para o comportamento conflituoso dos alunos, durante as aulas.

Outro fator remete às características da idade: o esforço das crianças em se apropriar do significado do texto. Durante as leituras, no dia 8 de maio de 2013, por exemplo, depois da

leitura de NA, a aluna JA pede para ver as gravuras do livro. Ao terminar, ela argumenta que o livro “é legal”. Nessa idade, de acordo com as relações que estabelece como realidade e suas condições de apropriação, a criança passa do pensamento sem o uso das palavras para o pensamento verbalizado. Um pensamento que possibilita à criança pensar utilizando a linguagem como instrumento mediador entre ela e a realidade que a circunda. Sabemos que o significado da palavra é a unidade entre o pensamento e palavra. De modo que a busca do significado da palavra pela criança pode ser um indício da busca dessa unidade; em outras palavras, a compreensão do significado de uma enunciação cria as condições para que a criança transite da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra, desenvolvendo suas funções psíquicas por meio das generalizações e das abstrações da realidade do entorno. A compreensão do significado das palavras é uma ferramenta psicológica importante na transição do pensamento sem o uso das palavras para o pensamento verbalizado.

2.4 TERCEIRA ETAPA: ELABORAÇÃO DO SISTEMA DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Logo após o período de diagnóstico da realidade, a pesquisadora, com o apoio de seus orientadores, elaborou o sistema didático experimental e sistematizou-o no Plano de Unidade Didática, o qual foi apresentado à equipe escolar para apreciação. Na organização da estrutura do Plano de Unidade de Didática, contou-se com a contribuição de Libâneo & Freitas (2009), no que se refere à utilização dos pressupostos teóricos sobre: *a elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*.

No dia 5 de junho de 2013 realizou-se uma reunião entre a equipe escolar e a equipe pesquisadora, com o objetivo de apresentar a proposta do sistema didático experimental. Estiveram presentes toda a equipe pedagógica da escola envolvida (diretora, vice-diretora, pedagoga e professora regente), um dos orientadores da pesquisa, além de outra representante da equipe do projeto maior. A pesquisadora fez um breve relato a respeito do período de observação e suas constatações sobre as características da turma (quanto à apropriação da leitura-escrita), abrindo espaço para que a equipe escolar se manifestasse sobre possíveis “desencontros” entre a percepção da pesquisadora e a realidade dos educandos. A professora falou sobre sua preocupação com o fato de a maioria dos alunos não estarem lendo, reforçando as impressões mencionadas.

A pesquisadora ressaltou os motivos pelo quais não iria trabalhar com sílabas, e sim com o gênero poético, privilegiando a leitura e a escrita de poesias, na íntegra, pelas crianças, como forma de proporcionar a formação de atitudes leitoras e produtoras de poesias nos alunos. A pesquisadora argumentou junto à equipe escolar que, para formar tais atitudes, por certo, só seria possível a partir de uma unidade da comunicação verbal, de uma enunciação, de um texto, de um poema na íntegra, pois o texto é uma unidade da comunicação verbal carregada de sentido e a sílaba, isolada da palavra, não passa de um som vazio.

Justificou, também, a escolha do gênero poético como *pedra fundamental* da investigação. Argumentou que o fato se deve por considerá-lo uma das formas mais elaboradas da linguagem escrita ou falada; por suscitar a manifestação do belo, do sentimento, da emoção daquele que o lê ou escreve; por ser uma forma de traduzir a beleza dos sentimentos, das emoções por meio das palavras organizadas harmonicamente; por favorecer as condições para o fortalecimento do elo cognitivo-afetivo e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

A proposta foi analisada pela equipe escolar. As manifestações quanto à estrutura e forma da atividade de estudo proposta foram de contentamento, aceitação e aprovação. A vice-diretora (licenciada em Letras: Português/Inglês e Pedagogia) disse que ao ouvir a apresentação ficara encantada e sentira vontade de colocá-la em prática. A professora disse que, quando a pesquisadora apresentou o projeto e falou sobre os jogos, não imaginava que seria daquela maneira (elaborados pelos alunos). Ela havia imaginado outro tipo de jogo (jogos prontos: dama, sílabas, ludo, entre outros) A diretora e a pedagoga disseram acreditar na proposta pelo prazer e os desafios propostos. A pesquisadora ressaltou, após a aquiescência do planejamento pela equipe escolar, que o Plano de Unidade Didática não estava “fechado”, que sua execução e seu controle (avaliação) seriam constante nos encontros experimentais, e que, caso necessário, seria redimensionado e modificado tendo em vista atender às necessidades dos educandos.

Nesta etapa, também, foi aplicado o experimento didático-formativo com a finalidade de inserir uma nova organização no processo ensino-aprendizagem, acompanhar e explicar o processo de desenvolvimento da organização proposta. Durante a apresentação do projeto, como mencionado, ficou acordado que a pesquisadora iria desenvolver o experimento com o acompanhamento da professora KA. Neste sentido, salienta-se que durante o processo a professora passou por momentos difíceis da vida pessoal, o que ocasionou sua ausência durante cinco encontros experimentais. Apesar dos fatos ela manifestou, por mais de uma vez, junto à pesquisadora, o desejo da continuidade dos trabalhos, mesmo sem sua presença,

pedido este que foi reforçado pela equipe pedagógica da instituição. De maneira que se continuou cumprindo o cronograma estabelecido, mesmo na falta da professora.

Para coleta de dados do experimento didático-formativo, foram utilizados:

- a) registros em vídeo. A escolha do uso da videografia deve-se ao fato de que “[...] a câmera fixa e seleciona um ângulo circunscrito da observação, permite repetir o evento e detalhar a observação” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53-54);
- b) gravação em áudio em alguns momentos para facilitar a compreensão dos diálogos das crianças;
- c) fotos das crianças em atividade;
- d) os jogos elaborados pelas crianças e suas produções escritas.

Organizou-se o material coletado em pastas específicas: fotos, filmagem, gravações, produções das crianças (devidamente digitalizadas e datadas). Logo se procedeu à transcrição dos dados coletados, organizando-os em ciclos temáticos, definidos a partir dos nomes das poesias estudadas: *Jogo de Bola*, *Leilão de Jardim* e *Os Carneirinhos*. Mais tarde, foram definidas as categorias de análise dos fatos estudados, tendo como referência o quadro conceitual do primeiro capítulo deste volume.

As atividades de estudo de Língua Portuguesa colocadas em prática tiveram a finalidade de propiciar às crianças a apropriação do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* e, ao mesmo tempo, contribuir com o seu desenvolvimento integral. Foram realizadas 16 *tarefas* e várias ações durante o experimento didático-formativo, conforme apresentado no Plano de Unidade Didática (QUADRO 2).

A palavra *tarefa* utilizada na presente pesquisa se refere à tarefa de estudo que se constitui em um dos elementos estruturais da *atividade de estudo*, quer dizer, um componente que integra a *atividade de estudo*, definida e caracterizada por Leontiev (1983b) e Davidov (1999).

No Plano de Unidade de Ensino, as tarefas foram organizadas em quatro momentos: uma atividade exploratória e três ciclos temáticos: *Jogo de Bola*; *Leilão de Jardim* e *Os Carneirinhos*. A primeira atividade de estudo foi considerada como exploratória, por se tratar de um levantamento das aprendizagens prévias dos alunos sobre os usos e as funções da escrita. Teve por objetivos observar a identificação pelas crianças dos usos e as funções da escrita, a partir da exposição e leitura de diversos gêneros textuais em diferentes suportes (rótulo, catálogos, conta de luz, água, caderno de receita, embalagens, livros); assim como proporcionar ao grupo o conhecimento da história de vida da poetisa Cecília Meireles e do livro *Ou Isto ou Aquilo*, ilustrado por Gabriela Esteves Ribeiro.

No primeiro e no segundo ciclos temáticos foram desenvolvidas cinco tarefas de estudo; no terceiro, quatro. As tarefas foram realizadas por meio de cinco *jogos limítrofes*: a dramatização, o jogo da memória (ilustração/poema), o bingo de palavras, o jogo poético e o jogo das semelhanças e diferenças; além de momentos específicos de leitura pelos alunos de suas produções textuais, de acordo com Plano de Unidade Didática (QUADRO 2).

O tempo de cada tarefa e suas respectivas ações foi determinado pela dinâmica da sala de aula, em um movimento definido pelos alunos. As atividades foram desenvolvidas geralmente nas segundas, quartas ou sextas-feiras, das 13 às 15 horas (em média), durante um período de dois meses e meio de intervenção.

Ressalta-se que a denominação das tarefas de estudo: *A Descoberta do Texto* e *a Escuta do Texto* foram inspiradas nas contribuições de Elie Bajard (2006, 2012). Apresenta-se a seguir o sistema didático experimental, na forma do Plano de Unidade Didática desenvolvido na prática da sala de aula.

<p style="text-align: center;">ESCOLA MUNICIPAL M. L. P. PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA - LÍNGUA PORTUGUESA TURMA: 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>				
<p style="text-align: center;">Objetivo geral: propiciar às crianças a apropriação das características do gênero poético por meio dos jogos limítrofes.</p>				
Conteúdos	Objetivos específicos	Desenvolvimento metodológico	Avaliação	Recursos
1ª ATIVIDADE: EXPLORATÓRIA				
Função e uso social da escrita.	Identificar os usos e as funções da escrita.	<p>1ª Tarefa: 1ª ação - leitura pela pesquisadora de diversos suportes e gêneros textuais.</p> <p>2ª ação: levantamento, a partir das leituras feitas, das funções da escrita pelos alunos.</p> <p>3ª ação: apresentação aos alunos do livro <i>Ou Isto ou Aquilo</i>, de Cecília Meireles.</p> <p>4ª ação: levantamento, pela pesquisadora, dos anseios das crianças sobre os jogos a serem desenvolvidos.</p>	A avaliação deste objetivo será feita por meio da pergunta que a pesquisadora fará ao aluno: para que serve (a receita, calendário...)?	Receitas, rótulos, calendário, livro de literatura, conta de luz, bula de remédio, entre outros. Gravador. Filmadora.
Biografia de Cecília Meireles.	Conhecer um pouco da vida de Cecília Meireles.	2ª Tarefa: 1ª ação - apresentação da biografia da autora Cecília Meireles.	Observação das atitudes e falas das crianças diante da pergunta: o que têm a ver as ilustrações com o texto?	<i>Datashow</i> , livro de literatura <i>Ou Isto ou Aquilo</i> . Gravador. Filmadora.
Ilustrações do livro <i>Ou Isto ou</i>	Estabelecer relações entre as ilustrações Gabriela Esteves e	2ª ação: apresentação em <i>Power Point</i> do livro <i>Ou Isto ou Aquilo</i> , com ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro		

Aquilo, de Gabriela Esteves.	o poema de Cecília Meireles escolhido pelos alunos.	3ª ação: releitura de uma poesia, escolhida pelos alunos, a partir das ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro. 4ª ação: levantamento da percepção das crianças sobre a ilustração/texto.		
1º CICLO TEMÁTICO: JOGO DE BOLA				
Gênero textual poesia; leitura e escrita de poesia.	Compreender o poema <i>Jogo de Bola</i> . Perceber os recursos poéticos utilizados no poema apresentado.	3ª Tarefa: descoberta do texto poético. 1ª ação - apresentação e leitura (em voz alta) pela pesquisadora do poema <i>Jogo de Bola</i> e escuta ³³ pelos alunos. 2ª ação: exploração pelos alunos do poema <i>Jogo de Bola</i> com a ajuda da pesquisadora. 3ª ação: dedução pelos alunos, com a ajuda da pesquisadora, dos recursos poéticos encontrados no poema. 4ª ação: dramatização do poema pelas crianças.	Motivação da turma. Percepção das crianças quanto aos recursos poéticos do poema <i>Jogo de Bola</i> .	<i>Datashow</i> , livro de literatura <i>Ou Isto ou Aquilo</i> . Cartolinas, papel sulfite, cartela de bingo, cartela do jogo semelhança e diferenças, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura. Gravador. Filmadora.
	Elaborar e executar o jogo da memória.	4ª Tarefa: elaboração e execução do jogo da memória utilizando ilustração/texto, o poema <i>Jogo de Bola</i> .	A coerência das ilustrações elaboradas em relação ao poema <i>Jogo de Bola</i> .	
	Produzir um texto/poema por escrito, em dupla.	5ª Tarefa: jogo poético. Produção escrita (paráfrase) de um poema/texto feito em dupla, com o apoio da pesquisadora, com o tema <i>Jogo de Peteca</i> .	Evidências do gênero poético nas produções escritas das crianças.	
	Identificar algumas palavras contidas na poesia.	6ª Tarefa: descoberta das palavras. 1ª ação - seleção de algumas palavras do poema <i>Jogo de Bola</i> para o bingo de palavras, pelos próprios alunos. 2ª ação: realização do jogo do bingo das palavras selecionadas pelos alunos.	Reconhecimento das palavras pelas crianças.	
	Escutar os textos produzidos pelos colegas; Proporcionar a	7ª Tarefa: Escuta do Texto. 1ª ação: apresentação por meio do Power Point das produções elaboradas, <i>Jogo de Peteca</i> , pelas duplas.	Observação do modo como os alunos se comportarão durante a leitura e a escuta dos <i>jogos poéticos (Jogo de</i>	

³³ O termo *escuta* deve ser entendido como a capacidade da criança de ouvir o poema e compreendê-lo, a partir da prática cultural de ouvir poemas.

	leitura das produções elaboradas e o reconhecimento da autoria pelas crianças. Cultivar o respeito e a valorização das produções elaboradas pelos colegas.	2ª ação: leitura do poema/texto elaborado, por um dos membros da dupla, escolhido entre eles. 3ª ação: momento de reflexão por meio da pergunta: vocês perceberam alguma semelhança entre estes textos e o poema <i>Jogo de Bola</i> ?	<i>Peteca</i>) elaborados.	
2º CICLO TEMÁTICO: LEILÃO DE JARDIM				
Gênero textual poesia; leitura e escrita de poesia.	Compreender o poema <i>Leilão de Jardim</i> . Perceber os recursos poéticos do poema <i>Leilão de Jardim</i> .	8ª Tarefa: descoberta do texto poético. 1ª ação - apresentação e leitura (em voz alta) pela pesquisadora do poema <i>Leilão de Jardim</i> e escuta pelos alunos. 2ª ação: dedução pelos alunos, com a ajuda da pesquisadora, das marcas dos recursos poéticos encontrados no poema <i>Leilão de Jardim</i> . 3ª ação: dramatização do poema <i>Leilão de Jardim</i> pelos alunos, com a leitura pela pesquisadora.	Motivação da turma. Percepção das crianças quanto aos recursos poéticos do poema <i>Leilão de Jardim</i> .	<i>Datashow</i> , livro de literatura <i>Ou Isto ou Aquilo</i> . Cartolinas, papel sulfite, cartela de bingo, cartela do jogo semelhança e diferenças, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura. Gravador. Filmadora.
	Elaborar e executar o jogo da memória	9ª Tarefa: elaboração e execução do jogo da memória utilizando ilustração/texto do poema <i>Leilão de Jardim</i> .	A coerência das ilustrações elaboradas, em relação ao poema.	
	Produzir um poema/texto escrito em dupla.	10ª Tarefa: jogo poético. Produção escrita de um poema/texto (paráfrase) feito em dupla, com o apoio da pesquisadora, com o tema <i>Leilão de Brinquedos</i> .	Evidências do gênero poético na produção escrita das crianças.	
	Identificar algumas palavras contidas na poesia.	11ª Tarefa: descoberta das palavras. 1ª ação - seleção de algumas palavras do poema <i>Leilão de Jardim</i> para o bingo de palavras, pelos próprios alunos. 2ª ação: realização do jogo do bingo das palavras do poema <i>Leilão de Jardim</i> selecionadas pelos alunos.	Reconhecimento das palavras pelas crianças.	

	<p>Estabelecer relação entre o texto redigido por uma das duplas e o poema <i>Leilão de Jardim</i>.</p> <p>Reconhecer as relações dos recursos poéticos do poema <i>Leilão de Jardim</i> e o elaborado pela dupla ML e AL, com a ajuda da pesquisadora.</p>	<p>12ª Tarefa: descoberta de relações. 1ª ação - apresentação por meio do <i>Power Point</i> de uma produção elaborada, o <i>Jogo de Peteca</i>, de uma das duplas da turma, escolhida previamente pela pesquisadora.</p> <p>2ª ação: análise e estabelecimento de relações, pelos alunos, entre o poema da dupla ML e AL apresentado e do poema <i>Leilão de Jardim</i>.</p> <p>3ª ação: organização e realização do <i>jogo das semelhanças e diferenças</i>: discussão sobre as possíveis aproximações dos recursos poéticos do poema <i>Leilão de Jardim</i> e <i>Leilão de Brinquedos</i> (elaborado pela dupla ML e AL) e registro na cartela do jogo pelas crianças organizadas em dupla.</p>	<p>Percepção das crianças sobre as semelhanças e as diferenças dos recursos poéticos dos dois poemas <i>Leilão de Jardim</i> e <i>Leilão de Brinquedos</i>.</p>	
3º CICLO TEMÁTICO: OS CARNEIRINHOS				
Gênero textual poesia; leitura e escrita de poesia.	<p>Compreender o poema <i>Os Carneirinhos</i>.</p> <p>Perceber os recursos poéticos do poema <i>Os Carneirinhos</i>, com ênfase nas rimas.</p>	<p>13º Tarefa: descoberta do texto poético. 1ª ação - apresentação e leitura do poema do poema <i>Os Carneirinhos</i>, pela pesquisadora, com os alunos de olhos fechados.</p> <p>2ª ação: dedução pelos alunos, com a ajuda da pesquisadora, das marcas dos recursos poéticos encontrados no poema <i>Os Carneirinhos</i>.</p> <p>3ª ação: dramatização do poema <i>Os Carneirinhos</i>, pelos alunos, com a leitura pela pesquisadora.</p>	<p>Motivação da turma.</p> <p>Percepção das crianças quanto aos recursos poéticos do poema <i>Os Carneirinhos</i>.</p>	<p><i>Datashow</i>, livro de literatura <i>Ou Isto ou Aquilo</i>. Cartolinas, papel sulfite, cartela de bingo, cartela do jogo semelhança e diferenças, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura. Gravador. Filmadora.</p>
	<p>Elaborar e executar o jogo da memória das rimas do poema.</p>	<p>14ª Tarefa: organização e execução do jogo da memória das rimas do poema <i>Os carneirinhos</i>.</p>	<p>Reconhecimento pelos alunos das rimas do poema e a forma como as crianças realizaram suas jogadas.</p>	
	<p>Produzir um poema por escrito,</p>	<p>15º Tarefa: jogo poético. Produção escrita de um</p>	<p>Evidências do gênero poético na</p>	

	em dupla.	poema/texto (paráfrase) feito em dupla, com o apoio da pesquisadora, com o tema <i>Os Cachorrinhos</i> .	produção escrita das crianças	
	Analisar se as crianças identificarão, ou não, o gênero poético nos textos apresentados.	16ª Tarefa: descoberta da poesia. 1ª ação: leitura pela pesquisadora de dois tipos de textos: uma poesia (<i>O Peru</i> , de Vinicius de Moraes) e uma receita (bolo de cenoura). 2ª ação: escutar as percepções dos alunos, em duplas, sobre as características de cada texto, por meio de duas perguntas: qual desses textos é poesia? Por quê?	Coerência das respostas elaboradas pelas crianças.	
CONVERSA INFORMAL COM OS SUJEITOS DA PESQUISA				
Depoimento das crianças.	Ouvir as impressões das crianças sobre o desenvolvimento da pesquisa.	Socialização das aprendizagens: conversa informal com as crianças, em pequenos grupos fora da sala de aula, sobre os encontros experimentais.	Manifestação do desejo em participar da “conversa”.	Gravação em áudio.

Quadro 2: Síntese do sistema didático experimental.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Após o desenvolvimento do experimento didático-formativo, como se pode perceber no quadro síntese (QUADRO 2), a pesquisadora retornou à escola (dois dias após o último encontro) para pedir a alguns alunos que procedessem à leitura de suas produções para registro fiel das informações, num espaço fora da sala de aula. Neste percurso, um dos alunos, após a leitura da sua produção, começou a falar sobre as tarefas desenvolvidas no experimento, fato considerado de grande valor pela pesquisadora, pela espontaneidade da criança. A partir desse diálogo, que foi gravado em áudio, a cada grupo de alunos que chegava à salinha³⁴ foi proporcionado um momento de conversa com a pesquisadora, no qual as crianças puderam relatar suas impressões sobre os encontros experimentais. Durante o diálogo, elaboraram-se algumas perguntas a partir das verbalizações dos alunos. Momento considerado importante por este trabalho, por ter proporcionado a “escuta” das colocações dos sujeitos da pesquisa.

No movimento da pesquisa, o plano elaborado pela pesquisadora (Plano de Unidade Didática) passou por adequações, chegando à quarta versão. As adaptações e/ou reestruturações realizadas foram decorrentes das constantes análises do processo de pesquisa

³⁴ A sala foi denominada “salinha” por ser uma sala pequena, medindo 2 x 6 m aproximadamente.

em campo, ou seja, de acordo com as reações e manifestações das crianças no decorrer do experimento didático-formativo.

Em síntese, nesta fase da pesquisa se desenvolveram as seguintes tarefas científicas: elaboração do Plano de Unidade Didática (sistema didático experimental); reunião com a equipe escolar para apreciação do plano; aplicação do experimento didático-formativo; coleta dos dados; organização e transcrição dos dados para análise qualitativa.

2.5 QUARTA ETAPA: ANÁLISE DOS DADOS E ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO

Ao escrever sobre *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski ressalta que “[...] a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (1996, p. 289). Com base nessa premissa a presente pesquisa pautou pela análise explicativa dos fatos e processos estudados. A abordagem da explicação foi de cunho qualitativo. Para Vigotski, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos [...] significa para a ciência definir em termos de causas” (VIGOTSKI, 1996, p. 216). Esse tipo de análise se caracteriza pela busca da explicação do fenômeno em relação à realidade, estabelecendo suas causas e/ou suas consequências.

Ao estabelecer as relações, as causas dos fatos ou dos fenômenos estudados, levam-se em consideração os pressupostos do *método analítico* expostos por Vigotski (1996), aquele no qual “a análise é a aplicação do método empregado e a avaliação do significado dos fenômenos obtidos” (1996, p. 375), e que, segundo o autor, possui quatro traços principais:

- 1) [...] está orientado para o conhecimento de realidades e persegue o mesmo objetivo que a indução [...];
- 2) [...] estuda os fatos e conduz a um conhecimento que compartilha a autenticidade de tais fatos [...];
- 3) [...] é um caso particular do conhecimento experimental, ou seja do conhecimento real [...];
- 4) [...] a partir de fatos estudados e generalizados anteriormente e através do estudo de novos fatos individuais, conduz, em última instância, a novas generalizações relativas e reais, que têm suas fronteiras, seu grau de aplicação, suas limitações e inclusive suas exceções [...] (VIGOTSKI, 1996, p. 375-376).

Segundo o autor o método da análise consiste na abstração, pelo pesquisador, da realidade pesquisada em sua essência, em seus princípios, por meio do pensamento indutivo que dirige seu pensamento e o direciona rumo às abstrações e às generalizações mais amplas.

As abstrações e generalizações compartilham a autenticidade dos fenômenos estudados por se pautarem pela análise do processo pesquisado em percurso real, considerando seu desenvolvimento histórico e social. As abstrações e generalizações das explicações das causas e consequências dos fenômenos estudados provocam no pesquisador a percepção das fragilidades, dos graus de desenvolvimento, das limitações e das exceções da situação experimental por estar consubstanciada por uma situação prática, uma situação real. (VIGOTSKI, 1996).

Norteou-se o processo de análise dessa investigação no método analítico por se considerar que ele tem uma estreita ligação com o experimento didático-formativo, pois, conforme assegura Vigotski, “é a análise que coloca as questões; que constitui a base de todo experimento: todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente” (VIGOTSKI, 1996, p. 369).

Diante disso, ao realizar-se a análise dos dados da presente investigação, considerou-se o seguinte princípio metodológico: *análise do processo em vez do objeto/produto*. Segundo A. V. Zanella *et al.* (2007), ao se referir ao estudo das funções psíquicas superiores, Vigotski destaca como um dos princípios metodológicos da análise realizada a *Análise do processo ao invés do objeto/produto*. Segundo o autor, a análise deve ser do processo de desenvolvimento da pesquisa, em relação com a realidade histórica, e não apenas do resultado final, como se a realidade fosse estanque, estática, pontual. Ao contrário, devem-se considerar a dinamicidade e as contradições dos fenômenos em seu transcurso real.

Deste modo, nesta fase procedeu-se à análise explicativa dos dados coletados com apoio nos indícios, indicativos e sinais que evidenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças observadas durante as aulas experimentais. Buscou-se realizar a compreensão mais aprofundada possível dessas evidências durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, no intuito de vislumbrar mudanças e transformações observáveis no comportamento das crianças, no percurso de seu desenvolvimento.

Neste sentido, a análise foi estruturada em quatro categorias, as quais foram observadas separadamente para efeito didático, mas que no processo e na análise da pesquisa encontraram-se organicamente interligadas, imbricadas umas nas outras, influenciando-se e sendo influenciadas mutuamente. São elas: o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da motivação e da participação dos alunos; o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da atenção e da memória.

Em síntese, nesta etapa da pesquisa foram desenvolvidas as seguintes tarefas científicas: definição do foco da análise e das categorias que lhe serviram de apoio. Neste sentido os fatos coletados durante a pesquisa foram analisados com um enfoque interpretativo e explicativo.

O percurso da investigação constou de um período aproximado de quatro meses em campo, com um intervalo de quinze dias de recesso dos estudantes, em quatro etapas inter-relacionadas: revisão da literatura; diagnóstico da realidade pesquisada; elaboração do sistema didático e desenvolvimento do experimento didático-formativo; e análise dos dados e elaboração do relatório. Considera-se que o percurso metodológico descrito neste capítulo se ajustou às exigências do quadro teórico da pesquisa, ao objeto de estudo, à elaboração das conclusões e à realização do relatório final.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO 1º CICLO TEMÁTICO

Na escola os conhecimentos científicos devem ser organizados de forma intencional, processual, hierarquizados e inter-relacionados, com o intuito de que a criança supere os conhecimentos espontâneos e se aproprie da herança cultural construída pela humanidade. Os conhecimentos científicos devem não só auxiliar, mas também promover o processo de humanização da criança. Nesta perspectiva, será analisado como o processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* foi organizado, em busca de marcas, indícios ou evidências de sua contribuição, ou não, como meio entre as necessidades/motivos das crianças e a apropriação do gênero poético.

Ancorado nesses pressupostos, nos Capítulos 3 e 4 o foco da análise esteve centrado na forma da organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*. Como explicitado anteriormente, utilizaram-se como categorias de análise: o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos; o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita e o desenvolvimento da atenção e da memória. Privilegiou-se a análise das funções psíquicas da atenção e da memória, devido ao fato de que, nesta idade (sete anos), elas são funções estruturantes do pensamento abstrato e é este o período propício para que as crianças passem a tê-las de forma consciente e voluntária, efeito de uma aprendizagem efetiva.

Os *jogos limítrofes* desenvolvidos durante o experimento foram a dramatização, o jogo da memória (ilustração de poemas), o bingo de palavras, o jogo poético e o jogo de semelhanças e diferenças. Para análise dos fatos fez-se um recorte examinando três dos cinco jogos elaborados, por três motivos: o primeiro, pelo fato de a dramatização, o jogo da memória e o jogo poético responderem diretamente às categorias de análise da pesquisa; o segundo, porque eles permitiram o acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa, por permearem os três ciclos temáticos; o terceiro refere-se ao pouco tempo previsto para conclusão da pesquisa, no mestrado.

Os *jogos limítrofes* propostos representaram uma via de organização da atividade de estudo que melhor atendeu ao perfil e às necessidades das crianças da turma experimental. Os *jogos limítrofes* atrelaram-se à atividade de estudo, respeitando a atividade principal dos

sujeitos da pesquisa (atividade de estudo) e resguardando o lugar secundário dos jogos no desenvolvimento infantil.

Os jogos propostos foram elaborados a partir do entrelaçamento entre o marco teórico da pesquisa, o conhecimento empírico da pesquisadora e o suporte teórico de seus orientadores. Alguns deles são bem conhecidos no meio educacional (bingo, jogo da memória, dramatização). O que os diferenciou dos demais, nesta pesquisa: o tratamento didático-pedagógico, quanto ao conteúdo; a forma da elaboração (pelas crianças) e seu modo de realização, de forma coletiva, contando com a ajuda de alguém mais experiente culturalmente; e o fato de serem organizados a partir das características específicas da turma experimental.

Esclarece-se que, nos primeiros encontros, as crianças se mostraram “incomodadas”, ou melhor, curiosas quanto à utilização de alguns instrumentos de coleta de dados, o gravador de voz e a filmadora. Ao perceber o fato, a pesquisadora promoveu um momento em que os alunos “manipularam” os instrumentos. As crianças puderam se apresentar para a turma utilizando a filmadora e/ou gravador, além de assistir, no *datashow*, a uma parte da gravação do encontro anterior. Depois desse momento, não manifestaram outras curiosidades, neste sentido.

No decorrer do processo, em cada um dos 13 encontros experimentais realizados as crianças passaram por quatro momentos específicos: inicialmente, acontecia o diálogo informal sobre o andamento das aulas; no segundo momento, ocorria a (re)Descoberta do Texto, quando um cartaz era fixado na lousa (poesia estudada), uma cópia era entregue aos alunos e realizava(m)-se a(s) leitura(s) do poema (a pesquisadora e/ou os alunos). Logo em seguida, os escolares faziam a interpretação coletiva da poesia, o reconhecimento dos recursos poéticos encontrados no poema estudado e elaboravam a definição e/ou caracterização do jogo proposto. No terceiro momento, os alunos elaboravam e realizavam os jogos propostos. E, por último, retomava(m)-se a(s) leitura(s) do poema em sua íntegra. Tais procedimentos denotam a preocupação da pesquisadora em organizar o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* privilegiando a leitura e a escrita de poesia na íntegra, uma constante nos encontros.

Como mencionado, a primeira atitude da pesquisadora nos eventos foi ouvir as crianças sobre as suas impressões a respeito do encontro anterior e, logo em seguida, vinha a descrição, em poucas palavras, das ações previstas para o dia. Os diálogos tiveram a duração média de quinze minutos. Esse procedimento se deve a dois fatores: por se considerar o espaço da sala de aula como um espaço de diálogo, em que os anseios das crianças devam ser

ouvidos e respeitados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem; e por entender-se que, ao saber quais ações serão desenvolvidas, aos poucos os alunos vão se apropriando da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de acordo com suas possibilidades, as crianças vão tomando consciência do caminho percorrido.

A análise foi dividida em três ciclos temáticos: *Jogo de Bola*, *Leilão de Jardim* e *Os Carneirinhos*, assim denominados por terem sido inspirados nos poemas de Cecília Meireles abordados em cada um dos ciclos. Analisou-se a organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, em sua ordem de acontecimentos, em momentos específicos: Descoberta do Texto/dramatização, jogo da memória e jogo poético. Nas três etapas foram evidenciados os episódios que melhor responderam ao objeto da pesquisa. Neste capítulo, analisa-se o primeiro ciclo temático, denominado *Jogo de Bola*.

3.1 PRIMEIRO CICLO TEMÁTICO: *JOGO DE BOLA*

3.1.1 Análise da Descoberta do Texto Poético e da dramatização do poema *Jogo de Bola*

No terceiro encontro da pesquisadora com as crianças enquanto regente (17 jun. 2013) da turma, ela as organizou em semicírculo e realizou as seguintes tarefas de estudo:

- a) A *Descoberta do Texto*³⁵: esta tarefa de estudo consiste em três ações: apresentação (proferição pela voz) ou leitura em voz alta pela pesquisadora do poema estudado e escuta pelos alunos; exploração (interpretação) pelos alunos do poema estudado com a ajuda da pesquisadora; e dedução pelos alunos, com a ajuda da pesquisadora, dos recursos poéticos encontrados no poema;
- b) a dramatização do poema *Jogo de Bola* pelos alunos;
- c) a retomada da leitura do poema na íntegra, ao final³⁶. Os objetivos dessas tarefas foram propiciar às crianças a compreensão do poema *Jogo de Bola*; (re)significá-lo por meio da dramatização e perceber os recursos poéticos nele contidos.

Apresenta-se o poema tema deste ciclo (QUADRO 3), para conhecimento.

³⁵ A partir deste momento, quando for feita referência a essa tarefa de estudo, estar-se-á falando das três ações dela decorrentes.

³⁶ Retomar a leitura do poema, após as tarefas desenvolvidas, foi uma ação constante da pesquisadora, em todos os encontros experimentais.

<p>Jogo de bola</p> <p><i>Cecília Meireles</i></p> <p>A bela bola rola: a bela bola do Raul.</p> <p>Bola amarela, a da Arabela.</p> <p>A do Raul, azul.</p> <p>Rola a amarela e pula a azul.</p> <p>A bola é mole, é mole e rola.</p> <p>A bola é bela, é bela e pula.</p> <p>É bela, rola e pula, é mole, amarela, azul.</p> <p>A de Raul é de Arabela, e a de Arabela é de Raul.</p>

Quadro 3: O poema.

Fonte: MEIRELES, Cecília, 2002, p. 17.

Inicia-se a análise apresentando os fatos e dados coletados durante *A Descoberta do Texto*, tendo em vista sua importância para a compreensão da organização das atividades propostas.

Objetivos	Propiciar às crianças a compreensão do poema <i>Jogo de Bola</i> e, a partir dessa compreensão, atribuir-lhe novos sentidos.
Introdução	Durante a interpretação, após várias leituras do poema <i>Jogo de Bola</i> , o aluno MA interpretava a ilustração feita por Gabriela Esteves Ribeiro; entretanto, como ele não conseguia realizar a interpretação de modo adequado, a pesquisadora convidou outros alunos para participarem da discussão. Como estes permaneceram em silêncio, ela interveio:
Episódios da atividade	<p>PP: - Gabriela usou duas cores em sua ilustração, quais são elas?</p> <p>IG, KE, ML, entre outros: - Amarela e azul.</p> <p>PP: - Por que ela usou essas cores?</p> <p>RL - O amarelo para desenhar e o azul para escrever.</p> <p>[...]</p> <p>LA, RA e IN - A folha!</p> <p>MA - Ela [Gabriela Esteves] escreveu o poema da Cecília Meireles e coloriu o azul no fundo. ... Depois amarelo. É devido à cor da bola! [...] A bola do Raul é amarela e azul.</p> <p>Responderam alguns alunos: - Nããã! [...] [Alguns diziam ser amarela, outros, azul.]</p> <p>MA - É!</p> <p>Para sanar a dúvida, a pesquisadora reiniciou a leitura do poema fazendo com que as crianças fizessem a interpretação por estrofe. Ao ler a segunda estrofe [bola amarela, a da Arabela], ela pergunta:</p>

	<p>PP: - O que Cecília Meireles quis dizer para nós, nesta estrofe? [...] Que cor é a bola do Raul? MA e vários outros alunos: - Azul.</p> <p>No momento da dedução pelos alunos dos recursos poéticos contidos no poema, a pesquisadora assim conduziu o diálogo:</p> <p>PP: - Então, cada linha da poesia é um verso. [...] Quantos versos tem essa poesia? Vários alunos: - Dezesete versos. PP: - Vocês sabem como se chama um conjunto de versos? Vários alunos: - Nããã! PP: - Um conjunto de versos chama-se estrofe. [...] PP: - Quantos versos tem esta estrofe? Vários alunos: - Três [...] PP: - Têm palavras que se repetem? Qual a palavra que mais repete? MA, entre outros: - Raul e bola.</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 4: *A Descoberta do Texto*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O diálogo apresenta indícios do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à forma como foi conduzida a interpretação e a percepção das crianças quanto às características do gênero poético, pela pesquisadora. Inicialmente, os alunos se negavam a participar da *Descoberta do Texto*. A pesquisadora, por meio de uma pergunta, iniciou a reflexão, problematizando a situação, na qual foram evidenciados aspectos contraditórios, a partir dos pontos de vista das crianças. No confronto das ideias, a partir da mediação, por meio dos signos (da linguagem), da pesquisadora e dos colegas foi que MA estabeleceu o limite de seu ponto de vista, participou da discussão e colaborou com a interpretação coletiva do poema (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV e TSUKERMAN, 2003).

Ao perguntar: “O que Cecília Meireles quis dizer para nós, nesta estrofe?”, a pesquisadora indicou para as crianças uma das formas da *construção composicional* do gênero poético, as estrofes. No primeiro momento ela não conceituou a expressão, indicou-a no poema. Entretanto, em momento posterior, destinado à percepção pelas crianças dos recursos poéticos contidos no poema, com sua ajuda, como vimos no Quadro 2, a pesquisadora definiu aqueles que não eram do conhecimento dos alunos e os indicou na poesia.

Em todos os encontros experimentais a pesquisadora explorou junto com as crianças, de forma breve e sucinta, como exemplificado acima, os recursos poéticos de cada poesia, sem, entretanto, ter a preocupação de que as crianças decorassem os nomes dos recursos

encontrados e os repetissem, mas como forma de aguçar a percepção de suas características estéticas.

A compreensão do gênero poético, de seu significado, do seu sentido social, das suas características internas, intrínsecas (seu estilo, sua estrutura composicional e seu conteúdo), foi proporcionada aos sujeitos da pesquisa por meio da leitura e da escrita de poesias. Essa forma de organização do ensino-aprendizagem se justifica pela compreensão de que a apropriação pela criança do sistema simbólico complexo, de sua organização interna (a escrita de poesia), só é possível pelo reconhecimento dos usos e funções da escrita de poesia pelas práticas sociais. Além do que, como reforçam Schneuwli & Dolz (1997), para que os gêneros sirvam como suporte na aprendizagem escolar, os conteúdos e os conhecimentos devem ser trazidos por seu intermédio.

Objetivos	Propiciar às crianças a compreensão do poema <i>Jogo de Bola</i> e a partir dessa compreensão atribuir-lhe novos sentidos.
Introdução	Mesmo após a intensificação da leitura (poema completo por estrofes) e a elaboração coletiva de seus significados, as crianças demonstravam dificuldade em interpretar de forma adequada a última estrofe (“A de Raul é de Arabela, a de Arabela é de Raul”), fato que provocou a diminuição da participação dos alunos no diálogo, pareceu desaminá-los. IN, por exemplo, tapou a cabeça com a blusa de frio, parecendo estar com receio de ser interrogada diretamente. Deste modo a pesquisadora interveio:
Episódios da atividade	<p>- Vamos fazer uma atividade prática... Acho que vocês irão descobrir o que Cecília Meireles quis dizer... Eu preciso de cinco meninas! E cinco meninos!</p> <p>IN logo destapou a cabeça e manifestou desejo de participar. Tomaram parte na dramatização cinco meninas (YA, EL, GI, AL e IN) e cinco meninos (MA, RL, GU, CL e PR), organizados em duplas: um de frente para o outro.</p> <p>Inicialmente, a pesquisadora tentou deixá-los escolher seus pares e se organizarem, mas logo percebeu que não seria possível, pois eles riam sem parar e se dispersavam pela sala. Após a mediação da pesquisadora, as crianças em duplas encheram as bexigas amarelas (meninas) e azuis (meninos), colocaram-se um de frente para o outro com entusiasmo e alegria. Os que permaneceram assentados auxiliaram na leitura do poema (a pesquisadora lia e eles repetiam) durante a dramatização dos colegas.</p> <p>Ao ouvir a leitura da última estrofe (“A de Raul é de Arabela”) durante a dramatização as duplas ficaram alguns segundos em silêncio, olhando uns para os outros. De repente, IN pede a GU para trocaram de bexigas. Os outros alunos, percebendo a ação da dupla, imediatamente trocam as bexigas. Neste momento a pesquisadora questiona:</p> <p>PP: - O que aconteceu com a bola de Raul?</p> <p>IN, GI, RL, GU, entre outros alunos: - Os meninos ficaram com a amarela e as meninas, com a azul.</p>
Categorias de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos; o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita.

Quadro 5: Dramatização.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No planejamento da pesquisadora a dramatização aconteceria no final do encontro, entretanto, diante das questões apresentadas pelas crianças, a ação foi antecipada. Neste sentido, os fatos fomentam a reflexão sobre ser preciso flexibilizar o planejamento, tendo em vista as condições objetivas da sala de aula e o atendimento das necessidades apresentadas pela turma. Para isso o professor precisa, além de oportunizar o diálogo, desenvolver a habilidade de ouvir seus alunos. Ouvir, no sentido amplo da palavra, no sentido de escutar e levar em conta o que está sendo dito.

A alegria e entusiasmo demonstrados pelas crianças na fase da descoberta do texto e durante a organização do jogo sinalizaram que organizar a dramatização oportunizou aos alunos momentos de diálogo, interação, troca de ideias e descontração, ocasiões em que puderam escolher participar ou não do jogo, encher e brincar com as bexigas, tentar se organizar e escolher seus parceiros. E, principalmente, forneceu às crianças as condições necessárias para uma mudança de comportamento: menos participativo para mais participativo, fato que favorece a percepção de que a tarefa proposta deu aos alunos a chance de se colocarem na atividade.

Na situação do jogo, os fatos apresentam indícios de que a dramatização proporcionou aos escolares as condições favoráveis à apropriação do significado do poema. Sabendo-se que a expressão geral do texto não é a última etapa para sua compreensão, então os indicativos apontam que a dramatização contribuiu para que os alunos compreendessem seu significado externo e descobrissem de forma coletiva seu *sentido interno*, denominado *subtexto* por Lúria (1987). Por meio da dramatização, eles o (re)significaram.

O texto vivo, carregado de significados, foi descoberto pelos alunos por meio do uso da linguagem (oral e escrita). Pela comunicação, a linguagem foi experimentada e transformada em instrumento de ressignificação³⁷ coletiva. A leitura do poema e sua escuta³⁸ pelos alunos, aliada à busca coletiva de seu significado, contribuíram para criar o motivo para o desenvolvimento da ação (dramatizar) nas crianças e coincidiram com o objetivo da tarefa de estudo (compreender o poema *Jogo de Bola*), desencadeando a aprendizagem (a compreensão do poema). Em outras palavras, a ação das crianças ao transformar o poema lido em uma experiência carregada de sentido sinaliza que a tarefa desenvolvida envolveu aprendizagem e, provavelmente, desenvolvimento mental e afetivo.

³⁷ A palavra *ressignificação* nesta análise deve ser entendida como dar um novo significado ao poema, atribuir-lhe novos sentidos.

³⁸ Reafirma-se que o termo *escuta* deve ser entendido como a capacidade da criança de ouvir o poema e compreendê-lo, a partir da prática cultural de ouvir poemas.

Em diálogo posterior com a pesquisadora, as crianças demonstraram claramente ter compreendido o poema na íntegra. Ao final do encontro, durante a dedução pelos alunos, com a ajuda da pesquisadora, dos recursos poéticos encontrados no poema, após uma das leituras do texto *Jogo de Bola*, a aluna LA, de modo desconcertado, envergonhada, chamou pela pesquisadora e sussurrou que queria recitar um poema (VÍDEO 5; 17:19) aprendido em outra escola. A pesquisadora socializou o pedido da aluna com a turma, que declamou o poema *As Meninas*, de Cecília Meireles. Elogiada e aplaudida pela pesquisadora e pelos escolares, LA ficou com os olhinhos brilhando de contentamento - sinal de potencialização do desenvolvimento afetivo da criança. Esse fato revela que a sala de aula pode e deve ser também importante *locus* de desenvolvimento emocional, trazido da mão do desenvolvimento cognitivo.

Portanto, os fatos apresentam indícios de que a organização do ensino-aprendizagem proporcionou às crianças situações de diálogo, de trocas cognitivo-afetivas e oportunidade de manifestarem seus desejos e sentimentos. A manifestação espontânea de LA ao expressar o desejo de declamar a poesia reforça o indício de que a forma de organização do ensino-aprendizagem proporcionou-lhe condições de expor seus pensamentos e satisfazer sua necessidade emocional, além de valorizar o conhecimento por ela adquirido.

3.1.2 Análise do jogo da memória do poema *Jogo de Bola*

No quarto encontro (24 jun. 2013), após ser desenvolvida a *Descoberta do Texto Poético*³⁹, as crianças elaboraram e executaram o jogo da memória *Jogo de Bola*. Para a realização do jogo, a turma foi organizada em grupos de quatro elementos pela professora KA, a pedido da pesquisadora. Solicitou-se também que os grupos deveriam ser os mais heterogêneos possíveis, em outras palavras, que fossem formados por elementos com níveis de aprendizagem diferentes no que se referisse à leitura e à escrita.

Essa orientação (grupos heterogêneos) se deve ao fato de se compreender que por meio da interação interpessoal, mediação pelos signos (linguagem), o parceiro mais experiente pode atuar na zona de desenvolvimento imediato do parceiro menos experiente. E, ao estabelecer estratégias para mediar a relação do conhecimento com o parceiro menos experiente, aos poucos, o mais experiente tende a tomar consciência de sua própria ação, fato

³⁹ A *Descoberta do Texto Poético* foi realizada levando em consideração as ações mencionadas. Utilizou-se letra maiúscula para destacar que a tarefa representa um conjunto de ações específicas.

que o faz avançar em seu desenvolvimento. A interação interpessoal favorece as trocas intersíquicas (trocas cognitivas, afetivas e sociais entre as pessoas), que por sua vez aos poucos são internalizadas e se tornam intrapsíquicas (do sujeito), desencadeando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Durante a Descoberta do Texto e a preparação para o jogo da memória *Jogo de Bola*, ao receberem a cópia do poema, alguns alunos iniciaram a leitura em voz alta do texto, sem a interferência da pesquisadora, demonstrando desejo em ler. Aqueles que não conseguiam ler ouviam o colega; outros, embora com dificuldade, liam algumas estrofes, outros utilizavam o recurso da memória para ler (verbalizavam as estrofes da forma como se lembravam).

Objetivos	Favorecer o desenvolvimento da atenção e da memória voluntária por parte dos alunos. Propiciar a interpretação e a representação de parte do poema, por meio da escrita pictográfica ⁴⁰ (desenho).
Introdução	<p>Para a elaboração do jogo da memória foram entregues os materiais às crianças (um pedaço de folha ofício, dois pedaços de papel colorset, cola, tesoura, lápis de cor e um fragmento do poema - duas estrofes), acompanhados das seguintes instruções: ler as estrofes do poema e interpretá-las; representar, por meio de desenho, no pedaço de folha ofício, o que se entendeu sobre as estrofes lidas (entregues anteriormente); colar o fragmento do poema num pedaço do colorset e o desenho no outro; quando necessitarem de ajuda, recorram em primeiro lugar aos colegas de grupo, depois às professoras (pesquisadora e professora).</p> <p>Na realização do jogo, os alunos apresentaram o fragmento e o desenho aos colegas de grupo, organizaram o poema em ordem, com a respectiva ilustração, apoiando-se no cartaz afixado na lousa, nas orientações da pesquisadora (eles apresentaram dificuldades em colocá-lo em ordem e foram auxiliados), conforme ilustrará, em páginas posteriores, a Figura 1. A pesquisadora e a professora KA ouviram a leitura do poema pelos componentes do grupo. Logo após, alteraram a ordem das peças do jogo (fragmento/ilustração), pedindo aos alunos que memorizassem a (re)organização das peças. As peças do jogo foram viradas, em seguida, cada componente do grupo realizou sua jogada, observando a regra de que, para conferir a correspondência entre ilustração e poema, deveria ler o fragmento do poema correspondente e verificar se a ilustração estava adequada. Os alunos que não souberam ler foram ajudados pelos colegas, pela professora e pela pesquisadora (foi um processo demorado e que exigiu muito da pesquisadora). Deste modo as crianças realizaram várias leituras coletivas do poema.</p>
Episódios da atividade	<p>Ao saber que iriam jogar memória, GI argumenta:</p> <p>GI: - Oba! ... Nossa!! A senhora é tão ótima!! Queria que você fosse nossa professora!! Queria tanto que a tia KA fizesse isso também. Ela não traz joguinho para nós. [...]</p> <p>PP: - Alguém brincou de jogo da memória? Como se joga?</p> <p>RL: - Tem que separar... as cartas iguais e tem que achar...</p> <p>GI: - Já sei, tia!!! Eu já vi isso no desenho... pega a peça olha ... depois vira... pega a peça, olha... depois conseguir achar a outra.... Acha a outra [sinalizava com a mão].</p>

⁴⁰ Escrita pictográfica faz parte da pré-história da escrita, segundo estudos vigotskianos. Representa o período em que o homem se utiliza de desenhos para registrar suas ideias. A criança por sua vez também passa por essa fase da escrita. Deste modo, a escrita pictográfica representa o desenho elaborado pela criança para expressar seu pensamento e nesta pesquisa é considerada uma forma de escrita.

	<p>YO: - Tem que achar a peça, se não achar, tem que passar para o outro.</p> <p>Ao transformarem o poema em escrita pictográfica (desenho: reescrita do poema), alguns alunos apresentaram dificuldades, GI por exemplo. Após auxiliá-la pela terceira vez na interpretação de seu fragmento (duas rimas do poema <i>Jogo de Bola</i>), a pesquisadora argumentou:</p> <p>PP: - De quem é a bola amarela? GI: - Da Arabela! PP - Será? Vamos ler novamente o trecho: “A de Raul é de Arabela”. Nesse pedacinho do texto, que cor é a bola da Arabela? GI: - Azul.</p> <p>Outro episódio se refere à reação de RA durante elaboração dos desenhos. Ao olhar para seu desenho, resmungando, chateada:</p> <p>RA: - Não, não gostei! Por favor, me dá outra folha. [...] RA: - Está feio!! [...] RA: - Eu não sei desenhar, desenha pra mim!? Eu não dou conta!</p> <p>Ainda, no momento em que os grupos elaboravam seus desenhos ocorreu uma situação interessante com um dos grupos (EL, MA, DA e GU). DA, que estava assentado ao lado de MA no grupo, olhava para ele parecendo pedir ajuda. Como MA não lhe deu atenção, DA tentou ver o desenho do colega por várias vezes, mas não obteve sucesso. Deste modo, apesar de ter apagado e recommençado várias vezes, DA elaborou sua ilustração sem pedir ajuda aos outros integrantes do grupo, apoiando-se na leitura realizada pela pesquisadora.</p> <p>MA, ao terminar seu desenho, levanta-se e vai a outros grupos (conversa e vê os desenhos dos colegas). Logo em seguida, no momento em que cada elemento do grupo realizava suas jogadas, EL ajuda DA, atendendo ao pedido da professora KA, que acompanhava a jogada do grupo com a filmadora. Ao realizar sua jogada, DA aponta as peças (poema/ilustração) corretamente, mas não consegue ler o cartão do jogo, e pelo olhar busca a ajuda de EL. Compreendendo sua atitude, ela inicia a leitura esperando que ele repita. O menino repete olhando o rosto da colega, e não o cartão. Então, EL levanta o braço direito e faz um movimento horizontal contínuo diante dos seus olhos, ele percebe que ela lhe chama atenção para o cartão. Sem dizer nada, ele sorri e volta sua atenção para os cartões e continua a jogada (VÍDEO 13- 05:20).</p>
<p>Categorias de análise</p>	<p>O desenvolvimento da atenção e da memória. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.</p>

Quadro 6: Jogo da memória do poema *Jogo de Bola*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A colocação de GI apresenta sinal de que as tarefas de estudo propostas⁴¹ pela pesquisadora até aquele momento não faziam parte da rotina da turma, indício que reforça os

⁴¹ Até aquele momento, nos dois primeiros encontros as crianças participaram da atividade exploratória, que foi dividida em dois momentos. No primeiro momento as crianças exploraram os diversos suportes textuais apresentados com base na função social do objeto (*folder*, anúncio de gás de cozinha, mapa, guia médico, rótulo de refrigerante, embalagem de caldo de galinha, coador de papel e alguns livros – inglês e literatura). Reconheceram duas das funções da escrita: como fonte

dados coletados durante a observação das aulas da professora KA. Evidencia, também, uma “avaliação” espontânea da aluna sobre a utilização da dramatização em sala de aula. Deste modo, além da organização do ensino-aprendizagem ser diferente daquelas experimentadas previamente pelos alunos, a metodologia utilizada nos encontros experimentais, até aquele momento, atendia aos anseios da aluna.

Os apontamentos dos escolares RL, GI e YO apresentam indícios sobre a forma da organização do ensino-aprendizagem na pesquisa, em que prevaleceu a elaboração coletiva pelos educandos das características do jogo e a liberdade de expressão. Como sinalizam os fatos, esses fatores promoveram o diálogo, o desenvolvimento do respeito e valorização das opiniões dos colegas; favoreceram o clima de descontração; e permitiram aos alunos estabelecer relações com seus conhecimentos espontâneos.

Esclarece-se que esses procedimentos, elaboração coletiva da caracterização dos jogos e liberdade de expressão, foram uma constante em todos os encontros experimentais, pois foram uma das formas de organização do ensino-aprendizagem utilizadas para promover a mediação semiótica⁴², por meio da linguagem ou dos signos, na compreensão e caracterização dos jogos.

A reação de RA ao elaborar e “avaliar” seu desenho, dizendo: “*Eu não sei desenhar, desenha pra mim!? Eu não dou conta!*”, apresenta indícios das suas condições emocionais. Diante do desafio proposto, ela apresenta desejo de desistir, parece não acreditar na sua capacidade de superação. Tal episódio leva à reflexão sobre a lógica estabelecida pela criança sobre seus próprios sentimentos, nesta idade, resultante das abstrações e generalizações das crianças ao longo do tempo, decorrentes das suas relações afetivas com seu *entorno*. Os juízos, os julgamentos que o adulto atribui à criança influenciam sua autoavaliação. As primeiras generalizações conscientes dos seus sentimentos estão entrelaçadas com as análises e os julgamentos que os outros fazem dela.

Neste sentido, o episódio sugere que LA vive um conflito interno próprio da idade, o qual o grupo de convívio pode agravar ou atenuar. Ao professor cabe não só a percepção desse comportamento, como a organização do ensino-aprendizagem de forma a oportunizar aos alunos ações e operações em que seja possível à criança desenvolvê-las em colaboração

de informações e como recurso da mnemônica. O segundo momento da fase exploratória teve por objetivo que as crianças conhecessem um pouco da história de vida de Cecília Meireles e estabelecessem relação entre a ilustração de Gabriela Esteves e o poema por eles escolhido: *O Menino Azul*.

⁴² Entenda-se *mediação semiótica* como a mediação entre as pessoas por meio dos signos ou da linguagem.

com outro mais experiente, promovendo o diálogo, as trocas cognitivas, afetivas e sociais para a elevação da autoestima, da autoconfiança, do reconhecimento de suas próprias habilidades, favorecendo a criação de uma imagem positiva de si mesma.

A situação que envolve DA chamou a atenção da pesquisadora nos dois momentos em que ele esteve envolvido (com MA e, depois com EL). Em ambos os momentos o garoto demonstrou desejo de desenvolver a tarefa proposta e, nas duas situações, os alunos MA e EL tinham condições de auxiliá-lo. Então, por que a interação aconteceu apenas no segundo caso (com EL)?

Diante dessa indagação, estudou-se o perfil dos alunos com o apoio da professora KA e dos dados coletados durante a pesquisa (inclusive durante o período de observação das aulas), no que se refere à apropriação da leitura e da escrita e aos comportamentos por eles apresentados. Buscaram-se indícios que pudessem apontar algo que ajudasse a compreender o episódio mencionado e fornecesse pistas para encontrar possibilidades de novas organizações dos grupos, de forma a contemplar uma interação mais eficiente entre seus membros.

Em relação à apropriação da escrita simbólica (escrita alfabética-ortográfica), percebeu-se que EL reconhecia algumas palavras (exemplo: mala, pato, foca); MA identificava a maioria das sílabas, mas demorava a reconhecê-las na palavra; e DA identificava seu nome e algumas letras do alfabeto. Quanto ao comportamento, MA demonstrou ser um aluno extrovertido, que gostava de manifestar suas opiniões, de ser ouvido antes dos outros. Apresentou inquietude durante as aulas (colocava o lápis na boca, rodava na carteira, mordida o caderno, chupava o dedo, não conseguia ficar muito tempo assentado) e falta de paciência ao ouvir os colegas. EL demonstrou ser tímida, calma e alegre. Durante os encontros manifestou seus pensamentos verbalmente poucas vezes, mas se manteve envolvida nas tarefas propostas. DA demonstrou timidez, algumas vezes pareceu alheio aos acontecimentos, quase não manifestou seu pensamento verbalmente, usou o olhar ou o próprio corpo na maioria das vezes (como no episódio relatado) e aparentemente era calmo (não foi percebido nenhum gesto agressivo com os colegas e nem com a professora).

Essas pistas favoreceram a reflexão da pesquisadora em dois sentidos: sabe-se que a zona de desenvolvimento imediato surge na relação interpessoal (intersíquica) mediada pelos instrumentos e signos e sua apropriação/internalização pelo sujeito se estabelece de forma única e singular (intrapíquica), no limite determinado por suas próprias condições de apropriação. Então, isso significa dizer que a discrepância da zona de desenvolvimento imediato é determinada pela orientação de alguém experiente, no limite determinado pelas

condições de apropriação do sujeito. Portanto, os limites psicológicos das zonas de desenvolvimento imediato se estabelecem em forma e em grau diferentes de apropriação.

O outro sentido é que, se a zona de desenvolvimento imediato do sujeito se estabelece de forma única e singular e o que estabelece esse limite (zona de desenvolvimento imediato) são as condições de apropriação do próprio sujeito. Então, enquanto diversidade humana, há graus⁴³ de apropriação da realidade diferentes, distintos. Portanto, a orientação de alguém mais experiente culturalmente poderá incidir com maior eficiência na zona de desenvolvimento imediato do outro se os graus de apropriação dos sujeitos envolvidos forem afins, ou melhor, situarem-se num grau de aproximação e afinidade psicológica que permita aos sujeitos, por meio da mediação dos instrumentos e dos signos, incidir de forma direta na zona de desenvolvimento imediato um do outro.

Sob esse aspecto, o episódio relatado pode oferecer pistas para uma das várias possibilidades de análise do comportamento dos alunos. Considerando o perfil de MA em relação ao perfil de DA, percebe-se que o grau de apropriação de MA (demora ao reconhecer as palavras do texto) em relação à apropriação da leitura está distante do grau de apropriação de DA (identifica seu nome e algumas letras do alfabeto), além da dificuldade de MA em ouvir os colegas - condições específicas que podem ter provocado um distanciamento psicológico entre os dois naquele momento.

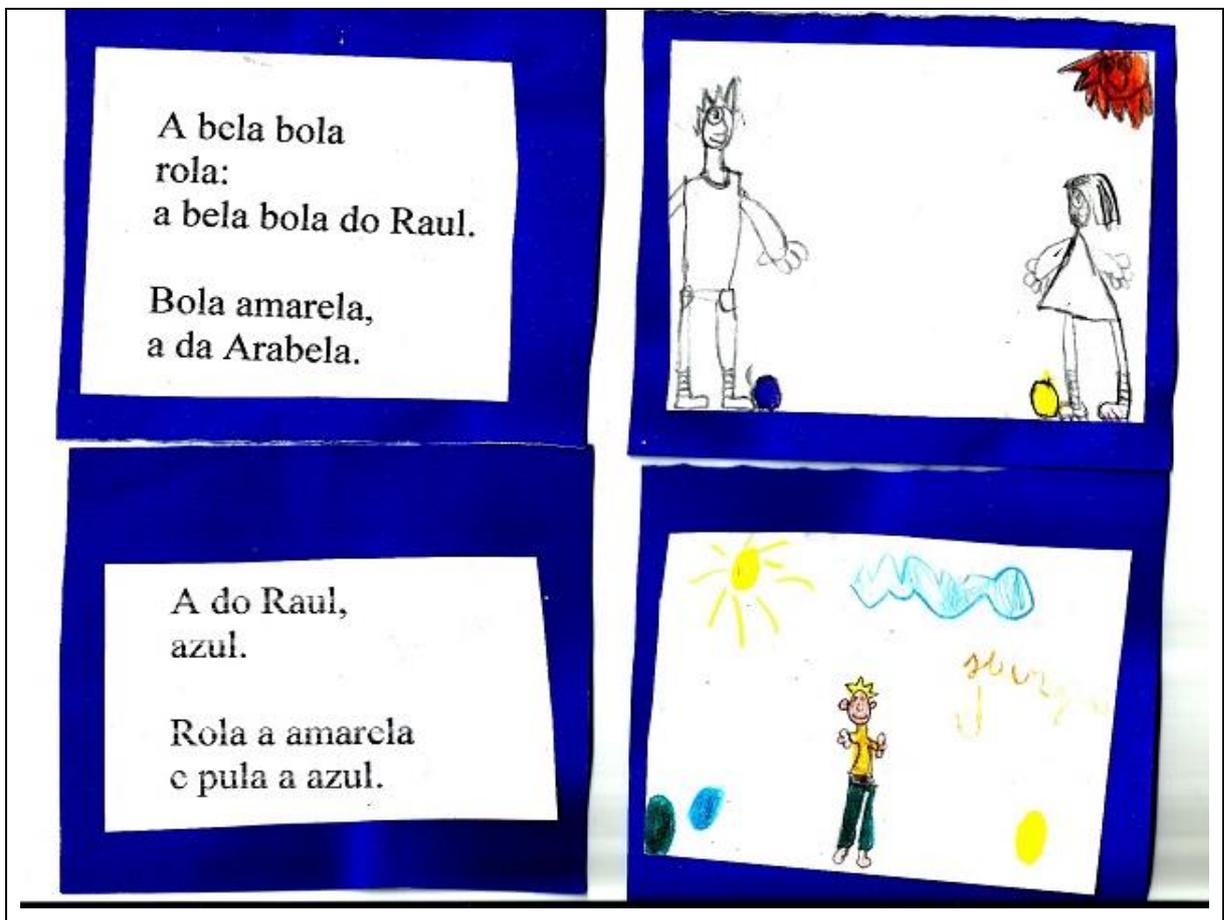
Se for feita a análise do perfil de EL em relação ao perfil de DA, perceber-se-á que o grau de aquisição de EL em relação à apropriação da leitura (reconhece algumas palavras) apresenta-se mais próximo ao grau de apropriação de DA; além de ambos demonstrarem maiores afinidades quanto ao comportamento apresentado durante as aulas. Tais indícios fornecem subsídios para se acreditar que foi pela proximidade psicológica dos graus de apropriação de ambos e sua afinidade emocional, durante a realização da atividade, que houve a possibilidade de EL incidir ou atuar diretamente na zona de desenvolvimento imediato de DA, naquele momento, daquela forma. Neste aspecto, compreende-se afinidade emocional como a predisposição interna da criança em dar e/ou receber ajuda.

Quanto ao comportamento das crianças de modo geral, percebeu-se lentidão (tempo em torno de duas horas e meia) no processo de elaboração do jogo, dificuldades ao interpretar o fragmento do poema, ao estruturar o jogo na sequência, ao realizar a jogada, ao ler; além da falta de paciência para esperar por ajuda, da falta de interação entre os elementos dos grupos e dos conflitos ocasionados por falta de material. Esses fatores deixaram a pesquisadora

⁴³ O termo *graus*, neste contexto, deve ser entendido como intensidades relativas de apropriação.

exaurida naquele dia, fazendo-a chegar a pensar que a atividade proposta estava além das capacidades dos escolares. Mas ao analisar o resultado final da tarefa, compreende-se que esses fatores, no entendimento da pesquisadora, estavam diretamente ligados à forma de organização do ensino-aprendizagem, que não fazia parte da rotina das crianças e, como esperado, elas estavam criando novos hábitos de estudo, aprendendo a trabalhar coletivamente.

A Figura 1 ilustra a transformação do poema *Jogo de Bola* em jogo da memória pelos quatro elementos de um dos grupos da turma: IN, JV, CL e GI. Nesta figura consta a ilustração da aluna GI, citada anteriormente.





A Figura 1 ilustra a transformação do poema *Jogo de Bola* em jogo da memória pelos elementos de um dos grupos (IN, JV, YO e GI), que inclui a ilustração a aluna GI citada anteriormente.

Figura 1: Produção das crianças.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Um quarteto realizou a primeira jogada com o acompanhamento e a intervenção da pesquisadora e da professora KA, enquanto os outros grupos aguardavam a sua vez de jogar. O grupo que estava sendo atendido mantinha a concentração nas jogadas, enquanto os demais se dispersavam, conversando, brincando, discutindo entre si, sem se calarem. Aqueles que não davam conta de ler (GI, JV, DA, YO, CL, IG, YA, AL) apresentavam maior inquietude, falta de paciência para aguardar sua vez. Optou-se por agir desse modo, pois, de outra maneira, os alunos não realizariam a atividade de forma consistente e significativa.

A Figura 1 apresenta indícios de que os alunos do grupo que elaborou este conjunto de peças do jogo conseguiram interpretar o fragmento que lhes fora destinado. GI, especificamente, demonstrou por meio de sua (re)escrita pictográfica (o desenho) ter superado as dificuldades encontradas no momento da preparação do jogo, haja vista a coerência estabelecida entre o fragmento do poema e sua (re)escrita (o último fragmento do poema, a ilustração à sua direita). O segundo e o quarto elementos do grupo (IN e JV), que na

sequência apresentada na Figura 1 (segundo e terceiro desenhos) apresentam três bolas em seus desenhos, quando questionados sobre o fato, no final da elaboração, justificaram que não tinham o lápis da cor destacada no poema, mas, depois que a pesquisadora disponibilizou os lápis para a turma eles resolveram desenhar outra bola e colorir, ao lado (argumento que a pesquisadora considerou coerente).

Selecionou-se este grupo para representar o resultado da elaboração dos alunos da turma por três motivos: primeiro porque utilizaram as cores com maior legibilidade que outros, facilitando a análise. Segundo, por neste conjunto haver a produção de GI, como uma forma de acompanhar seu processo de elaboração; e o terceiro, por ser uma amostra representativa dos grupos de modo geral. A maior parte das produções também apresentou coerência entre poema e ilustração, com exceção de alguns alunos (DA, YA, AL e CL).

Para a pesquisadora, que não estava habituada a uma dinâmica tão intensa por parte dos alunos, não foi fácil manter a calma e a serenidade necessárias à tarefa. Os alunos estavam diante de uma situação nova, ainda não apresentavam condições de ouvir o colega, perdiam a paciência, não conseguiam esperar por ajuda, falavam ao mesmo tempo, estavam diante de desafios provocadores, arrojados; diante de uma tarefa árdua, difícil, dolorosa, mas ao mesmo tempo demonstravam satisfação e contentamento por estar vivendo tal conflito. Foi essa percepção da pesquisadora que lhe forneceu os subsídios necessários para manter a tranquilidade e a energia para dar continuidade ao experimento.

Com base nas observações da pesquisadora durante o encontro e posterior análise das filmagens foi possível perceber que as crianças, mesmo estando agrupadas de modo a se considerar sua heterogeneidade e assentadas em grupo, em sua maioria desenvolveram a tarefa de transformar o poema em escrita pictográfica de forma individualizada, isto é, realizavam a tarefa sozinhas ou solicitavam a ajuda da pesquisadora, mas não conversavam entre si. Muitos solicitaram a ajuda da pesquisadora (JV, IN, RA, DA, GU, GA, GI) em vez do auxílio do colega de grupo, como fora orientado. Outros se levantaram dos lugares para conversar ou ver as produções dos colegas dos demais grupos. Observava-se que a motivação pela tarefa de estudo ia aumentando.

O comportamento das crianças durante o desenvolvimento da tarefa sinalizou que a forma de organização dos grupos não estava adequada, tendo em vista o objetivo de promover situações em que os alunos pudessem incidir na zona de desenvolvimento imediato uns dos outros. A organização dos grupos deveria favorecer situações em que o colega mais experiente pudesse orientar o menos experiente na superação de suas dificuldades. O aluno mais experiente, por sua vez, também se beneficiaria ao desenvolver estratégias psicológicas

para adequar sua linguagem a fim de se fazer entender, quer dizer, aprenderia a utilizar a linguagem não só na função comunicativa, mas com como instrumento de mediação com a realidade.

Neste sentido, retomam-se os estudos vigotskianos sobre a zona de desenvolvimento imediato, no qual o autor (VIGOTSKI, 2010) explica que, com a orientação de alguém mais capaz, a criança pode fazer mais do que faria individualmente, não infinitamente mais, mas no limite determinado por suas próprias condições de apropriação. Deste modo, como organizar a prática pedagógica de forma a promover a orientação de alguém experiente no limite determinado pelas condições de apropriação da criança? Como reconhecer esse limite? Em que condições tal limite se estabelece?

3.1.3 Análise do jogo poético denominado *Jogo de Peteca*

No quinto encontro (26 de junho de 2013), as crianças realizaram a tarefa de transformar o poema, denominada *Jogo de Peteca*. A tarefa consistiu-se de um momento em que foi solicitado aos escolares produzir um texto escrito, se possível um poema, em duplas. O nome da tarefa, jogo poético, justifica-se porque na elaboração de um poema o poeta estabelece um jogo harmonioso com as palavras com o intuito de estabelecer a estética e a melodia da poesia.

Objetivo	Produzir um texto escrito, se possível uma paráfrase do poema <i>Jogo de Bola</i> , em duplas.
Introdução	As duplas foram organizadas pela professora KA e auxiliadas pela pesquisadora. O trabalho de ambas as educadoras consistiu em auxiliar na compreensão da tarefa, organizar as duplas de forma a favorecer a mediação (aluno-aluno, aluno-professora/pesquisadora-aluno) na zona de desenvolvimento imediato, ser escribas (escrever as palavras solicitadas pelos alunos) quando necessário, gerir conflitos, promover um clima de confiança entre os alunos para que estes conseguissem elaborar o texto. As duplas puderam escolher entre si quem escreveria o poema/texto.
Episódios da atividade	Ao se fazer a proposta às crianças que criassem um poema com o título <i>Jogo de Peteca</i> , elas questionaram: IN: - Pode copiar este aqui? [Apontou um texto do livro de Português] PP: - Não!! Não é cópia. [...] GI: – Tia, eu não entendi, se é para escrever ou não (apontou para o cartaz dando a entender que iria copiar). [...] LB: - Qual poesia?
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 7 - Jogo poético denominado *Jogo de Peteca*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As perguntas das alunas IN, GI e LB demonstram que, em seu entendimento, elaborar um texto é copiá-lo - indícios de que produzir textos não fazia parte da rotina da sala aula. Dos registros feitos pela pesquisadora, no período de observação, também não constam momentos de produção de texto, as crianças copiam do quadro os textos propostos pela professora KA. Ao perceber que produzir textos era uma situação nova para os alunos, a pesquisadora redobrou os cuidados com as orientações, principalmente no que se referiu ao apoio do colega e das professoras (professora e pesquisadora - como escribas).

Durante a elaboração do texto/poema a maioria dos alunos ficou agitada (mexiam-se na carteira sem parar, brincavam com a folha, conversavam entre si), inquieta (levantavam do lugar, mexiam com o colega do lado) e às vezes impaciente (não conseguiam esperar, irritavam-se), mas, ao perceberem as atitudes da pesquisadora e da professora, auxiliando-os no processo de escrita, aos poucos eles foram se acalmando e conseguiram realizar a tarefa, fato que deixou a professora KA (FOTO 1) contente.



Foto 1: Profª. KA lê as produções das crianças – *Jogo de Peteca*.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Três episódios chamaram a atenção da pesquisadora neste encontro, a saber:

Objetivo	Produzir um texto escrito, se possível uma paráfrase do poema <i>O Jogo de Bola</i> , em duplas.
Introdução	O primeiro deles se refere ao comportamento de GI e YO ao realizarem sua produção. Depois de algum tempo com a folha (na qual registrariam o poema/texto), GI chama a pesquisadora em sua carteira, mostra a folha e diz:
Episódios da atividade	GI: - O Raul está jogando peteca com a Maria E ??? YO: - Eu vou inventar o resto. PP: - Tudo bem... [...] Passados alguns minutos, GI, demonstrando ansiedade e nervosismo, diz: GI: - Deixa eu ler!!! Vou escrever assim: A peteca é da menina. A menina quer brincar com a peteca. A menina chamou sua amiga para brincar também. [....]

	- Ah, não!!! Eu estou escrevendo tudo feio. Vou desenhar.
Categoria de análise	O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 7.1: Jogo poético denominado *Jogo de Peteca*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

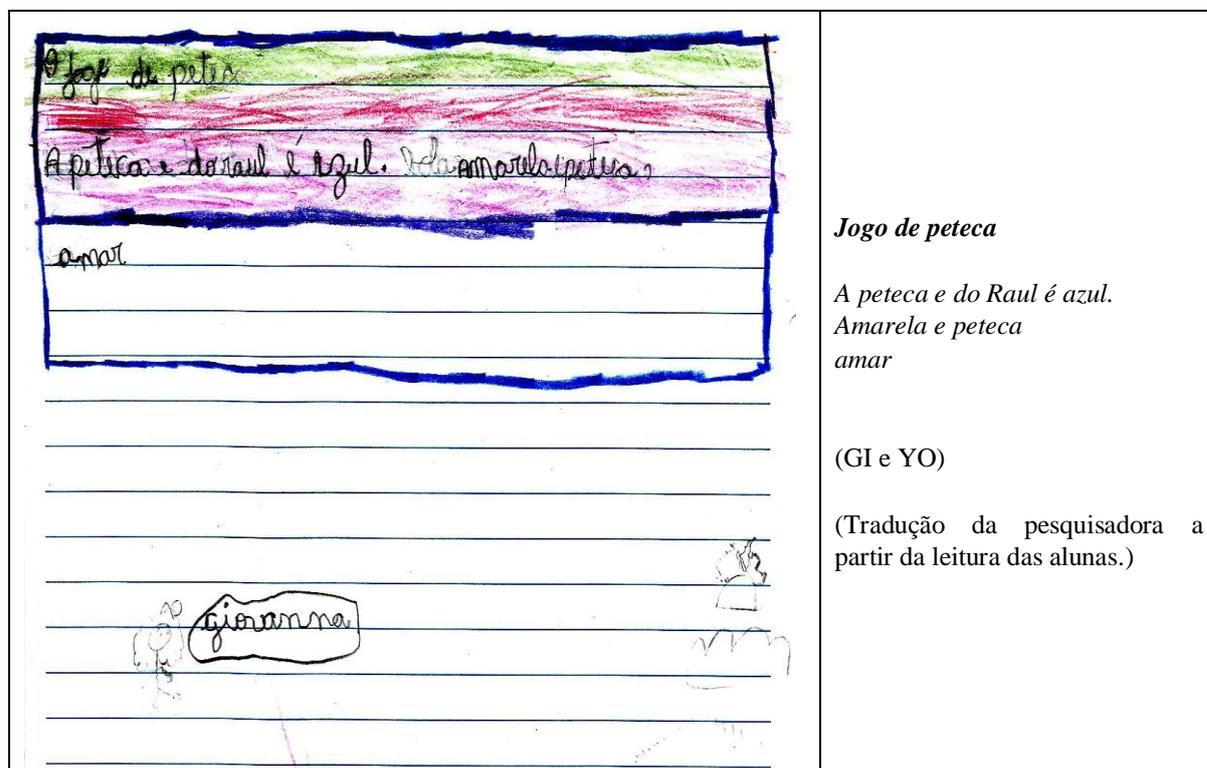


Figura 2: Produção da dupla GI e YO.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quanto à produção escrita da dupla GI e YO, pode-se observar na Figura 2, na parte de cima da imagem, que o texto escrito não traduz o texto verbal ditado por GI, momentos antes. Apresenta indícios de cópia das palavras do quadro (do cartaz do poema *Jogo de Bola* e do título proposto para a produção). Logo abaixo, na parte inferior da Figura 2, ela desenha, depois apaga (por isso a imagem dificulta a identificação dos traços do desenho) uma menina olhando na direção de uma imagem, que parece ser outra pessoa, ou um anjo, de qualquer forma olhando em direção a alguém, e nomeia a menina *Giovanna*. Por essa imagem, embora ilegível, encontramos indícios de que GI retrata pelo desenho o texto verbal ditado à pesquisadora (*A peteca é da menina. A menina quer brincar com a peteca. A menina chamou sua amiga para brincar também. Giovanna.*). Indícios de que as alunas utilizaram a escrita pictográfica para representar seus pensamentos, expressados verbalmente por GI, momentos antes. Naquele dia, GI refez o desenho em outra folha, mas, infelizmente não o entregou à pesquisadora.

O episódio que envolve GI e YO aponta três direções: a primeira sobre a forma de organização do ensino-aprendizagem, que proporcionou às alunas a liberdade de expor seus sentimentos e desejos, fato que contribuiu para que elas se sentissem capazes e produzissem o texto utilizando outros recursos. Dito de outro modo, a forma de organização do ensino-aprendizagem favoreceu às crianças a utilização de outras formas de linguagem (oral e pictográfica) para o registro de sua produção, o que pode ter contribuído para uma imagem positiva de si mesmas (sou capaz).

A segunda indica a percepção da dupla em relação a sua própria produção. GI demonstrou estar consciente de que o seu texto escrito (A peteca do Raul é azul. Amarela e peteca) não correspondia ao que desejava expressar (conforme mostra a Figura 2) e que poderia utilizar outro tipo de linguagem (oral e pictográfica) para representar suas ideias. Assim sendo, as crianças utilizaram a linguagem pictográfica, a forma de escrita que dominavam naquele momento, para registrar seus pensamentos e satisfazer suas necessidades. Neste sentido, há indícios de que a forma de organização do ensino-aprendizagem criou as condições necessárias para que as alunas sentissem a necessidade e os motivos para a escrita.

Neste sentido, pode-se insinuar que a dupla, ao ouvir a proferição da poesia por várias vezes (em todos os encontros), por uma pessoa mais experiente culturalmente, percebeu que a mensagem escrita estabelece uma comunicação entre seus interlocutores, por isso a ansiedade demonstrada por GI e YO em se fazer compreender. De maneira que, além de organizar a escuta de textos para que os alunos se beneficiem de suas vantagens, foi fundamental propiciar-lhes condições de escrever, mesmo antes de terem se apropriado da leitura e da escrita. Nesse sentido a ação da pesquisadora assentou-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento das crianças, na linha de seu maior esforço. Logo, o aluno deve aprender a escrever escrevendo, pois, ao ser desafiado para a aprendizagem, ocorre o impulso do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como forma de satisfazer suas necessidades.

A terceira direção acena para a organização das escolares no que se refere à zona de desenvolvimento imediato, que se mostrou inadequada na realização da tarefa. O nível de desenvolvimento da dupla, em termos de apropriação da leitura e da escrita, durante a realização da tarefa, indica que ambas estavam no mesmo nível de desenvolvimento. Nesse caso, o fato sinaliza que, se as alunas tivessem por parceiro um colega mais experiente culturalmente, em relação à utilização da escrita simbólica, isso contribuiria para que desfrutassem de uma aprendizagem mais ampla.

Há que se ressaltar que não se desconsiderou a importância da escrita pictográfica apresentada pelas alunas, sabendo que tal modalidade faz parte da pré-história da escrita da criança (filogênese), como faz parte do processo de evolução da escrita na ontogênese (VIGOTSKI, 2000). Entretanto, destaca-se que GI demonstrou estar motivada para a utilização da escrita simbólica e viver um conflito ao registrar sua produção. Acredita-se que, se a menina estivesse ao lado de alguém mais experiente, no que se refere à atualização da escrita simbólica, poderia ter recebido auxílio para superar seu conflito de forma mais eficiente, pois, nas crises, os conflitos impulsionam as crianças a superar suas limitações, indo além do que são capazes de realizar sozinhas. GI demonstrou dominar a escrita pictográfica e necessitar desvendar a simbólica.

Objetivo	Produzir um texto escrito, se possível uma paráfrase do poema <i>Jogo de Bola</i> , em duplas.
Introdução	O segundo episódio anunciado se refere à dupla RL e KE. Ao produzirem seu texto escrito eles demonstraram, pelos seus comportamentos, estar realizando a produção do poema de forma coletiva, como mostram as imagens (Fotos 2A e 2B).
Episódios da atividade	 <p>Fotos 2A e 2B: Momentos da elaboração do jogo poético <i>Jogo de Peteca</i> pela dupla RL e KE.</p>
Categoria de análise	<ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos. O desenvolvimento da linguagem oral e da escrita.

Quadro 7.2: Jogo poético denominado *Jogo de Peteca*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

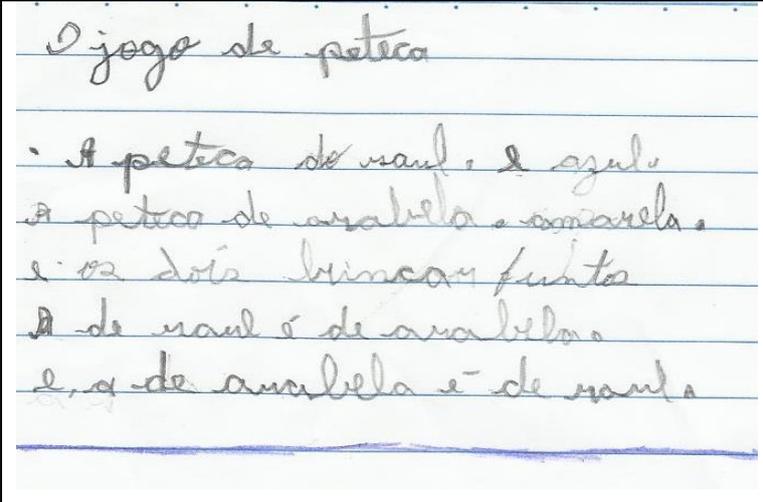
	<p>Jogo de Peteca</p> <p>A peteca do Raul é azul. A peteca de Arabela amarela. E os dois brincam juntos A de Raul é de Arabela E a de Arabela é de Raul.</p> <p style="text-align: right;">(RL e KE)</p> <p>(Tradução da pesquisadora a partir da leitura dos alunos)</p>
---	--

Figura 3: Poema *Jogo de Peteca* elaborado por RL e KE.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Foto 2A registra o momento em que RL percebeu que KE havia registrado uma palavra de forma inadequada e apaga-a. Logo em seguida (2B), ele se dirige ao cartaz do poema *Jogo de Bola* (fixado no quadro), identifica a palavra para que KE faça o registro. Demonstra também a harmonia no desenvolvimento da tarefa pela dupla.

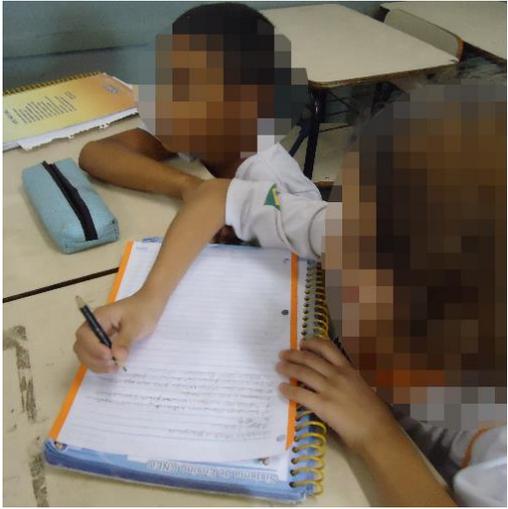
Esse episódio evidencia dois indícios: primeiro, que uma organização adequada dos alunos favorece o desenvolvimento da aprendizagem coletiva. Segundo, que a forma de organização do ensino-aprendizagem, o uso de textos/poemas; a interpretação e exploração dos recursos poéticos de forma coletiva; a mediação (da pesquisadora, do colega, por meio dos signos); a participação na dramatização, no jogo da memória, no bingo de palavras (jogos utilizados até aquele momento, mediados por meio de instrumentos e signos), aliados às possibilidades de apropriação desses alunos, criaram condições para que eles produzissem uma paráfrase do poema *Jogo de Bola* (Figura 3).

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (a exposição do poema como modelo, a ajuda da pesquisadora, o trabalho coletivo, a aprendizagem coletiva) proporcionou recursos que subsidiaram a produção coletiva dos alunos em consonância com o objetivo proposto; dito de outra forma, os motivos internos dos sujeitos coincidiram com o objetivo da atividade de estudo. A produção da dupla RL e KE sinalizou que esses alunos perceberam os recursos poéticos do poema estudado, pois, preservando seu estilo e sua estruturação.

Em decorrência desses indícios, analisou-se o perfil da dupla para identificar pistas que pudessem subsidiar a compreensão da pesquisadora para uma organização adequada dos alunos, no que se refere a uma efetiva aprendizagem coletiva. Em relação à apropriação da escrita simbólica, percebemos que RL reconhecia a maioria das palavras do texto, mas

apresentava uma leitura silabada de difícil compreensão. E KE reconhecia algumas palavras, outras, não. Quanto ao comportamento, RL demonstrou ser um aluno alegre, sociável e participou ativamente na realização das tarefas e jogos propostos. KE demonstrou ser atenciosa e disposta a participar, embora faltassem muito às aulas.

Esses sinais reforçam o indício de que a orientação de alguém mais experiente poderá incidir com maior eficiência, ou de forma mais incisiva, na zona de desenvolvimento imediato do sujeito, se os graus de apropriação e de afinidade emocional deles permitirem a mediação semiótica entre ambos. RL incidiu sobre a zona de desenvolvimento imediato de KE com eficiência, porque o grau de apropriação e a afinidade psicológica dos sujeitos permitiram a mediação semiótica entre a dupla.

Objetivo	Produzir um texto escrito, se possível uma paráfrase do poema <i>Jogo de Bola</i> , em duplas.
Introdução	<p>O terceiro episódio se refere à dupla MA e AL, representada pela Foto 3A, a primeira, da esquerda para a direita.</p> <p>Durante a elaboração do jogo poético <i>Jogo de Peteca</i>, MA não perguntou nada a AL e nem lhe deu atenção. Ela, por sua vez, deitou a cabeça na carteira sem nada dizer. A pesquisadora percebeu o fato e tentou promover o diálogo entre os dois e estimulá-los a uma produção coletiva. AL reagiu e até tentou participar, mas MA balançou a cabeça negativamente, fez um gesto brusco com o braço, acompanhado de caretas, e a deixou de lado. Então, a pesquisadora se recordou de um fato do período de observação das aulas da professora KA, em que ela os colocara em dupla, porém, MA não a ajudara e ainda a chamara de burra.</p>
Episódios da atividade	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Foto 3A: MA realiza a leitura do seu poema para a pesquisadora, sem a participação de AL. Foto 3B: IN produz o texto de forma individualizada, sem a ajuda de CL.</p>
Categoria de análise	<p>O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita.</p>

Quadro 7.3: Jogo poético denominado *Jogo de Peteca*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

AL demonstrou ser uma menina sensível e tímida que manifestou poucas vezes suas ideias oralmente, mas demonstrou desejo em participar dos jogos desenvolvidos. Quanto ao processo de leitura-escrita, reconhecia seu nome e as letras do alfabeto. De modo que nos faz refletir sobre a reação de MA, o qual, além de não conseguir estabelecer uma interação interpessoal com a colega, demonstrou irritação em tê-la como parceira. Pode ser indício de que MA não conseguia estabelecer um diálogo com AL, fato que o irritava e o incomodava. Dito de outra forma, ele não conseguiu estabelecer a mediação por meio dos signos, a mediação semiótica, pois os graus de apropriação e de afinidade emocional da dupla não permitiram.

Quanto ao comportamento da turma de forma geral, observa-se pelas filmagens que, das nove duplas organizadas naquele dia, seis realizaram a tarefa de forma individualizada (como ilustram 3A e 3B), sem pedir ajuda ao colega e/ou dar-lhe atenção. Alguns alunos recorriam aos colegas de outras duplas para pedir apoio. Três duplas demonstraram avanços em relação ao último encontro, estando mais receptivas às opiniões dos colegas; são elas: RL e KE; ML e PR; LB e JA.

No que se refere à produção dos textos da turma, de modo geral, as outras duplas elaboraram suas produções usando a narrativa como recurso discursivo, algumas com mais riqueza de detalhes, outras menos, mas todas demonstraram ter enfrentado o desafio de escrever (com a ajuda da pesquisadora e da professora como escriba, quando necessário) o texto e o fizeram apresentando coerência com a temática proposta. As duas produções realizadas por YO e GI e KE e RL foram as que tiveram características mais distintas das demais, ou melhor, a forma de organização do texto foi diferente das outras.

Para fechar a análise deste ciclo de atividade, destacar-se-á uma tarefa específica de leitura e escuta dos textos produzidos na sala de aula. Após a elaboração do jogo poético intitulado *Jogo de Peteca*, as crianças leram suas produções para os colegas, fato que aconteceu no sexto e no décimo encontros (1º de julho de 2013 e 10 de julho de 2013) durante a tarefa intitulada *Escuta do Texto*. Ressalta-se que no planejamento inicial não constava essa tarefa; entretanto, após o acompanhamento do processo de elaboração dos textos (jogo poético: *Jogo de Peteca*) pelos alunos, resolveu-se propor a tarefa como forma de valorizar as produções dos alunos.

Objetivos	Escutar os textos produzidos pelos colegas. Proporcionar a leitura das produções elaboradas e o reconhecimento da autoria pelas crianças. Cultivar o respeito e a valorização das produções elaboradas pelos colegas.
Introdução	A tarefa foi desenvolvida por meio de duas ações específicas: - 1ª ação: apresentação por meio do PowerPoint das produções dos “jogos poéticos” (<i>Jogo de Peteca</i>) de todas as duplas da turma e sua leitura por um dos membros da dupla, escolhido por eles. - 2ª ação: momento de reflexão por meio da pergunta: vocês perceberam alguma semelhança entre estes textos e o poema <i>Jogo de Bola</i> ? As carteiras foram organizadas em semicírculo e as leituras foram realizadas pelos alunos de pé, em frente aos colegas. Ao serem apresentadas as produções por meio do <i>datashow</i> , as crianças exclamaram:
Episódios da atividade	<p>MA: - Zaapo!!! IN e KE - An! As poesias Que legal!!!... Prof. KA - Nossa! ML - Quem fez essa poesia? [...] MA e LA: - Vapo!!!... Eles escreveram igual à gente!!! GU: - Viche!!! LA: - Ficou muito grande!! Olha lá! [Referiu-se à produção de ML e AL.] IG: - Nossa, olha o desenho! [...] GI: - Nossa!! Será que a minha será a menor de todas? [Referiu-se à poesia.]</p> <p>Ao apresentar a ilustração da produção da dupla LA e GU:</p> <p>IN: - Olha o desenho!! LA: - Laranja?? [Apontou no desenho a cor, com feição séria.] [...] PP: - Ah!! [Percebeu que ela se referia à tonalidade] Tive que escurecer um pouco no escâner as produções, vocês usaram lápis, tive que escurecer para favorecer a visualização. [...]</p> <p>Um episódio interessante aconteceu com a dupla JV e AL. Ao serem perguntados sobre quem iria proceder à leitura em voz alta, do poema elaborado pela dupla, JV aponta na direção de EL.</p> <p>Ela, por sua vez, inicia a leitura, entretanto, quase no final, parou de ler e ficou tentando identificar a palavra seguinte. Como não a reconhecia, começou a rir, colocou a mão na boca e olhou para pesquisadora (Foto 4), dando a entender que necessitava de ajuda. A pesquisadora indagou:</p> <p>PP: - Você confundiu algumas palavras? [Balançou a cabeça afirmativamente] É assim mesmo! [...] a gente aprende a escrever escrevendo, certo? [Eles sorriram, satisfeitos].</p>

		<p>Foto 4: EL e JV em situação de leitura.</p>
<p>Categorias de análise</p>	<p>Quanto às leituras realizadas pelo restante da turma, algumas crianças leram suas produções em tom de voz muito baixo, o que dificultou o entendimento e a concentração por parte dos colegas. Muitas vezes foi percebido em algumas duplas que a diminuição da voz durante no momento da leitura foi para camuflar o não reconhecimento de algumas palavras, ocasiões em que eram auxiliados pela pesquisadora. Todas as duplas foram incentivadas pela pesquisadora a continuar escrevendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita. 	

Quadro 8: *A Escuta do Texto.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A colocação de LA sobre sua própria produção denota que ela percebeu a alteração da cor da ilustração de seu poema, como também demonstrou não ter gostado do fato. Este indício favorece o pensamento de que a criança reconheceu sua autoria e não gostou de vê-la adulterada (mesmo que de forma quase imperceptível), o que significa dizer que este momento proporcionou-lhe uma reflexão sobre sua própria ação de produzir texto, fato que aos poucos pode auxiliá-la na tomada de consciência dos mecanismos estruturais da escrita simbólica.

Os dados apresentam sinais de que, ao verem e ouvirem a produção dos colegas, os alunos fizeram uma reflexão sobre suas próprias produções, de forma natural, o que pode tê-los auxiliado a valorizar suas produções, reconhecer a sua autoria, estabelecer relações entre suas possíveis semelhanças e diferenças e cultivar, por meio do diálogo, o respeito à produção do colega. Indícios que sugerem que, por meio das ações e das relações estabelecidas pelas crianças da turma, de acordo com suas condições de apropriação, ocorreu um movimento, evolutivo, em relação ao processo inconsciente e arbitrário de sua aprendizagem, em direção a um processo mais lógico, mais consciente.

O fato que envolve EL e JV nos faz recordar as crises por que passam as crianças na idade de sete anos, as quais podem ou não representar saltos no desenvolvimento. Na busca de suprir as potencialidades *técnicas e/ou operacionais*, ainda em desenvolvimento, por meio de uma ação consciente, a criança impulsiona e desenvolve as estratégias cognitivas necessárias à satisfação de suas necessidades, neste caso, a necessidade de se apropriar da escrita convencional. O ato de refletir sobre sua própria escrita estimulou seus desejos de se fazer compreender, tornou-a consciente de seu processo de apropriação e contribuiu para um relacionamento de forma diferente com a realidade.

Assim, a situação da escrita do texto e sua leitura para a turma favoreceu aos estudantes a percepção de sua própria escrita, dos aspectos ainda em desenvolvimento. Para desencadear o motivo, o desejo de escrever, o aluno tem que representar voluntariamente a situação pensada e, por meio dos signos e símbolos, representá-la de forma consciente. O ato de ler suas poesias e escutar a leitura dos colegas contribuiu para que os alunos sentissem a necessidade de se fazer compreender e tomassem consciência do seu processo de escrita. Ou seja, proporcionou as condições necessárias para que as crianças realizassem um movimento entre o plano semântico (pensamento) e o plano fásico (palavra) da linguagem.

Conclui-se que a presente pesquisa, cujo objeto de estudo consiste no ensino-aprendizagem do gênero poético por intermédio dos *jogos limítrofes*, foi organizada de forma a contribuir para a imitação pelos alunos dos atos de leitura e de escrita da pesquisadora e dos colegas mais capazes, a partir dos poemas. O modo de organização do processo de ensino-aprendizagem fora desenvolvido por meio da compreensão dos poemas de Cecília Meireles na íntegra, e não apenas do código linguístico, da codificação/decodificação das sílabas e letras que os compõem. Como alerta Vigotski: “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VIGOTSKI, 2001b, p. 150). Neste caso, que sentido teria ensinar as sílabas e as letras do poema para as crianças? Que significado possui uma letra ou uma sílaba, descolada do texto?

O processo de apropriação da leitura e da escrita consiste no produto de uma atividade mental dinâmica e complexa do pensamento, a qual se fundamenta nos significados e nos sentidos atribuídos à palavra no texto - e estes não estão nas letras, nas sílabas e nem nas palavras de forma isolada, mas sim, na obra do autor. Vigotski afirma: “As palavras extraem o seu sentido da frase em que estão inseridas, e esta, por seu turno, colhe o seu sentido do parágrafo, o qual, por sua vez, o colhe do livro e este, das obras todas do autor” (VIGOTSKI, 2001b, p. 146).

A imitação de um parceiro mais experiente, culturalmente, e a instrução escolar que cria zonas de desenvolvimento imediato na criança consegue promover nelas a aprendizagem que desencadeia seu desenvolvimento. Como esclarece Vigotski: [...] a imitação e o ensino-aprendizagem [...] põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. [...] A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (VIGOTSKI, 2001b, p. 103).

Os jogos propostos pela pesquisadora e elaborados pelas crianças (a dramatização, o jogo da memória e o jogo poético) consistiram em uma ação especial pela pesquisadora, no que se refere à *confecção de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica* da atividade de estudo (DAVIDOV, 1999) para servir de intermédio entre a criança e a atividade de estudo, como forma de propiciar as condições necessárias para que as crianças se sentissem motivadas para o estudo.

Luria (1987) destaca que “o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança [...] transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos” (LURIA, 1987, p. 29). Por meio da linguagem, a criança interage de forma totalmente nova com o adulto: aprende a se comunicar, aos poucos, desenvolve a consciência de seus usos e de suas funções e instrumentaliza o pensamento verbal.

Logo, “a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato, mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído” (VIGOTSKI, 2010, p. 314). O caráter simbólico, artificial e arbitrário (por ser convencional) da linguagem exige da criança abstrações e generalizações complexas, ações deliberadas e um direcionamento voluntário de suas funções psíquicas. Essas novas exigências projetam a criança a níveis superiores de desenvolvimento psíquico, acima de si mesma.

Para que a aprendizagem desencadeie o desenvolvimento na criança, faz-se necessário que o ensino-aprendizagem esteja organizado de forma que o aluno realize a ação de estudar sob a orientação de um parceiro mais experiente, seja este o professor ou um colega. O objetivo da ação deve ser mediado por instrumentos e signos, de forma a coincidir com os motivos/necessidades intrínsecas da criança para a aprendizagem (LEONTIEV, 1998). A criança deve ser inserida em situações-problema em que, por meio da ação mental (intelectual ou materializada) mediada/orientada por instrumentos e signos, possa se apropriar de suas características, de sua essência, de sua materialidade e desencadeie novas formas de generalizações sobre os conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, a pesquisadora elegeu o gênero poético como conteúdo da atividade, por considerá-lo uma das formas de organização da linguagem mais elaborada pelos homens e por ser fonte de inspiração da vida humana. Na apresentação do gênero poético por meio da leitura e a escrita de poesia e sua vivência⁴⁴, por meio dos *jogos limítrofes*, no experimento didático-formativo, de acordo com fatos apresentados neste capítulo, foram criadas as condições efetivas de experimentações, de abstrações, de generalizações para que os sujeitos da pesquisa satisfizessem suas próprias necessidades; além de ter ocorrido a contribuição para que eles ampliassem seus conhecimentos sobre os usos e funções da linguagem escrita. Deste modo, os fatos sugerem que as crianças, de acordo com suas condições de apropriação, se colocaram em atividade de estudo, tendo em vista as mudanças percebidas em seus comportamentos, em seus apontamentos e no desejo de aprender manifestado nos encontros experimentais.

Somente o desenvolvimento da consciência, por meio do pensamento teórico, proverá nos alunos o desenvolvimento da criatividade, do “ser ativo” na atividade, da autonomia, da personalidade e das capacidades necessárias à solução das contradições da realidade social. “A consciência teórica dirige a atenção do homem para o entendimento de suas próprias ações cognitivas, para a análise do próprio conhecimento” (DAVIDOV, 1999, p. 4). Disso depende uma adequada organização e concretização da atividade de estudo dos alunos e isso demanda um estudo aprofundado, pelo professor, não só das formas em que ela se estabelece, como também um denso conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado.

⁴⁴ Entenda-se por *vivência*, neste contexto, a experimentação do gênero poético pelos alunos durante a realização dos *jogos limítrofes*.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO 2º e 3º CICLOS TEMÁTICOS

Como indica o título, no presente capítulo se realiza a análise dos resultados dos dois ciclos temáticos restantes, denominados *Leilão de Jardim* e *Os Carneirinhos*. Mantém-se a mesma perspectiva de exame dos fatos, já explicitada ao início do Capítulo 3.

4.1 SEGUNDO CICLO TEMÁTICO: *LEILÃO DE JARDIM*

4.1.1 A descoberta do texto poético e a dramatização do poema *Leilão de Jardim*

Durante o sétimo encontro (3 de julho de 2013), as crianças vivenciaram dois momentos específicos: *A Descoberta do Texto Leilão de Jardim* e a dramatização do poema. No Quadro 9, apresenta-se o poema.

Leilão de Jardim	
<i>Cecília Meireles</i>	
Quem me compra um jardim com flores? borboletas de muitas cores, lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis nos ninhos? Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera,	Uma estátua da Primavera? Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro? E a cigarra e a sua canção? E o grilinho dentro do chão? (Este é o meu leilão!)

Quadro 9: O poema *Leilão de Jardim*.

Fonte: MEIRELES, Cecília, 2002, p. 20.

Como sempre acontecia nesses momentos, na *Descoberta do Texto* do poema *Leilão de Jardim* as crianças realizaram a interpretação coletiva do poema, exploraram seus recursos poéticos e o vivenciaram por meio da dramatização.

Objetivo	Propiciar às crianças a compreensão do poema <i>Leilão de Jardim</i> .
Introdução	<p>A pesquisadora apresentou o poema por meio de <i>datashow</i>, explorou a ilustração da poesia elaborada por Gabriela Esteves Ribeiro, entregou a cópia do poema aos alunos e favoreceu a interpretação por eles, como descrito anteriormente. Entretanto, neste caso utilizou, além da linguagem, as imagens, fotos, dos elementos leiloados (jardim, flores, passarinhos, borboletas, lavadeiras, passarinhos, caracol, raio de sol, lagarto, hera, primavera, formigueiro, cigarra, grilinho) como instrumento mediador. Na oportunidade o poema foi lido pela pesquisadora e acompanhado pelos alunos, por repetidas vezes.</p> <p>Ancoradas nas imagens apresentadas e nas leituras do poema, as crianças aprenderam novos conceitos (lavadeiras, hera, leilão e cigarra). Durante a apresentação de uma imagem (foto) em que ocorria um leilão de quadros e a elaboração do seu conceito pelas crianças, com a ajuda da pesquisadora, esta sugeriu um exemplo:</p>
Episódios da atividade	<p>PP: - O relógio da tia KA é lindo [...] Está sendo leiloado. Quem dá por ele dez reais? [...] ML: - Eu dou cem reais! LA: - Eu dou quarenta mil! [...] RL: - Eu dou cem mil!! A turma entra em “efervescência”: todos dão lances ao mesmo tempo. MA: - Cinquenta mil dólares! [...] PP: - Cinquenta mil, dou-lhe uma... Cinquenta mil, dou-lhe duas... Cinquenta mil, dou-lhe três. Vendido!... Vibra GI: - Uauu!!</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 10 – A Descoberta do Texto - *Leilão de Jardim*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O episódio sugere que os alunos, mediante a simulação de um leilão, transformam-no em jogo, mergulham na situação imaginária acompanhados pela pesquisadora, impulsionados pelos seus desejos, e experimentam-na intensamente. A pesquisadora, por sua vez, apoiando-se na tendência dos escolares, penetra no universo infantil e utiliza a situação do jogo para mediar a sua compreensão do conceito. O episódio apresenta indícios de que, nesta faixa etária, no jogo a criança significa (dá significado) à situação imaginária deslocada do objeto (o relógio, o dinheiro) em si para seu significado (imagem mental); todavia, ainda necessita da ação (mental ou materializada por meio da linguagem) com o objeto (simulação do leilão) para conseguir operar com o significado. Ao operar com os significados separados dos objetos, ela atribui novos sentidos e novas generalizações aos primeiros: o significado assume outro lugar em sua rede de conceitos.

Isso sinaliza que, durante a experiência vivida na situação do jogo, a criança passa por uma transformação psíquica, internaliza (se apropria) a situação vivenciada, a qual, posteriormente, por meio de outras experiências sociais ligadas àquela situação, sofre modificações, ampliações e generalizações de acordo com as vivências e as condições de apropriação do sujeito diante daquele contexto. O conteúdo do jogo são todas as particularidades das atividades tipicamente humanas: os modos de suas relações, as funções desempenhadas, a relação com os objetos socioculturais (SMIRNOV, 1960).

Outro indício peculiar desse episódio é a forma da mediação, que apresenta uma dupla atuação: uma no que se refere à interação (por meio da linguagem) pesquisadora-alunos, aluno-aluno, aluno-pesquisadora-aluno. A outra se refere à relação dos alunos com o conceito científico (leilão), desta forma, a mediação do conhecimento como forma de compreensão pelos alunos do conceito abordado. Neste sentido, a forma da mediação sugere ter se consistido em uma instrumentalização do educando tendo “o conhecimento como mediador da atividade psíquica, compartilhado na comunicação prática e verbal entre as pessoas” (SFORNI, s/d, p. 7) - sinais de uma organização de ensino-aprendizagem que privilegiou a interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-aluno, a partir do conhecimento intencionalmente organizado, como forma de instrumentalizar a atividade psíquica do educando para que ele se apropriasse do conceito elaborado.

Durante a dedução dos recursos poéticos contidos nos poemas, com a ajuda da pesquisadora, as crianças realizaram a leitura dos textos, com a ajuda da pesquisadora e de alguns colegas, de diversas maneiras, por versos, por estrofes, na ordem, fora da ordem, de forma individualizada e coletiva; identificaram as rimas, as estrofes, os versos e compararam a construção composicional do poema *Jogo de Bola* com o poema *Leilão de Jardim*.

O Quadro 11 apresenta um dos momentos do diálogo da pesquisadora com a turma durante o reconhecimento dos recursos poéticos do poema pelos alunos.

Objetivo	Reconhecer elementos do gênero poético.
Introdução	Durante a dedução dos recursos poéticos contidos no poema <i>Leilão de Jardim</i> , a pesquisadora solicita:
Episódios da atividade	PP: – MA, você poderia apontar para mim no poema, uma estrofe? [Apontou para o cartaz fixado no quadro.] ML e RL: – Tia, deixa eu! [...] PP - Muito bem, MA!! Esta é uma estrofe? [Perguntou à turma.] Vários alunos: - Ééé!! PP - O que é uma estrofe? [Perguntou à turma.] ML: - Três versos. [Apontou no cartaz uma estrofe de três versos.] PP: - Ah!! É um conjunto de versos. [...]

	PP: - Esta estrofe tem quantos versos? LB, ML, RL entre outros: - Dois. [...] PP - Quem gostaria de apontar e ler uma estrofe? Os alunos se agitaram nas carteiras e, imediatamente, levantaram a mão.
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 11 – *A Descoberta do Texto*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A leitura compreensiva do poema, a caracterização do gênero poético, em seus usos e funções, como sinalizam os fatos, proporcionaram a participação e o envolvimento voluntário das crianças na tarefa, além de despertar-lhes o desejo de ler. De maneira que podemos inferir que essa forma de organização do ensino-aprendizagem privilegiou a criação e a manutenção das condições necessárias para que os alunos sentissem desejo de ler, voluntária e conscientemente, contribuindo para formar atitudes de leitores de texto nas crianças.

Os fatos apresentados também apontam para a forma da mediação da linguagem estabelecida pela pesquisadora com a turma. Neste sentido, os dados mostram o reconhecimento do papel da linguagem na organização do pensamento infantil, além de fonte de comunicação, uma ferramenta psicológica importante na compreensão dos conhecimentos científicos. A linguagem cria as condições necessárias para que as crianças generalizem e abstraíam novos conceitos. Os alunos demonstraram ter compreendido o conceito de estrofe, fato que sugere que houve uma mudança interna nas crianças no que se refere ao conceito de estrofe que, provavelmente, mudará sua forma de se relacionar com esse conhecimento. Se a característica fundamental da atividade de estudo é uma mudança interna do sujeito, então, podemos insinuar que as crianças estiveram em atividade de estudo.

Objetivo	Propiciar às crianças a compreensão do poema <i>Leilão de Jardim</i> .
Introdução	Durante a organização dos alunos para o início da dramatização, escolhidos os personagens, de repente GI começa a chorar e reclama:
Episódios da atividade	GI: - Eu não quero ser primavera, porque primavera não faz nada! PP: - O que você quer ser? GI: - Uma borboleta!
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação da aluna.

Quadro 12: Dramatização.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O depoimento de GI durante a organização do jogo insinua um esgotamento da *atividade lúdica* na forma do jogo protagonizado (faz de conta) no que se refere aos motivos da *atividade*, haja visto que no jogo protagonizado a motivação das crianças centra-se no processo da *atividade lúdica* (LEONTIEV, 2010), que consiste na satisfação de desempenhar o papel do adulto na atividade humana, na situação do jogo. Por isso, a criança [...] brinca sem ter consciência dos motivos da atividade da brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 26). No período escolar o motivo da situação fictícia continua centrado no processo lúdico (recriar a situação imaginária em si), entretanto, um objetivo comum direciona o processo lúdico da criança e as relações destacam agora a forma da atuação em relação aos demais participantes do jogo no cumprimento do objetivo comum (LEONTIEV, 2010).

Ao chorar e afirmar: “[...] *primavera não faz nada!*”, GI evidencia uma preocupação com a forma de atuação no jogo em relação à atuação dos colegas, para o cumprimento do objetivo comum (dramatizar o poema). O fato fomenta os indícios de que “na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Ela evolui, avança para um novo nível, passa para o nível da consciência. Assim, a criança na idade escolar, de acordo com as condições objetivas, aos poucos, toma consciência das relações existentes entre o *campo semântico* (*situação pensada*) e a *situação real* no jogo. Nesse prisma, toma consciência do significado da ação desenvolvida na realidade em que foi gerada.



Fotos 5A e 5B - Dramatização do poema *Leilão de Jardim*.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As imagens 5A e 5B mostram o momento da dramatização do poema *Leilão de Jardim* pelos alunos. Como se pode observar, as crianças demonstraram sincronia entre a leitura do poema e as ações dramatizadas; atenção e cuidado com a atuação do colega; e expressaram

contentamento e alegria no cumprimento do objetivo comum. Na foto 5A GI aparece em segundo plano, próximo ao cartaz, borboleteando durante a dramatização. Ao término do evento, alguns alunos (RL, CL, IG, GI, ML, TA) foram assentar em suas carteiras incorporando (dando corpo ao) o papel representado. GI continuou borboleteando em volta da sua carteira por alguns segundos para depois assentar, com semblante radiante de alegria e entusiasmo. Indícios que sugerem um exercício, por parte dos alunos, da atenção voluntária, atos voluntários de sujeição às regras implícitas no jogo e uma satisfação ao contribuir com o cumprimento do objetivo comum. Após a dramatização, três episódios chamaram a atenção.

Objetivo	Anunciar o comportamento da aluna LA durante o encontro.
Introdução	O primeiro deles, a persistência de LA durante a realização da leitura do poema <i>Leilão de Jardim</i> . Ela apresentou dificuldades em reconhecer as palavras do poema, entretanto, não desistiu, realizando a leitura por três vezes (vídeo M2029/18:23). A persistência da aluna foi incentivada pela pesquisadora:
Episódios da atividade	PP: - Estou gostando de ver... você leu o texto três vezes, parabéns!
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação da aluna. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 13: LA.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O comportamento de LA em não desistir da leitura do poema, após a sua participação ativa (ação) na descoberta do texto e na dramatização, sugere que as condições objetivas contribuíram para o despertar da necessidade e a motivação necessária à realização da leitura pela linha de maior esforço de desenvolvimento. O episódio recorda as *crises*, os conflitos cognitivos pelos quais passam as crianças nesta faixa etária - sete e oito anos - causados pela falta de *correspondência* das condições *técnicas operacionais* do educando (no caso de LA, o domínio da escrita simbólica) e os *objetivos* e *motivos* do estudo (realização da leitura) estabelecidos na *atividade* (ELKONIN, 1987). O desabrochar da motivação interna de LA criou as condições necessárias para o êxito da leitura do poema, a partir de uma ação voluntária da aluna para satisfazer seu desejo.

Sugere-se que a experiência de dramatizar o poema (atribuir-lhe sentido) motivou-a a agir pela linha de maior esforço do seu desenvolvimento a fim de encontrar estratégias que a ajudassem a satisfazer seu desejo (ler), indício este reforçado em encontro posterior (oitavo – 5 de julho de 2013), em que LA leu o poema para a turma, demonstrando poucas dificuldades. Ao analisar as leituras realizadas por ela (pelas filmagens), observou-se a superação das muitas dificuldades encontradas anteriormente.

Objetivo	Anunciar o comportamento do aluno PR durante o encontro.
Introdução	O segundo episódio se refere à situação que envolve PR. Embora não tivesse participado verbalmente (não se manifestara) da descoberta do texto e da dramatização (atuando), naquele encontro, ao ser questionado sobre a definição da palavra <i>leilão</i> , o aluno responde:
Episódios da atividade	PR: - Um lugar onde se pode vender ou comprar alguma coisa.
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação do aluno.

Quadro 14: PR.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A resposta de PR à pergunta da pesquisadora apresenta indícios de que ele compreendeu o conceito de leilão, o que chama a atenção para o fato de que PR se apropriou do conceito de forma diferente dos outros alunos, diferente de LA, por exemplo. Vigotski (2010) alerta que o processo de aprendizagem da criança tem uma estrutura específica, numa determinada lógica, e que no desencadear da aprendizagem, seu deslocamento não segue a lógica do adulto ou a lógica do conteúdo ensinado, mas sim a lógica própria do sujeito que aprende.

Neste caso, PR, mesmo parecendo alheio às tarefas desenvolvidas no encontro, como observado nas filmagens (mexia-se na carteira, olhava para os lados, deitava a cabeça na carteira), mesmo não tendo participado verbalmente dos diálogos e nem da dramatização (permaneceu assentado assistindo aos colegas), demonstrou estar envolvido na atividade. Isto é, ele não esteve alheio ao conhecimento, apenas a sua forma de apropriação (suas condições internas aliadas à organização do ensino) foi diferente dos demais alunos.

Objetivo	Anunciar o comportamento do aluno RL durante o encontro.
Introdução	O terceiro episódio anunciado se refere ao comentário de alguns alunos. Nos momentos finais do encontro, a pesquisadora solicitou silêncio para (re)iniciar uma das leituras do poema. Ao ouvir o pedido da pesquisadora, RL comentou:
Episódios da atividade	RL: - Tia Neire, é porque, quando a gente leu, a senhora ouviu, agora a senhora vai ler, a gente tem que ouvir, né? MA: - Cada um respeita o outro. GI: - A gente tem que respeitar os outros e os mais velhos.
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 15: RL.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O fato sugere que as experiências vividas pelos alunos nas situações experimentais favoreceram-lhes uma percepção mais clara (RL e GI) das regras implícitas nas relações

estabelecidas na sala de aula e de suas implicações no desenvolvimento das tarefas. Os sentidos e os significados atribuídos nas ações por eles engendradas durante o experimento parecem ter favorecido a percepção de forma mais consciente, da necessidade da submissão às regras sociais como forma de autorregulação do comportamento durante a realização da tarefa, tendo em vista o alcance de um dos objetivos comuns (FONTANA; CRUZ, 1997) - fato que insinua um avanço das crianças no que se refere à submissão às regras implícitas nas relações vivenciadas em sala de aula.

Nos momentos finais do encontro, ao perceber que algumas duplas não conseguiam realizar a leitura do poema, a pesquisadora reestruturou-as, levando em conta alguns critérios, a saber: juntou os alunos que em encontros anteriores se levantavam do lugar e procuravam determinados colegas; aqueles que manifestaram maior afinidade emocional (predisposição em oferecer e receber ajuda) e intelectual (proximidade quanto à apropriação da leitura e da escrita); e aqueles que manifestaram o desejo de permanecer juntos. Deste modo, RA ajudou PR, LB ajudou AL e GU ajudou IG. Percebeu-se, pelas filmagens, que a mudança favoreceu a leitura/escuta do poema por todos os alunos.

O episódio indica que foram os próprios escolares que forneceram as pistas para uma organização adequada das equipes de estudo. Uma organização que considera a orientação de alguém experiente no limite determinado pelas condições de apropriação do sujeito. Deste modo, apenas a observação cuidadosa das manifestações do comportamento infantil nas condições objetivas da sala de aula poderá revelar indícios para organização adequada das duplas, dos grupos de estudo, de forma a fomentar a aprendizagem coletiva, que, internalizada (apropriada) pelo sujeito, torna-se individual, quer dizer, passa do plano intersíquico para o plano intrapsíquico.

Portanto, os cinco episódios evidenciados: a simulação da situação de um leilão, o comportamento de GI durante a organização da dramatização, a persistência de LA em realizar a leitura, a forma de apropriação do conceito de leilão por PR e a reação de alguns alunos diante do pedido de silêncio da pesquisadora permitem dizer que os objetivos propostos para a tarefa de estudo (compreender o poema e experimentá-lo por meio da dramatização) foram alcançados. Os episódios insinuem que a forma de organização do experimento contribuiu para que fossem criadas (pelos alunos) as condições e as motivações necessárias para uma simulação espontânea de um leilão; privilegiou a interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor-aluno, a partir do conhecimento intencionalmente organizado, como forma de instrumentalizar a atividade psíquica do educando para que ele se apropriasse do conceito elaborado; oportunizou o espaço de diálogo e de respeito aos desejos

infantis; favoreceu a motivação das crianças para leitura e a sua atuação na linha de maior esforço; desvendou formas diferentes de apropriação pelos alunos; favoreceu a percepção de forma mais consciente da necessidade de submissão às regras sociais e promoveu uma (re)organização das equipes de estudo, que se mostrou mais adequada para o desenvolvimento da tarefa.

4.1.2 Jogo da memória do poema *Leilão de Jardim*

No oitavo encontro (5 de julho de 2013) foi elaborado e jogado o jogo da memória *Leilão de Jardim*. Os alunos foram organizados pela pesquisadora em grupos de quatro elementos. A professora KA não estava presente neste dia, havia faltado por problemas com a saúde.

Objetivo	Anunciar o comportamento do aluno MA.
Introdução	Uma mudança de comportamento chamou-nos a atenção. MA, que era muito atuante nos encontros, participou pouco e se mostrou irritado. Por muitas vezes, foi possível observar gestos agressivos e impacientes para com seus colegas de grupo. A turma, percebendo sua irritação e falta de paciência, deixou-o de lado. A pesquisadora, notando a mudança, questionou:
Episódios da atividade	PP: - Você não está participando hoje, por quê? MA: - Estou chateado. [Falou, entristecido.]
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação do aluno.

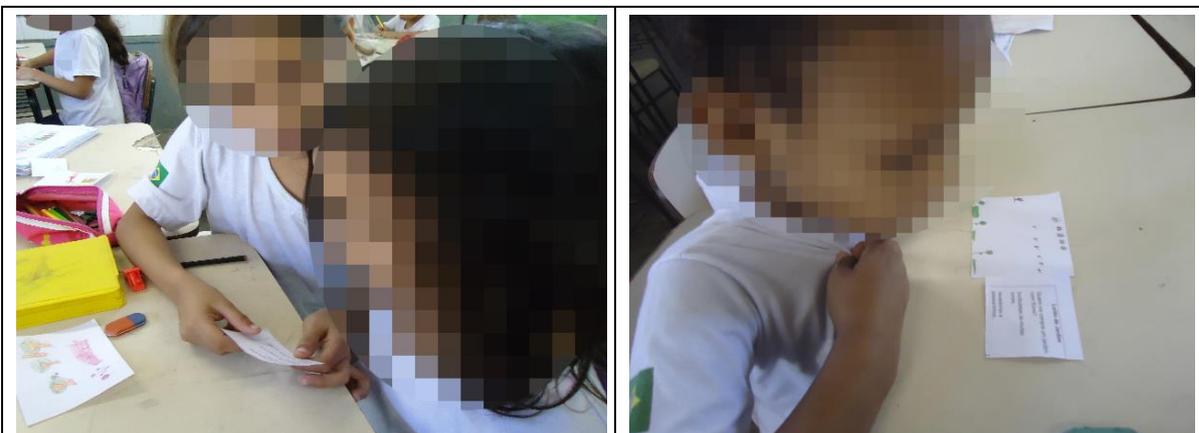
Quadro 16: Comportamento de MA.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na aula seguinte, a pesquisadora soube que os pais de MA haviam se separado e que ele iria embora para o Maranhão com o pai (como de fato aconteceu).

O episódio apresenta indícios de que MA vivia um momento difícil de sua vida, que parecia influenciar seu comportamento. Ao verbalizar “Estou chateado”, o garoto sugere ter consciência do seu estado emocional, fato que nos faz recordar as crises por que passam as crianças nesta idade (sete anos), decorrentes dos conflitos psicológicos (emocional ou cognitivo) próprios deste período. As exigências da *atividade* humana em relação dialética (recíproca) com as necessidades (de estudo) e os desejos próprios dessa idade ocasionam as crises que, ao serem superadas, favorecem às crianças uma reestruturação de suas ações mentais, tornando-as mais conscientes, modificando a sua forma de se relacionar com a realidade, atribuindo-lhe novos significados, novos sentidos (VIGOTSKI, 2006).

Na preparação do jogo da memória, neste dia, foi possível perceber, pelas filmagens, que os alunos se mostraram mais participativos na elaboração e execução do jogo, bem como se notou também um maior desenvolvimento da atenção e da memória voluntária das crianças na realização da tarefa.



A Foto 6A mostra IN acompanhando e auxiliando a leitura de TA. E a Foto 6B mostra o momento em que AL realiza a leitura de seus versos para a pesquisadora.

Fotos 6A e 6B: Leitura.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

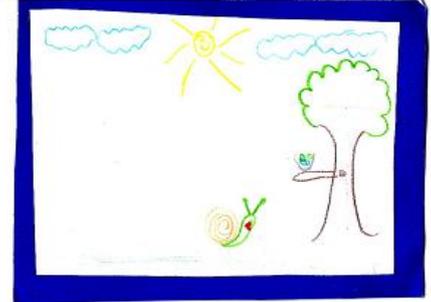
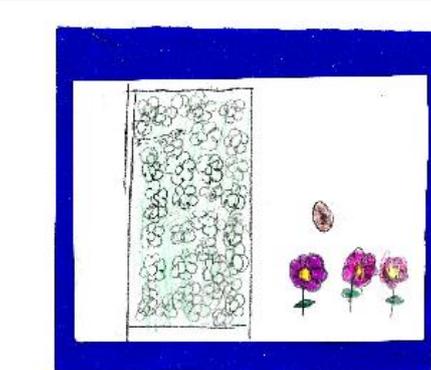
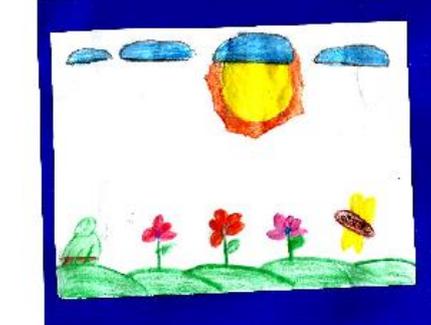
As Fotos 6A e 6B exemplificam essa participação e atenção voluntária mais intensa por parte dos alunos, apresentando momentos da elaboração da reescrita pictográfica, do fragmento do poema *Leilão de Jardim*. Na imagem 06A a aluna IN acompanha e auxilia a leitura de TA com tranquilidade e atenção. E, na imagem 06B, AL, que se encontra em processo de apropriação da leitura, por meio do recurso mnemônico realiza a leitura de seus versos para a pesquisadora, pois, no encontro anterior, AL escutara o poema ser proferido pela professora e por alguns colegas e agora, chama a pesquisadora para demonstrar que conseguia ler seu fragmento do poema - fato que insinua que houve um desenvolvimento voluntário da memória por parte da aluna.

Ao analisar as filmagens, percebe-se que os alunos não apresentaram dificuldades na elaboração do jogo, pelo contrário, demonstraram autonomia na tarefa. As crianças conversavam entre si, levantavam para pegar material emprestado, mostravam seus desenhos aos colegas, auxiliavam-se mutuamente na leitura, buscavam apoio nos demais. Necessitaram de poucas intervenções, por parte da pesquisadora, e obtiveram êxito na realização da tarefa, como ilustram as Figuras 4A e 4B.

O caso de AL, por exemplo, dá a entender que as suas funções psíquicas da atenção e da memória se deslocaram para processos voluntários de sua parte. O jogo, na idade escolar, consiste em um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Com seu

desenvolvimento, as funções da atenção e da memória deixam de ser um processo inconsciente e arbitrário e passam a ser um processo lógico e consciente.

Sabe-se que as crianças dessa idade possuem atenção e memória relativas, e a consciência de tal posse e seu desenvolvimento de forma voluntária necessitam ser desenvolvidas pela aprendizagem. Neste sentido, os fatos sugerem que o jogo da memória contribuiu para que as crianças desenvolvessem a capacidade da atenção e memória voluntária, demonstrando ter sido uma opção metodológica adequada para essa turma.

	<p>Leilão de Jardim</p> <p>Quem me compra um jardim com flores? borboletas de muitas cores, lavadeiras e passarinhos,</p>	<p>As Figuras 4A e 4B apresentam a transformação do poema <i>Leilão de Jardim</i> em jogo da memória, por um dos grupos.</p>
	<p>ovos verdes e azuis nos ninhos? Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol?</p>	
	<p>Um lagarto entre o muro e a hera, Uma estátua da Primavera? Quem me compra este Formigão?</p>	
	<p>É este sapo, que é jardineiro? É a cigarra e a sua canção? É o grãozinho dentro do chão? (Este é o meu leilão)</p>	

Figuras 4A e 4B: Jogo da memória *Leilão de Jardim* – produção em grupo.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nas Figuras 4A e 4B observa-se que as crianças confirmaram por meio da escrita pictográfica (desenho) ter compreendido o fragmento do poema que lhes fora entregue e conseguiram reescrevê-lo por meio da ilustração do poema, coerentemente. Percebe-se o cuidado, o capricho com escrita pictográfica, a riqueza de detalhes da situação representada e a coerência entre o trecho do poema e sua respectiva reescrita. Os quatro elementos do grupo apresentaram uma sintonia entre as cores utilizadas: ficou parecendo terem sido elaboradas por uma só criança.

As Fotos 7A e 7B apresentam uma amostra do desenvolvimento do jogo da memória por um dos grupos da turma experimental.



As Fotos 7A e 7B mostram o momento em que um dos grupos (JV, RL, ML e EL) realizava a leitura do poema, relacionando-o às ilustrações elaboradas, para iniciar a jogada. Na imagem à direita EL lê e na imagem à esquerda é ML, em segundo plano, (ao lado da EL) quem lê.

Fotos 7A e 7B: Jogo da memória *Leilão de Jardim*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No momento do jogo (execução), a pesquisadora, que estava sozinha, percebeu que não teria tempo hábil para ouvir a leitura de todos os grupos, separadamente, então, reorganizou-os. Os grupos do RL e da ML ficaram juntos e os grupos da LA e da LB formaram outro “grupão”, resultando em dois grupos com oito elementos cada: enquanto um quarteto jogava, o outro assistia. O fato não trouxe descontentamento para os alunos, pelo contrário, eles gostaram da nova disposição dos grupos. Viram o desenho um do outro, ajudaram-se mutuamente nos momentos de leitura e acompanharam com atenção as jogadas do quarteto do seu grupo, fatores que favoreceram a leitura do poema e o desenvolvimento da atenção e memória voluntárias pelos alunos, como ilustram as imagens 7A e 7B.

Logo, os dados apresentados sugerem que o objetivo estabelecido para a tarefa: proporcionar o desenvolvimento da atenção e memória voluntárias pelas crianças e

oportunizar a reescrita de parte do poema, por meio do desenho, foi alcançado pelos alunos. Os fatos também apontam que as condições específicas da sala de aula (reações das crianças) naquele dia favoreceram a percepção da pesquisadora para uma nova forma de organização dos grupos (oito elementos), que se mostrou mais adequada do que a utilizada (quatro elementos) anteriormente (26 de junho de 2013). Tudo isso reforça os indícios da necessidade do *olhar* atento do professor sobre as condições específicas de sua sala de aula, as manifestações dos alunos diante do conhecimento, sendo, quando necessário, flexível ao seu movimento e às suas contradições.

O bom desempenho das crianças na tarefa foi decorrente de quatro fatores interligados entre si. O primeiro, o fator tempo: havia dois meses que as crianças desenvolviam suas atividades coletivamente (em dupla ou em grupos), o que sugere ter favorecido a criação do hábito de estudar juntos, de ouvir e valorizar o colega. O segundo fator diz respeito ao reconhecimento da metodologia de elaboração do jogo: no mesmo sentido, as crianças conheciam os passos de elaboração, de organização e as regras do jogo, condição que favoreceu o desenvolvimento do evento num tempo menor que o anterior (40 minutos a menos: 2h40m e 2h). Aqui se cumpre o princípio da aprendizagem em grande ritmo e também o da compreensão pelas crianças dos procedimentos de aprendizagem, pois se apropriaram do método.

O outro fator se refere ao movimento do pensamento das crianças no jogo. Os escolares inicialmente tiveram dificuldade em transitar no conteúdo ensinado do geral para o particular e vice-versa, ou seja, passaram por momentos difíceis ao partir do poema na íntegra e interpretá-lo em suas partes e (re)compô-lo na íntegra a partir das partes, na hora de organizar as peças para o início das jogadas. O fato de terem realizado esse movimento uma vez parece ter facilitado sua realização nesta tarefa. O último fator diz respeito à forma de organização dos grupos, que se mostraram estar adequados para a realização da tarefa.

4.1.3 Jogo poético do poema *Leilão de Brinquedos*

O nono encontro (8 de julho de 2013) teve por objetivo proporcionar às crianças um momento de produção escrita, em duplas, de uma paráfrase do poema *Leilão de Jardim*. O título sugerido pela pesquisadora foi *Leilão de Brinquedos*. Para o cumprimento deste objetivo as crianças, primeiramente, realizaram a *Descoberta do Texto* (leitura da poesia

Leilão de Jardim, interpretação e reconhecimento dos recursos poéticos) para em seguida começar suas produções.

Dois episódios foram selecionados para este relato, por haver dados suficientes para se descrever e analisar o processo de elaboração dos textos escritos.

Objetivo	Proporcionar às crianças um momento de produção escrita, denominada <i>Leilão de Brinquedos</i> .
Introdução	Um se refere ao processo de elaboração da produção da poesia por ML e AL. Percebendo-se que ML estabelecia um bom diálogo com AL durante as aulas, mostrando predisposição em ajudá-la, colocaram-se as duas para elaborar o jogo poético <i>Leilão de Brinquedos</i> juntas.
Episódios da atividade	 <p>As Fotos 8A e 8B registram alguns momentos da elaboração do jogo poético <i>Leilão de Brinquedos</i> por AL e ML.</p> <p>No encontro posterior, no dia 10 de julho de 2013, no momento em que as crianças realizaram a leitura dos textos elaborados (jogo poético <i>Leilão de Brinquedos</i>) para os colegas, ao ser questionada pela pesquisadora sobre quem havia redigido o poema, ML afirma:</p> <p>ML: - ML escreveu e AL desenhou.</p>
Categoria de análise	<p>O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.</p> <p>O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita.</p>

Quadro 17: Produção escrita: *Leilão de Brinquedos*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As imagens 8A e 8B mostram como foi o processo de elaboração da escrita do poema *Leilão de Brinquedos* pela dupla. Na imagem 8A, AL e ML dialogam entre si; na imagem 8B a produção escrita está redigida e elas parecem conversar sobre as ilustrações do poema. As imagens registram também a expressão alegre de AL ao participar da tarefa com ML.

Os dados sinalizam que AL, além de participar da elaboração do poema, como se observa nas imagens 8A e 8B, sentiu-se motivada para ilustrá-lo, fato que sugere que a organização da dupla foi adequada. Favoreceu às alunas a realização da tarefa de forma coletiva e contribuiu para que AL sentisse e satisfizesse a necessidade de participar da

elaboração do poema, propiciando a cada uma delas incidir na zona de desenvolvimento imediato da outra, para o cumprimento do objetivo comum.

A Figura 5 apresenta a produção escrita das alunas AL e ML.

 <p>Leilão de Jardim</p> <p>quem me compra um carrinho quem me compra uma boneca quem me compra uma bola quem me compra uma pipa Uma pipa colorida quem me compra um skate quem me compra um urso quem me compra uma pipa quem me compra uma boneca quem me compra um videogame quem me compra um carrinho de boneca quem me compra um lepe tope quem me compra uma Barbie quem me compra um quebra-cabeça quem me compra um quebra-cabeça</p>	<p style="text-align: center;">Leilão de Brinquedo</p> <p>Quem me compra um carrinho Quem me compra uma boneca Quem me compra uma bola Quem me compra uma pipa Uma pipa colorida Quem me compra um skate Quem me compra um urso Quem me compra um robô Quem me compra uma bandinha Quem me compra um videogame Quem me compra um carrinho de boneca Quem me compra um lepe tope Quem me compra uma Barbie Quem me compra um quebra-cabeça (ML e AL) (Tradução da pesquisadora a partir da leitura das alunas)</p>
--	---

Figura 5: Produção escrita elaborada pelas alunas ML e AL.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como mostra a Figura 5, as alunas ML e AL produziram uma paráfrase do poema *Leilão de Jardim*, escrita em versos. Utilizaram aliteração (repetição de palavras), e em um dos versos (Quem me compra uma pipa. Uma pipa colorida), conseguiram organizar as palavras na sonoridade própria das poesias. Os dados sugerem que as alunas (de acordo com suas condições de apropriação) se apropriaram de algumas características das poesias estudadas e sinalizam que a forma de organização do ensino-aprendizagem criou condições para que as crianças se sentissem motivadas a utilizar a escrita simbólica, a forma mais complexa da linguagem humana. E que uma organização adequada das duplas de trabalho em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento integral de seus membros.

Destaca-se a participação de AL, durante a análise da pesquisa, porque esta aluna representa um grupo de estudantes que, no início das aulas assistidas pela pesquisadora, não se manifestavam durante os encontros e não reconheciam todo o alfabeto. Tomou-se por decisão acompanhar seu desenvolvimento, tendo em vista ser, do referido grupo, a mais frequente aos encontros. Ressalta-se que os outros alunos (JV, PR, YA e YO) também, apresentaram avanços, no que se refere à participação e ao interesse na realização das tarefas propostas.

O outro episódio anunciado refere-se ao processo de elaboração da dupla EL e TA.

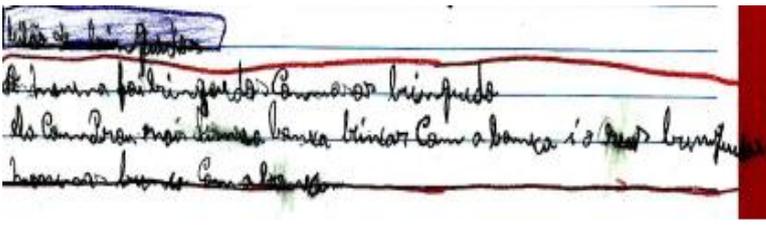
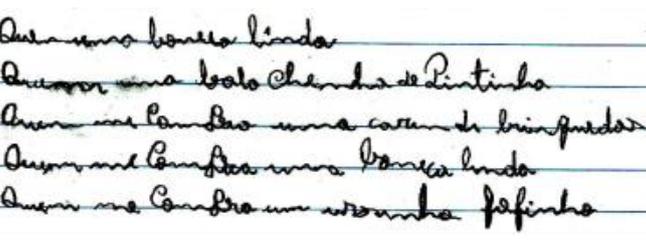
Objetivo	Proporcionar às crianças um momento de produção escrita, denominada <i>Leilão de Brinquedos</i> .
Introdução	No início da produção do jogo poético <i>Leilão de Brinquedos</i> , EL escreveu o poema com poucas participações (verbais) da parceira TA (observado nas filmagens). Num determinado momento, EL entregou a folha para TA, dando a entender que ela escreveria a outra parte do poema. TA, de posse da folha, tenta escrever algo, mas logo apaga, angustiada. Então, busca o olhar da pesquisadora, que observava a cena sem nada dizer. A pesquisadora, percebendo sua angústia, intervém:
Episódios da atividade	PP: - EL, por favor!! A TA está tentando escrever sozinha... Cuida dela!! [...] EL sorriu, balançou a cabeça afirmativamente, demonstrando ter compreendido e aceitado o pedido da pesquisadora. Momentos depois, a pesquisadora, que continuou acompanhando o episódio, percebeu que TA cochichava no ouvido de EL o que ela queria que EL escrevesse, como mostram as fotos 9A e 9B.
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita.

Quadro 18: EL e TA.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As fotos 9A e 9B e as figuras 6A e 6B representam o processo de elaboração da produção da dupla EL e TA (QUADRO 19).

As imagens (Fotos 9A e 9B; Figuras 6A e 6B) apresentam indícios do processo de elaboração do jogo poético pelas alunas: a produção inicial da dupla; em seguida, o momento em que TA cochicha no ouvido da EL e, por fim, a produção elaborada após a intervenção da pesquisadora. Esses dados apontam três direções: a primeira se refere à forma peculiar da comunicação das alunas, o cochicho, que, proposto por TA, foi aceito e apreciado por EL. Fato que sugere que ela não queria ser ouvida pelos colegas da turma, ou teria receio de expressar claramente suas ideias, evitando equívocos. Seja qual for o motivo, o episódio indica uma preocupação das alunas em cumprimento com a tarefa. Também mostra a efetividade do trabalho em grupo, a colaboração o crescimento coletivo, o grau em que se interliga conhecimento e afetividade.

 <p><i>Leilão de brinquedos</i> A menina foi comprar os brinquedos ela comprou mais uma boneca e foi brincar com a boneca e os seus brinquedos a menina brincou com a boneca.</p>	<p>Leilão de brinquedos</p> <p><i>A menina foi comprar os brinquedos ela comprou mais uma boneca e foi brincar com a boneca e os seus brinquedos a menina brincou com a boneca.</i></p> <p>(TA e EL) – Figura 6A.</p>	
		<p>A Foto 9A registra o momento em que TA cochicha no ouvido da EL e a 9B mostra TA observando como EL registrava as palavras ditadas.</p>
 <p><i>Quem me compra uma boneca linda Quem me compra uma bola cheinha de pintinha Quem me compra uma carrinho de brinquedos Quem me compra uma boneca linda Quem me compra um ursinho fofinho</i></p>	<p><i>Quem me compra uma boneca linda Quem me compra uma bola cheinha de pintinha Quem me compra um carrinho de brinquedos Quem me compra uma boneca linda Quem me compra um ursinho fofinho.</i></p> <p>(TA e EL) – Figura 6B</p> <p>(Tradução da pesquisadora a partir da leitura das alunas.)</p>	

Quadro 19: EL e TA – Processo de elaboração.
 Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A outra direção aponta para o processo de elaboração dos textos, que inicialmente foi escrito por EL com pouca participação de TA (Figura 6A) e depois, com a expressiva contribuição verbal da TA e pouca participação verbal da EL (Figura 6B), fato que culminou com a entrega de duas produções, uma antes e outra após a intervenção da pesquisadora. E sugere uma evolução no processo de elaboração dos textos, a segunda produção registrada pela dupla (Figura 6B) apresenta uma estrutura textual qualitativamente diferente da primeira. A primeira elaboração da dupla (Figura 6A) apresenta um texto do gênero narrativo e a segunda (6B) apresenta uma evolução quanto a características do gênero poético (escrita em versos, repetição da palavra, busca da sonoridade própria das poesias – cheinha, pintinha).

A terceira direção mostra a interação que se estabeleceu entre as alunas no cumprimento do objetivo em comum. As alunas, embora inicialmente apresentassem algumas dificuldades para estabelecer um consenso sobre a elaboração do poema, demonstraram na elaboração do segundo texto possuir afinidades cognitiva e emocional. Os dados sugerem que houve uma evolução no desenvolvimento da tarefa por parte de ambas. A organização da

dupla, a situação criada no jogo poético, aliada à intervenção da pesquisadora, favoreceram a interação para o cumprimento da tarefa proposta.

A forma como TA acompanha os gestos da EL ao realizar a escrita simbólica do poema (Fotos 9A e 9B) denuncia a afinidade da dupla (predisposição em dar e receber ajuda) e uma proximidade do grau de apropriação da leitura e da escrita das duas, tendo em vista ter proporcionado a EL incidir na zona de desenvolvimento imediato da TA no que se refere à escrita simbólica e, em, contrapartida proporcionou a TA atuar zona de desenvolvimento imediato da EL no que se refere à elaboração verbal do *poema*. Deste modo, salienta-se que uma organização adequada do ensino pode favorecer a aprendizagem coletiva, a qual, em consequência, sendo apropriada (internalizada) pelo sujeito, torna-se individual.

Observa-se, pelas filmagens, que algumas duplas gostavam de realizar a tarefa juntas, são elas: ML e AL, EL e TA, RL e CL, RA e PR. Ao serem organizadas as duplas, a pesquisadora buscou resguardar, além da proximidade do grau de apropriação (no que se refere à apropriação da leitura-escrita), a afinidade emocional (predisposição em dar e receber ajuda), tomando por base as observações realizadas e as manifestações dos alunos ao longo do tempo da pesquisa (mais de dois meses). Ao perceber que um determinado aluno não interagiu com outro, ela reorganizava as duplas, estratégia que se mostrou adequada para com esses alunos, nas condições específicas do momento.

De forma geral, a turma realizou as produções de maneira harmoniosa, em relativo silêncio, solicitando o apoio do colega e da pesquisadora quando necessário. Das produções elaboradas, em número de sete (fora as duas apresentadas), cinco apresentaram características do gênero narrativo e duas, do gênero poético. Todas as produções mostraram coerência e coesão entre as ideias, algumas mais ricas em detalhes, outras com menos, mas de muito valor para esta pesquisa.

Logo, os episódios destacados e as observações realizadas durante o encontro permitiram à pesquisadora descrever o processo de desenvolvimento das produções escritas e a forma da mediação utilizada pelas alunas das duplas citadas. Os episódios sinalizam as formas de mediação utilizada pela pesquisadora, que sugerem duplo sentido: quanto à interação social, ao promover o diálogo, as trocas cognitivas e a aprendizagem coletiva; e a mediação por meio da organização do conhecimento, de forma a instrumentalizar a atividade psíquica dos escolares na apropriação do conhecimento, no movimento do coletivo para o individual; além da forma de mediação estabelecida entre os alunos.

4.2 TERCEIRO CICLO TEMÁTICO: *OS CARNEIRINHOS*

4.2.1 Descoberta do texto do poema *Os Carneirinhos* e sua dramatização

Durante este ciclo de tarefas de estudos o tema foi o poema *Os Carneirinhos*, de Cecília Meireles. O Quadro 20, a seguir, apresenta o poema.

<p>Os Carneirinhos</p> <p><i>Cecília Meireles</i></p> <p>Todos querem ser pastores, quando encontram, de manhã, os carneirinhos, enroladinhos como carretéis de lã.</p> <p>Todos querem ser pastores e ter coroas de flores e um cajadinho na mão e tocar uma flautinha e soprar numa palhinha qualquer canção.</p> <p>Todos querem ser cantores quando a Estrela da Manhã brilha só, no céu sombrio, e, pela margem do rio, vão descendo os carneirinhos como carretéis de lã.</p>
--

Quadro 20: *Os Carneirinhos*.

Fonte: MEIRELES, Cecília, 2002, p. 23.

No décimo primeiro encontro (19 de agosto de 2013), em que houve *A Descoberta do Texto* e a dramatização do poema *Os Carneirinhos*, a fase de descoberta do texto ocorreu de forma diferente das anteriores, em alguns aspectos, a saber:

Objetivo	Aguçar a percepção das crianças sobre as rimas do poema.
Introdução	As carteiras foram afastadas para um canto da sala, a pesquisadora e os alunos se assentaram no chão da sala formando uma roda, um círculo. Um cartaz com o poema <i>Os Carneirinhos</i> foi fixado no quadro negro e o texto foi ouvido pelos alunos, com os olhos fechados, com o objetivo de aguçar a percepção da melodia, da sonoridade própria das poesias reforçadas pelas rimas. E propiciar às crianças a compreensão do poema <i>Os Carneirinhos</i> .
Episódios da atividade	A maioria dos alunos conseguiu ouvi-lo com os olhos fechados; apenas RL, IG e RA não conseguiram fazê-lo. Os outros pareceram mergulhar no poema, de tal forma que alguns sussurraram baixinho as palavras ditas pela pesquisadora. Após outra leitura do poema, ao se referir às rimas, a pesquisadora argumenta: PP: - Parece que está cantando [...] como se fosse uma melodia. [...]

	RL: - Cantoria. [...] LA: - Mas, tá cantando sem o giro dos instrumentos. [...] PP: - Carneirinhos rima com? LA: - Com carinho. ML: - Enroladinho. TA: - Fofinho. LB: - Cachinho. ML: - Cabelinho.
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 21: *A Descoberta do Texto – Os Carneirinhos.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observa-se pelas filmagens que durante as outras leituras realizadas, os alunos não ficavam *quietos*, eles se aproximavam do centro da roda onde estava a folha com o poema, olhavam, conversavam entre si, manifestavam suas opiniões. Entretanto, mesmo os mais inquietos (RL, LA) demonstravam, pelas participações, envolvimento com a tarefa e indícios de novas aprendizagens. Ao dizer: “*Mas, tá cantando sem o giro dos instrumentos*”, LA (entre outros alunos: RL, ML, IG, JA, RA) dá a entender que percebeu claramente a sonoridade do poema lido, fato que insinua que a técnica utilizada pela pesquisadora (ouvir com os olhos fechados) se mostrou conveniente para o objetivo estabelecido, naquele momento. Os alunos LA, ML, TA e LB conseguiram identificar as rimas do poema e criaram novas rimas oralmente, fato que também sugere indícios de novas aprendizagens. Sabe-se que os bons resultados obtidos na tarefa não são produto apenas desse momento, mas sim do somatório das aprendizagens das crianças ao longo do tempo. Entretanto, nesse momento tais resultados se tornam mais perceptíveis, consistentes.

Esses indícios (envolvimento na tarefa e possíveis novas aprendizagens) foram reafirmados no décimo terceiro encontro (último encontro – 23 de agosto de 2013) no momento em que foi entregue às crianças uma folha, dividida ao meio, contendo dois gêneros textuais: uma receita e o poema *O Peru*, de Vinicius de Moraes.

Objetivo	Identificar o gênero poético, a partir da leitura dos textos apresentados.
Introdução	As crianças iniciaram a leitura dos textos sem intervenção alguma da pesquisadora, que, depois de alguns minutos de leitura, argumentou:
Episódios da atividade	PP: - Eu vou ler os textos e vocês vão descobrir qual deles é uma poesia. Alguns alunos: - Eu já sei! RL: - Não precisa ler não, eu já sei! PP: - Já sabe!?... Vocês já leram!? [Falou, desconfiada] Quem acha que sabe, levante a mão! (Vários alunos levantaram a mão.) RF: - O Peru. Sussurra JA: - Eu não sei, não! LB, KE, ML, EL, YO (um por vez, disseram): - O Peru. PP - E você, JA? [Ela ouviu o sussurro.]

	<p>JA: - Eu não sei de nada. PP: - [...] vou ler o texto com você. [...]</p> <p>Durante a leitura realizada pela pesquisadora as crianças sorriram por várias vezes, demonstrando ter compreendido o poema e percebido sua sonoridade, suas rimas. Antes de a pesquisadora terminar a leitura da receita, JA interrompe:</p> <p>JA: - Já sei, é O Peru, porque este daqui [apontou para o outro texto] é a receita.</p>
Categoria de análise	<p>O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos. O desenvolvimento da linguagem oral e a escrita.</p>

Quadro 22: O poema *O Peru*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os dados apontam indícios de que a maioria dos alunos que participaram da aula demonstrou ter reconhecido a poesia ao ouvi-la, por sua sonoridade, sua melodia, fato que sugere que houve uma evolução no processo de aprendizagem desses estudantes no que se refere à identificação do gênero poético e quanto ao reconhecimento dos recursos poéticos nela contidos, marcados pelos risos durante a leitura pela pesquisadora. Ao expressar, mesmo que de modo sussurrado, não saber qual era o poema, JA indica uma mudança em seu comportamento, comparando-se aos primeiros encontros, quando esta aluna, na maior parte do tempo, permanecia em silêncio, sem participar oralmente dos encontros.

Outro indício apontado nesse episódio foi a manifestação espontânea do desejo de ler. Sem a intervenção da pesquisadora, os alunos, de posse da cópia dos textos, realizam a leitura coletivamente (uns ajudando os outros, estavam organizados em duplas) da poesia, demonstrando entendimento sobre o que leram. Sugere-se que o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* contribuiu com as condições necessárias para a criação e a manutenção da necessidade de ler poesias, sinais de possibilidades de novas aprendizagens, por parte dos escolares.

Foram mencionados dois episódios que aconteceram nesse dia (19 de agosto de 2013), durante a dramatização do poema *Os Carneirinhos*, nos quais se pode observar a mudança de comportamento dos alunos na preparação para a dramatização.

Objetivo	Compreender o poema <i>Os Carneirinhos</i> e vivenciá-lo por meio da dramatização.
Introdução	O primeiro: a pesquisadora e os alunos estavam de pé no meio da sala de aula, conversando sobre a dramatização do poema. No meio do diálogo, IN afirma:
Episódios da atividade	<p>IG: - Eu quero ser pastor. JV: - Pode ser carneirinho? [...] LA: - Não, eu quero ser flor.</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 23.1: A dramatização.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Objetivo	Compreender o poema <i>Os Carneirinhos</i> e vivenciá-lo por meio da dramatização.
Introdução	O segundo: aconteceu durante a realização de uma das várias leituras do poema <i>Os Carneirinhos</i> pela pesquisadora, que questionou:
Episódios da atividade	<p>PP: - [...] O que vocês pensam em fazer? [Ao dramatizar o poema]</p> <p>IG, um dos pastores, fez um sinal com a mão, sinalizando que iria passar em volta de LA, a representante das flores.</p> <p>[...]</p> <p>JA: - Dar uma volta perto da flor. [JA concordou com IG.]</p> <p>[...]</p> <p>PP: - Cadê o cajado de vocês?</p> <p>RA: - Pega um lápis!</p> <p>LA: - Uma régua!</p> <p>[...]</p> <p>IG sai correndo e pega em sua pasta uma régua, no que foi acompanhado pelos colegas/ pastores (RA, ML e LA).</p> <p>[...]</p> <p>PP: - Carneirinho não fala.</p> <p>Imediatamente todos se calaram e imitaram:</p> <p>Todos: - Bééé! Bééé!</p> <p>Interessante que PR, citado anteriormente, embora assentado, olhava com muita atenção os ensaios e às vezes sorria depois no momento da dramatização, acompanhou a cantoria dos pastores durante a dramatização, um momento lindo do encontro (Vídeo MUO42-0:45).</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 23.2: A dramatização.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Durante a dramatização do poema, as crianças desempenharam seus papéis com desenvoltura, entusiasmo e alegria. Nesses momentos, foi possível evidenciar de forma explícita o envolvimento intelectual e emocional dos alunos e o aumento de grau de envolvimento na tarefa. Ao observar o comportamento de PR pelas filmagens, pôde se perceber claramente que, embora assentado em sua carteira, ele demonstrou estar envolvido na atividade.

Os fatos (Quadros 23.1 e 23.2) apresentaram indícios de uma maior autonomia por parte dos alunos em relação ao desenvolvimento da dramatização. Inicialmente eles não conseguiam se organizar adequadamente, nem chegavam ao consenso sobre os papéis a serem representados; neste dia, observou-se, pelas filmagens e pelo diálogo dos alunos, que eles se organizaram, escolheram seus papéis, demonstraram segurança em sua escolha (como ilustra a fala de LA) de uma forma mais harmoniosa, mais respeitosa com os colegas, do que as anteriores (indícios reforçados pelas colocações de IG, LA, JA). Isso reforça as evidências de uma sujeição às regras do jogo como autorregulação do comportamento, durante o evento.

Deste modo, percebe-se no desenvolvimento da pesquisa uma evolução quanto à autonomia da criança na resolução da tarefa, na organização da dramatização, o que sugere novas aprendizagens. Neste sentido, os episódios insinuam que o ensino-aprendizagem foi

organizado inicialmente para criar a zona de desenvolvimento imediato, e agora, tendo por base os comportamentos apresentados pelas crianças, sugere um movimento em direção a um nível mais elevado de desenvolvimento no que se refere à resolução da tarefa, de acordo suas condições de apropriação. Permite sugerir que a organização do ensino-aprendizagem não só favoreceu a criação, mas a manutenção do ensino nas zonas de desenvolvimento imediato dos alunos.

Considerando que [...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras (VIGOTSKI, 2010, p. 275), pode-se insinuar, pela mudança de comportamento e sua manifestação pela linguagem, que os sinais apresentados às crianças, de acordo com suas condições de apropriação, representaram uma maior consciência de suas próprias personalidades, de seus desejos, de suas necessidades e de suas potencialidades.

Os dados apresentados permitem dizer que os objetivos propostos para esta tarefa: aguçar a percepção da melodia, da sonoridade própria das poesias, reforçadas nas rimas; e propiciar às crianças a compreensão do poema *Os Carneirinhos*, foram alcançados. E, ainda há indícios de que a reflexão e a ação são componentes necessários à aprendizagem e que estas, aliadas às suas condições de apropriação da aprendizagem, fazem surgir na criança a independência na execução da tarefa, que por sua vez sugere uma tomada de consciência do processo por ela percorrido. Dessa tríade: reflexão, ação e capacidade de apropriação/aprendizagem, entrelaçada e conectada, emerge o “*sujeito/agente*” da atividade de estudo. Dito de outro modo, o escolar, dependendo das condições objetivas que vivencia, pode se tornar a “pessoa que sabe como ensinar a si mesma, determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível” (DAVIDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p. 4).

4.2.2 Jogo da memória das rimas do poema *Os Carneirinhos*

Esclarece-se que, tendo em vista os resultados obtidos (os comportamentos, a produção e o bom desempenho) neste jogo, ocorrido durante o último encontro, a pesquisadora resolveu (re)adequá-lo. Essa atitude se justifica por dois motivos: o primeiro, por priorizar transitar no conhecimento do geral (do gênero poético) para o particular (os elementos que o constituem) e vice-versa. Nos momentos da *Descoberta do Texto*, as crianças exploraram os recursos poéticos contidos nos poemas estudados (de forma geral); agora será

proposto o movimento inverso. Dizendo de outro modo: faz-se um convite para se explorar um dos recursos poéticos apresentados na poesia *Os Carneirinhos*, a rima. O outro motivo consiste em se manter fiel à proposta do ensino-aprendizagem pela linha de maior esforço por parte da criança, estar um passo além daquilo que a criança já sabe. Nesse sentido, acreditou-se que o jogo da memória deveria continuar desafiando os alunos em seus conhecimentos.

No décimo segundo encontro (21 de agosto de 2013), os alunos foram organizados em duplas pela pesquisadora. Durante a *Descoberta do Texto* para a realização do jogo da memória das rimas do poema *Os Carneirinhos*, a maioria dos alunos fez a leitura em voz alta do poema para o colega e, logo em seguida, ajudou os colegas que apresentavam dificuldades na leitura.

Objetivo	Proporcionar um momento da leitura de poesia, pelos alunos.	
Introdução	ML, em diálogo com AL, diz (gravação de voz: 2min/vídeo: 4min): ML: - Eu vou te ensinar a ler... [AL balançou a cabeça afirmativamente, demonstrando alegria, então, ela continua] Os carneirinhos [...]. AL repetia cada palavra lida por ML, de modo que em um determinado momento ML aplaude AL, dizendo: ML: - Muito bem! [...] Tia, eu já li o meu, agora é ela. [AL sorri satisfeita] [...] Ela está lendo sozinha!?	
Episódios da atividade		Foto 10: Momento em que ML auxilia AL na leitura do poema. Em segundo plano, observa-se RA ajudando JE.
Categoria de análise	O desenvolvimento da atenção e da memória. O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.	

Quadro 24: Momento de leitura.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os dados sinalizam em duas direções: a Foto 10 registra o momento em que ML auxilia AL na leitura do poema. Em segundo plano, observa-se RA ajudando JE. Em outro ângulo da sala, não registrado na imagem, mas pela filmagem, TA solicita a ajuda de LB para ler o poema. LB, mesmo apontando o lápis, ajuda TA. IG ajuda CL. A imagem, as observações pelas filmagens e o diálogo de ML e AL fornecem indícios de que a forma de organização do ensino favoreceu (FOTO 10) condições de diálogo, de troca de ideias e de uma interação entre os alunos; nesse sentido, sugere uma organização adequada das duplas, fator fundamental para uma aprendizagem coletiva.

E sinalizam uma mudança no que se refere ao desenvolvimento da atenção e da memória voluntárias por parte de AL. Como mostra a Foto 10, no momento da leitura coletiva, sua atenção esteve voltada para o texto escrito indicado pela colega e, segundo o relato de ML, AL deu mostras de ter memorizado parte do poema *Os Carneirinhos*. Ainda, a aluna demonstrou uma mudança de comportamento no que se refere à manifestação de suas ideias, de suas vontades e de sua motivação (interna) para a leitura (participou ativamente da leitura). Sinais de uma possível mudança quanto à elevação de sua autoestima, elemento fundamental para possibilitar o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Após a retomada da *Descoberta do Texto*, propiciou-se aos alunos a elaboração do jogo da memória das rimas do poema *Os Carneirinhos*. As fotos 11A e 11B, 12A e 12B apresentam o desenvolvimento do jogo, pelos alunos.

Objetivo	Proporcionar as condições para que as crianças possam desenvolver a capacidade da atenção e a memória voluntárias.	
Introdução	Para a realização do jogo, os alunos se valeram dos procedimentos utilizados anteriormente, no que se refere às regras do jogo. Entretanto, a turma foi organizada em duplas (e não em quartetos) pela pesquisadora; utilizou-se apenas um recurso poético (a rima), e não o fragmento. Jogaram com doze peças: utilizando seis numa primeira rodada e seis na outra e, após, terminar suas rodadas, puderam acompanhar as de outros colegas (como mostram as imagens 12A e 12B).	
Episódios da atividade		
		As Fotos 11A e 11B registram o momento de confecção do jogo.

	 <p data-bbox="373 689 1433 779">A Foto 12A registra RA (à esquerda) e TA organizando as peças do jogo e RL em segundo plano mostrando à pesquisadora ter encontrado os pares de rimas. A Foto 12B mostra RL (o primeiro da direita para a esquerda) acompanhando a jogada da EL e PR a pedido da pesquisadora.</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 25: Jogo da memória – rimas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As imagens 11A e 11B registram o momento da confecção do jogo, no qual os alunos, de posse das palavras (rimas), colavam-nas no fragmento de papel colorset entregue pela pesquisadora. Uma observação importante há que se fazer: o levantamento das rimas contidas no jogo foi feito pelos alunos em momentos anteriores, ao explorarem os recursos poéticos do poema *Os Carneirinhos*. As imagens 11A e 11B sugerem que as crianças estiveram com a atenção voltada para a elaboração do jogo, sinalizam um exercício de atenção voluntária por parte dos escolares.

A pesquisadora acompanhou pelo menos uma das rodadas realizadas pelas duplas (a professora KA não estava presente), durante as quais percebeu claramente o bom desempenho dos alunos no que se refere à atenção dirigida ao jogo e memorização voluntária da posição das peças na hora da jogada. Inclusive os alunos JV, PR, JE, DA e TA, que haviam apresentado dificuldades em outros momentos, obtiveram bons resultados. A expressão de DA ao conseguir memorizar e acertar os pares de rimas (três pares) da sua jogada ficará gravada na memória da pesquisadora.

Registram-se dois acontecimentos que sinalizam um exercício de atenção e memória voluntária por parte dos escolares, isto é, a atenção e a memória dirigida para um objetivo de forma consciente (de acordo com a vontade do sujeito). Tais episódios retratam o comportamento e o crescimento da maioria dos alunos da turma, por isso são analisados como forma de sinalizar o desenvolvimento da tarefa.

Um dos fatos foi registrado pela filmagem: RA sorri para a câmera (à sua frente) e lê as palavras do jogo (VÍDEO 28-08.00: 09:10 min) de forma espontânea e descontraída, demonstrando uma mudança quanto ao reconhecimento das palavras lidas - sinais de uma leitura como recurso mnemônico (recurso da memória), indícios de desenvolvimento da atenção e memória voluntárias pela aluna. O outro, apresentado no quadro a seguir, foi registrado no dia 26 de agosto de 2013, quando a pesquisadora ouviu o depoimento dos alunos sobre as aulas experimentais.

Objetivo	Ouvir as crianças sobre suas impressões das aulas experimentais.
Introdução	No momento em que um dos grupos <i>entrevistados</i> expunha suas opiniões, JE argumenta:
Episódios da atividade	JE: - A gente aprendeu lê... [...] PP: - Você falou o poema inteiro para a sala, não foi!? [Poema <i>Leilão de Jardim</i>] JE: - Han ran! Agora eu dou conta de falar ele sozinha! Só um, aquele jardim com flores.
Categoria de análise	O desenvolvimento da atenção e da memória.

Quadro 26: Depoimentos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A colocação de JE reforçam os indícios de que a forma de organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* criou as condições favoráveis para o desenvolvimento da capacidade da utilização da memória voluntária pela aluna. E, ainda, sugere que ela percebeu o grau de desenvolvimento da sua memória voluntária no que se refere à memorização dos poemas estudados, ao acrescentar “*só um, aquele jardim com flores*”. Ao apresentar o desejo de ler para os colegas, ela sinaliza que a forma de organização do processo ensino-aprendizagem contribuiu com as condições necessárias para a manutenção e a motivação para a leitura.

Os fatos apresentados durante esta análise sugerem que o desenvolvimento dos jogos da memória, aliados à organização do ensino (atos de leitura-escrita, aprendizagem coletiva e ação de transformar o poema) criaram as condições para que os alunos incidissem de forma efetiva na zona de desenvolvimento imediato um do outro, sinais de uma organização mais adequada das duplas de trabalho. E apontam pistas de desenvolvimento da atenção e da memória voluntárias por parte das crianças.

4.2.3 Jogo poético do poema *Os Cachorrinhos*

No décimo terceiro encontro, o último deles, em 23 de agosto de 2013, ocorreu a produção do jogo poético *Os Cachorrinhos*. Antes disso, como sempre, realizou-se a *Descoberta do Texto* (várias leituras do poema, interpretação pelos alunos e exploração dos recursos poéticos do poema). Em seguida os alunos foram organizados em duplas.

Um episódio interessante e peculiar aconteceu durante a elaboração do jogo poético. JA tenta produzir o texto de forma coletiva com DA, mas não obtém sucesso, então, vira-se para trás e solicita a ajuda de TA, que tenta ajudá-la e não consegue. TA chama a pesquisadora e solicita ajuda para colega. A pesquisadora se aproxima e a ajuda.

Objetivo	Proporcionar às crianças um momento de produção escrita de um poema, com o tema <i>Os Cachorrinhos</i> , em duplas.
Introdução	Passados alguns minutos, JA insiste com DA para que ele opine sobre o que escrever, mas o garoto continua irredutível e nada diz. Em decorrência, JA recorre a TA, que por sua vez já havia terminado o poema elaborado coletivamente com RL (que o ilustrava). (VÍDEO 047: 38:00 min). Então, TA se aproxima da pesquisadora e pede para sentar-se com JA, momento em que esta argumenta:
Episódios da atividade	JA: - O DA não está me ajudando, tia! [...] Toda hora ele fala a mesma coisa, que não sabe... que não sabe... DA: - ??? DA nada diz, apenas se levanta e senta perto de RL, parecendo não se importar com a troca e nem com a tarefa a ser desenvolvida. A partir da troca, JA e TA desenvolveram o texto coletivamente (que será apresentado na Figura 7), de forma harmônica (047 - 39 min).
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 27: Jogo poético - *Os Cachorrinhos*.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A reação de DA (não se importando com a troca e nem com a tarefa) sinaliza que ele não se sentiu motivado para escrever o poema. Há pistas para se supor que não seja pela escolha da parceira na tarefa, pois, durante a realização do jogo da memória-rimas ele montara e jogara com ela, demonstrando entusiasmo e contentamento. Então, qual seria o motivo que o impediu de realizar a tarefa? Não se pode responder essa pergunta com precisão. Entretanto, insinuam-se duas hipóteses: o motivo da sua reação poderia ser de cunho emocional, que se desconhece. Ou estaria ligado à forma de organização do ensino, que pode não ter conseguido atingir sua zona de desenvolvimento imediato, hipótese possível, tendo em vista que, no que se refere à escrita simbólica DA possuía poucos conhecimentos, fato que pode tê-lo desmotivado por estar além de sua zona de interesse.

O dado reforça o grande desafio à Psicologia Escolar, que consiste em descobrir a lógica interna do processo de aprendizagem da criança que desencadeie o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). Neste sentido, cabe ao professor, com o apoio da Psicologia Escolar, conhecer o processo de desenvolvimento infantil, dominar o processo de mediação no que se refere à interação da criança com seus pares e dela com o conhecimento científico; organizar o conhecimento de forma a criar e privilegiar a zona de desenvolvimento imediato nas crianças na singularidade de sua sala de aula.

Quanto ao comportamento dos alunos, durante a elaboração dos textos, de forma geral, perceberam-se, pelas filmagens, mudanças em relação ao início do processo da pesquisa: antes de escrever, algumas duplas conversavam entre si, para logo em seguida escreverem [JA e DA, LB e JE, GA e YO, AL e EL, ML e KE] conforme orientação dada pela pesquisadora desde a primeira produção do jogo poético, com maior autonomia na realização da tarefa. Das sete duplas organizadas, apenas uma apresentou dificuldade [CL e PD – PD, um aluno novato, aquela foi sua primeira aula]. Mesmo apresentando dificuldades os alunos solicitaram ajuda e redigiram o texto. As outras duplas redigiram os textos demonstrando envolvimento na tarefa, como exemplificam as fotos abaixo (QUADRO 28).

Objetivo	Produzir um poema por escrito, em dupla.
Introdução	As imagens 13A e 13B mostram os alunos da turma em atividade.
Episódios da atividade	 <p>Foto 13A: registra o momento em que os alunos elaboravam o jogo poético. Foto 13B: mostra dupla EL e AL em situação de produção textual.</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 28: Jogo poético.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As Fotos 13A e 13B registram o momento em que os alunos produziam os textos. Na imagem 13A, JA e DA aparecem em primeiro plano, antes da troca de parceiros. A foto mostra também a concentração e o envolvimento dos alunos na tarefa (observar AL e EL no

fundo do lado direito, logo a sua frente GA e YO; do lado esquerdo, logo atrás de JA e DA, estão RL e TA, ML e KE). A imagem 13B mostra AL produzindo o jogo poético de forma coletiva com EL, com semblante satisfeito e alegre.

Quanto às produções elaboradas (sete), percebe-se, ao analisá-las, que quatro delas apresentam características do gênero poético e as outras (três), do gênero narrativo. Todas as produções apresentam coerência e coesão textual. Neste sentido, destacam-se duas, por representarem bem os dois tipos de textos apresentados pelos alunos da turma e por ser uma forma de acompanhar o desenvolvimento de seus autores, no decorrer do experimento. Infelizmente, não nos foi possível analisar o registro das produções pelas mesmas duplas (do início do experimento) tendo em vista as modificações que se fizeram necessárias no percurso da pesquisa, as adequações das duplas quanto à afinidade da zona de desenvolvimento imediato (cognitiva e emocional), os pedidos de transferência de dois alunos (MA e IN) e a falta da frequência de alguns alunos.

A primeira produção é de autoria de JA e TA, e a segunda, de LB e JE.

<p>Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição.</p>	<p><i>Os cachorrinhos</i></p> <p><i>Os cachorrinhos foram para o parque</i> <i>Ana viu os cachorrinhos.</i> <i>O cachorrinho era fofinho</i> <i>Ela levou para casa</i> <i>e ficou com os cachorrinhos</i> <i>Bob e Lupe.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>JA e TA</i></p> <p>(Tradução da pesquisadora a partir da leitura das alunas.)</p>
--	---

Figura 7: Elaboração do jogo poético das alunas JA e TA.
 Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Figura 7 apresenta a produção elaborada por JA e TA que, inicialmente, teve como parceiro DA. A produção das alunas apresenta características do gênero narrativo, possui coerência e coesão textual, além de expressar o resultado de uma tarefa construída coletivamente. Mas, também apresenta sinais do gênero poético: a estética, uma aproximação sonora das palavras, *fofinho-cachorrinho*; acredita-se que seja na tentativa de construir uma rima, a repetição da palavra *cachorrinho* - indícios que apontam um movimento na elaboração escrita das alunas e sugerem evolução no que se refere à apropriação das características do gênero poético, a partir das poesias estudadas.

A segunda produção foi elaborada por EL e AL.

<p>Erro! Não é possível criar objetos a partir de códigos de campo de edição.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Os cachorrinhos</i></p> <p><i>O cachorro é bonitinho</i> <i>O cachorro gosta de banho</i> <i>O cachorro não suja</i> <i>O cachorro não é cativante</i> <i>O cachorro é apaixonado pela cadela da vizinha Gabriela</i> <i>O cachorro ria arrumado para a cadela</i> <i>O cachorro vai se casar com a cadela</i> <i>A cadela ganhou muito filhotinhos</i> <i>E viverão felizes.</i></p> <p style="text-align: right;">(EL e AL)</p> <p style="text-align: center;">(Tradução da pesquisadora a partir da leitura das alunas.)</p>
--	--

Figura 8: Jogo poético elaborado por EL e AL.
 Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Figura 8 apresenta a produção do jogo poético da dupla EL e AL, na qual percebem-se indícios de produção do gênero poético: a estética, escrita em verso, rimas (bonitinho - filhotinho; cadela - Gabriela), a repetição de palavras, coerência e coesão, originalidade das ideias. Quando redigiram os versos: *O cachorro é apaixonado pela cadela da vizinha Gabriela*, sugeriram uma estrutura que lembra a estruturação dos versos do poema *Leilão de Jardim*.

Deste modo, o poema elaborado por elas apresenta vestígios de um resgate das características dos poemas vivenciados em sala de aula, seja pela dramatização, seja pela descoberta do texto ou pelo jogo da memória, seja pela leitura e a escrita dos poemas. Insinua novas formações de aprendizagens por parte das alunas quanto gênero poético. Deste modo, sugere-se que o ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* contribuiu de forma efetiva para a apropriação do estilo, da construção composicional e do conteúdo das poesias estudadas e para a criação e manutenção do desenvolvimento de zona de desenvolvimento imediato. Esses fatores insinuam desenvolvimento de novas aprendizagens por parte das alunas, no que se refere ao gênero poético.

Conclui-se que as produções escritas analisadas pela pesquisadora apresentaram sinais de uma tomada de consciência por parte dos escolares no que se refere às características do gênero poético. Lembram-se os estudos de Vigotski (2010) sobre o assunto, em que é dito que tomar consciência significa transferir uma determinada *operação do plano da ação para*

o plano da linguagem. Desse modo, significa abstraí-la e *recriá-la na imaginação* para que possa ser expressa pelo uso da linguagem, por uma ação do pensamento.

Logo, os fatos sugerem que houve uma tomada de consciência por parte dessas crianças (EL e AL) sobre as características do gênero poético, na medida em que elas passaram do plano da ação (ler-escrever poesia por meio dos *jogos limítrofes*), recriaram, generalizaram em seu pensamento e a expressaram pelo uso da linguagem. No caso, a linguagem escrita, uma linguagem complexa que requer para seu transcurso o desenvolvimento de um alto grau de abstração e generalização, além do direcionamento voluntário da atenção e da memória pelo sujeito.

Ainda, sobre a tomada de consciência, o autor destaca que o *deslocamento* das operações de um plano a outro (da ação para a linguagem/pensamento), se constitui, se edifica (consolida) com a repetição das dificuldades e dos incidentes que acompanharam a apropriação daquelas operações durante o plano da ação (VIGOTSKI, 2010). Apontamentos estes que provocam uma especulação da parte da pesquisadora sobre as características da produção de JA e TA, a qual sinaliza traços de um movimento evolutivo do pensamento das alunas da produção do gênero narrativo (o primeiro gênero utilizado, no uso da linguagem) para uma produção do gênero poético (uma das formas mais elaboradas da linguagem humana). Isto é, os dados sugerem que elas estão em transição entre a escrita do gênero narrativo para o gênero poético, de acordo com suas condições de apropriação, em relação recíproca com realidade vivida.

Sinalizam que a organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* favoreceu nas crianças a superação de duas exigências que a situação da escrita impõe: a organização dos jogos, principalmente dos jogos poéticos, beneficiou as crianças tornando a escrita de poesia um ato voluntário por parte dos alunos. E as experiências vividas nos jogos, associadas à forma da mediação (instrumento e signos) do conhecimento, oportunizaram recriar a poesia pelo pensamento e fomentaram a motivação de ler e de escrever poesia, estimulando o desejo de registrar seu pensamento. A organização de duplas, considerando a zona de desenvolvimento imediato, contribuiu para que cada par de alunos tomasse consciência da forma de estruturação dos signos verbais (escrita simbólica) utilizados na escrita dos poemas e dos seus usos e funções sociais.

Utilizam-se dois episódios com forma de finalizar esta análise, por acreditar-se que eles carregam em si uma avaliação do experimento a partir das percepções dos alunos. Um deles aconteceu no dia 26 de agosto de 2013, no momento em que a pesquisadora conversava

informalmente com os alunos, em pequenos grupos, fora da sala de aula, na salinha da biblioteca.

Objetivo	Ouvir as impressões das crianças sobre o desenvolvimento da pesquisa.
Introdução	Logo que chegou à salinha ⁴⁵ da biblioteca, IG manifestou desejo de ler um dos livros de literatura que estavam sobre a mesa, dentro de uma cesta de vinil. Após a leitura ele pediu para continuar ali, lendo. Esta atitude espontânea do aluno fez com a que pesquisadora resolvesse gravar em áudio o diálogo que teve com ele e com os outros alunos. Quando perguntado se IG gostaria de falar alguma coisa sobre os encontros com a pesquisadora, disse:
Episódios da atividade	<p>IG: - Eu gostaria de falar sobre... lê. Pode ser? [...] Eu estou com muuuita vontade de ler uns livros. [...] Eu estou até com vontade ficar aqui. [...]</p> <p>PP: - Você gostou das aulas que teve, ou acha que poderia melhorar alguma coisa?</p> <p>IG: - Eu gostei das aulas que eu tive, mas... também acho que poderia melhorar alguma coisa!</p> <p>PP: - O quê?</p> <p>IG: - Tipo... Eu aprender a ler mais um pouco... e [...] Eu quero aprender... eu quero me formar, começar a trabalhar.</p> <p>A pesquisadora não conteve o riso ao ver sua expressão de seriedade e ao mesmo tempo de contentamento [ele é lindinho, penteado “moicano” e muito expressivo] e foi acompanhada pelo garoto no riso.</p> <p>IG: - Eu não estou querendo crescer burro, eu estou querendo crescer esperto!</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 29: Depoimento 2.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O comportamento e o depoimento de IG revelam que ele está motivado para a leitura e expressa uma preocupação com o seu futuro. Quando diz: “*Eu quero aprender a ler mais um pouco ... [...] Eu quero aprender... eu quero me formar, começar a trabalhar*”, sugere uma percepção da apropriação da leitura-escrita (escrita simbólica) como um elo fundamental de aquisição de outros conhecimentos e uma forma de atingir os objetivos futuros (formar-se e trabalhar). Deste modo, a organização do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de poesia por meio dos *jogos limítrofes* favoreceu ao aluno a motivação para o estudo.

⁴⁵ Utiliza-se o diminutivo para se referir à biblioteca porque realmente o lugar é pequeno: mede, aproximadamente, 2,5 m x 6 m. Soube-se que o espaço destinado originalmente à biblioteca era amplo e arejado (10 m x 6 m); entretanto, após a organização do laboratório de informática, a biblioteca foi removida para esse novo local, originalmente um corredor que separava dois blocos de salas. A adaptação deu origem a uma salinha na qual se guarda o acervo bibliográfico adquirido pela escola, a qual infelizmente não possui espaço suficiente para receber os alunos para uma atividade na biblioteca.

Objetivo	Identificar o gênero poético nos textos apresentados.
Introdução	O outro aconteceu no dia 23 de agosto de 2013, durante o último encontro, após uma das leituras realizadas do poema <i>O Peru</i> , de Vinícius de Moraes, e, da receita: <i>Bolo de Cenoura</i> (episódio comentado anteriormente). Nos momentos finais, a pesquisadora, encerrando o encontro (faltavam dez minutos para o recreio), diz:
Episódios da atividade	<p>PP: - Vocês podem fazer as ilustrações dos textos, podem grifar as rimas... RL: - Ô, tia! Por que a gente não brinca? PP: - Você quer brincar, RL? [...] RL: - Não! Brincar do texto! A pesquisadora lembrou-se da dinâmica das aulas anteriores e entendeu que ele se referia à dramatização do poema.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>As fotos 14A e 14B registram os últimos minutos do último encontro, em que as crianças dramatizavam o poema: <i>O Peru</i>, de Vinicius de Moraes.</p>
Categoria de análise	O desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos.

Quadro 30: Gênero poético.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As fotos 14A e 14B ilustram alguns dos momentos experimentados pelos alunos durante a dramatização do poema *O Peru*. Como se pode observar, as crianças demonstraram atenção, concentração (enquanto a pesquisadora lia o poema, os alunos dramatizam simultaneamente o trecho lido), harmonia e contentamento na realização da dramatização - dado que reforça o indício de que o jogo foi ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, naquele momento.

O pedido de RL sugere que ele percebeu e gostou da dinâmica das aulas experimentais: a *Descoberta do Texto* e, em seguida, a dramatização do poema. A atitude de RL sugere que ele tomou consciência do percurso das tarefas realizadas. Ao dizer “*Não! Brincar do texto!*”, RL dá a entender de que não se referia a qualquer brincadeira, mas àquela em que lhe foi facultada a oportunidade de ouvir, descobrir o texto, e experimentá-lo pela dramatização; a realização de uma tarefa em que o aluno aprende brincando.

Fato que sugere que RL percebeu que, ao realizar os *jogos limítrofes*, os alunos estavam desenvolvendo uma atividade séria, uma atividade de estudo: dar significado/sentido

ao poema lido. Esse indício é reforçado nas entrelinhas do depoimento de IG em que em ele afirma ter gostado de aprender a ler. Os dados sugerem que os *jogos limítrofes*, propostos pela pesquisadora e elaborados pelos alunos, serviram como meio, como elemento intermediário, entre os escolares e a atividade de estudo (ensino-aprendizagem do gênero poético), favorecendo aos alunos aprender brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência teórica dirige a atenção do homem para o entendimento de suas próprias ações cognitivas, para a análise do próprio conhecimento.
(DAVIDOV, 1999, p. 4)

Esta pesquisa propôs-se a explicar a organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*. Neste sentido, elegeram-se quatro categorias de análise: o desenvolvimento da motivação e a participação dos alunos; o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita; o desenvolvimento da atenção e da memória; e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As categorias estiveram entrelaçadas entre si durante todo o processo do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à motivação e participação dos alunos durante o experimento didático-formativo, o processo investigativo demonstrou que os momentos de *Descoberta do Texto*, perpassados em todos os encontros experimentais, proporcionaram às crianças o contato constante com a leitura de poesia, oportunizaram a realização e a discussão dos poemas lidos e escritos de forma coletiva, permitiram a identificação e o reconhecimento dos recursos poéticos - ações que contribuíram para que os escolares compreendessem os usos e as funções sociais da escrita de poesia, além de se apropriarem do conteúdo e do significado social dos poemas estudados, favorecendo suas generalizações e abstrações de forma coletiva.

Os fatos evidenciaram que o modo de organização da *Descoberta do Texto* criou condições para que os estudantes manifestassem seu pensamento e, por meio da mediação semiótica, abstraíssem as ideias gerais e essências dos poemas abordados e desenvolvessem a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos colegas. Logo, pode-se inferir que a forma de organização da *Descoberta do Texto*, por meio da mediação semiótica, proporcionou aos alunos momentos de reflexão, de problematização do conhecimento, de interação interpessoal, de descontração e de elaboração coletiva de aprendizagem.

O processo de investigação mostrou, também, que as crianças transformaram a *dramatização* numa experiência carregada de sentido e de (re)significação coletiva. Essa ação suscitou nos escolares o desejo de ler os poemas e manifestar seus conhecimentos espontâneos, suas vontades e sentimentos; o descobrimento do conteúdo implícito dos textos abordados. Ao mesmo tempo, criou as condições para despertar nas crianças a motivação para agir no conhecimento pela linha de maior esforço; favoreceu aos alunos a percepção mais consciente da necessidade de submissão às regras sociais; oportunizou espaço de diálogo e interação e desvendou formas diferentes de apropriação do conhecimento. Portanto, as

dramatizações realizadas com a turma de sete anos da Escola Municipal M. L. P. mostraram-se como uma importante ferramenta para que os pequenos vivenciassem o poema de forma coletiva; descobrissem seu significado implícito, o subtexto; atribuísem-lhe significado e novos sentidos. Promoveram ainda um aumento gradual da autonomia, da participação e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas, além de proporcionarem a descoberta do conteúdo do gênero poético a partir das poesias estudadas.

No desenvolvimento da linguagem oral e escrita, durante o processo do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, a pesquisa apontou que os *jogos poéticos* criaram as condições para que as crianças manifestassem e superassem suas dificuldades; utilizassem-se de outras formas de linguagem (oral, pictográfica e escrita simbólica) para expressar seus pensamentos; experimentassem e superassem conflitos com o apoio de alguém mais experiente; expressassem uma mudança de comportamento no que diz respeito ao processo de elaboração do texto/poema, ao reconhecimento da sua autoria, à motivação para a utilização da escrita simbólica.

Logo, o desenvolvimento dessa atividade de estudo se mostrou um procedimento metodológico importante para propiciar aos estudantes condições de desenvolverem um movimento ascendente no que se refere à utilização dos recursos das poesias estudadas em sua produção escrita; à criação e manutenção do desejo de usar a escrita simbólica em suas produções e facultar o desenvolvimento da tarefa pela linha de maior esforço do seu desenvolvimento.

Os momentos de leitura pelas crianças de suas próprias produções escritas oportunizaram o desenvolvimento do respeito e da valorização das produções elaboradas pelos colegas, favoreceram as condições do reconhecimento da autoria pelos alunos, bem como o reconhecimento de seu processo de elaboração. Esses procedimentos metodológicos se mostraram essenciais ao promover situações em que as crianças tivessem a oportunidade de valorizar as produções dos colegas, criar uma visão positiva de si mesmas e sentir-se motivadas a continuar escrevendo. Logo, tal procedimento, dentre outros, possibilitou à organização do ensino-aprendizagem consubstanciar-se na unidade do cognitivo-afetivo.

Quanto aos aspectos da atenção e da memória voluntárias pelos alunos, notou-se, no desenvolvimento dos *jogos de memória*, que o contexto contribuiu para que a pesquisadora percebesse e aguardasse o tempo de adaptação ativa dos alunos à nova metodologia. Neste processo, os alunos desenvolveram o hábito de realizar atividades de forma coletiva, de representar o poema por meio de outras formas de linguagem (oral, escrita, pictográfica), de interpretar o poema em partes e no todo apoiados por alguém mais experiente. Os fatos

mostraram que houve o desenvolvimento crescente da atenção e da memória voluntárias pelas crianças, a apropriação das regras do jogo, o desenvolvimento ascendente da autonomia no desenvolvimento das jogadas, uma interação crescente entre as equipes de trabalho e também o favorecimento da leitura e da escrita dos poemas abordados. E trouxeram à pesquisadora a percepção de uma organização mais adequada dos grupos de trabalho.

De modo que, se forem sintetizadas em um breve apanhado as características dos *jogos limítrofes* elaborados, vislumbrar-se-ão quatro nexos essenciais: o texto, o *subtexto*, a ação transformadora da criança sobre o *objeto social* (a leitura e a escrita de poesia) e a organização da aprendizagem de forma coletiva. Foram esses nexos que proporcionaram aos *jogos limítrofes* servir de meio entre as crianças e a atividade de estudo proposta: o ensino-aprendizagem do gênero poético. Logo, a organização dos jogos foi estabelecida por quatro elos: o texto, o subtexto, a ação de criança e a organização da aprendizagem, de forma coletiva.

As leituras e as escritas de poesias desenvolvidas pela pesquisadora e pelos alunos, durante essa investigação, desencadearam nos estudantes a compreensão geral do poema, do seu significado *externo*. Tendo em vista que a compreensão geral do poema não representava a última etapa da compreensão pelos sujeitos da pesquisa, pois o significado geral coexiste com o *sentido interno*, o *subtexto*, os *jogos limítrofes* elaborados tiveram em seu substrato, como nexo interno, a criação da possibilidade de transitar, por meio da mediação semiótica, do texto ao subtexto por um movimento dialético. De maneira que os *jogos limítrofes*, sustentados pelo texto e o subtexto, criaram as condições necessárias para despertar nos sujeitos da pesquisa o desejo de descobrir a organização interna do gênero poético, a necessidade, o desejo de ler para compreender o poema, para descobrir seu significado social, para significá-lo e para atribuir-lhe novos sentidos.

Para proporcionarem aos alunos da turma experimental a apropriação do poema como uma unidade carregada de sentido e significado social, os *jogos limítrofes* elaborados se sustentaram em outros dois nexos essenciais: a ação transformadora da criança sobre o *objeto social*: o gênero poético, e a organização da aprendizagem de forma coletiva. Por meio desses nexos desencadearam-se as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento das tarefas de estudo no movimento da ação coletiva dos estudantes (ação material ou pensada) do texto ao subtexto, do subtexto ao novo texto. As ações voltadas para o objetivo comum foram realizadas de acordo com as condições de apropriação dos alunos, seja a ação de ler para entender texto/poema, de dramatizar para compreender *seu sentido interno* (seu subtexto), de reescrevê-lo, de transformá-lo e atribuir-lhe novos sentidos a partir do *texto* (jogo poético). Tal organização oportunizou aos estudantes experimentar os poemas, vivenciá-los e apropriar-se deles de acordo

com suas condições de apropriação. Logo, a utilização dos *jogos limítrofes* como uma via entre a criança e a atividade de estudo se mostrou um importante procedimento metodológico a fim de proporcionar as condições para que as crianças da turma experimental se colocassem e mantivessem em *atividade de estudo*.

Quanto à organização do processo de ensino-aprendizagem do gênero poético desenvolvido durante o experimento, evidenciaram-se três opções metodológicas, elementos fundamentais que, aliados aos *jogos limítrofes*, consubstanciaram as condições de criação e manutenção da necessidade nos sujeitos da pesquisa, em se manter em *atividade de estudo*. São elas: a organização do ensino-aprendizagem considerando a zona de desenvolvimento imediato dos alunos, as formas de mediação perpetradas e as implicações do tempo (cronológico e psicológico) no processo de investigação.

Quanto a zonas de desenvolvimento imediato, o processo de investigação proporcionou reconhecer, a partir dos sujeitos da pesquisa, o estabelecimento de forma e de grau de apropriação diferentes do ensino-aprendizagem favoreceu o reconhecimento, pela pesquisadora, das afinidades cognitivo-afetivas das crianças em atividade. Constatou-se no decorrer da pesquisa que a orientação de alguém mais experiente pôde incidir com maior eficiência ou de forma mais direta na zona de desenvolvimento imediato do outro, nas situações em que se considerou o grau de afinidade cognitivo-afetiva dos sujeitos envolvidos na atividade, na dinâmica da sala de aula. Logo, de acordo com as condições objetivas dessa investigação, foi critério a organização coletiva dos sujeitos da pesquisa a partir do grau de afinidade cognitivo-afetiva dos envolvidos na atividade.

A utilização deste critério (o grau de afinidade cognitivo-afetiva dos sujeitos envolvidos na atividade) na organização de equipe de trabalho, para outras crianças de mesma idade, sugere a ampliação dos estudos científicos nesta temática. Para o momento, este trabalho se limita a apresentar os dados do processo da pesquisa que fortaleceram a tese de ser uma hipótese plausível diante dos resultados apresentados.

Considera-se que o fator tempo (no caso cronológico) deva ser motivo de análise ao se pensar em desenvolver um experimento didático-formativo em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Se as atividades tivessem sido interrompidas na conclusão do segundo ciclo temático, com certeza as considerações presentes não poderiam evidenciar o avanço quanto a uma maior autonomia das crianças no desenvolvimento das tarefas de estudo.

Quanto à percepção do tempo psicológico da criança para a aprendizagem, na idade de sete anos, ressalta-se que os estudos educacionais, com o apoio da Psicologia, devem considerar as diferenças individuais de apropriação do conhecimento ensinado e descobrir a

lógica interna do processo de aprendizagem específico de alguns casos (DA, por exemplo). Neste sentido, o fator tempo não permitiu contribuir de forma significativa, um aspecto considerado frágil na realização desta pesquisa. Mas, foi possível constatar que o tempo de apropriação da criança não é definido pelo professor, nem pelas disciplinas escolares. O tempo de apropriação da criança é como a semente plantada: tem seu período de germinação, mas, dependendo da forma como o jardineiro (professor) lhe dispensa cuidados, ela pode morrer ou florescer na terra (no sujeito).

A mediação semiótica e a mediatização do conhecimento científico pelos alunos e pela pesquisadora instrumentalizaram a atividade psíquica dos estudantes na apropriação do gênero poético. A mediatização das crianças se deu no contexto da zona de desenvolvimento imediato, no movimento do coletivo para o individual, na relação aluno-aluno; aluno-professora/pesquisadora-aluno; aluno-pesquisadora-aluno; aluno-conhecimento-aluno; aluno-conhecimento-pesquisadora. Fatores fundamentais para que as crianças e a pesquisadora se tornassem sujeitos ativos no processo da pesquisa. Deste modo, as ações e operações neste experimento foram desenvolvidas de forma coletiva e colaborativa pelos alunos, mediadas pela linguagem ou pelo próprio conhecimento na relação com o outro.

Portanto, os fatos evidenciados neste processo investigativo mostraram que a sala de sete anos da escola municipal M. L. P. foi transformada em um complexo grupo cooperativo que estudou sob a orientação da pesquisadora e dos colegas mais experientes. O processo de ensino-aprendizagem do gênero poético foi organizado de forma que os alunos puderam desenvolver suas atividades coletivamente (dupla, quartetos), elemento que contribuiu para que os alunos tivessem condições de se movimentar no texto, do texto ao subtexto, e do texto a outros textos, com o apoio de alguém mais experiente, no movimento peculiar da coletividade à qual pertenciam. Os pequenos grupos, durante o desenvolvimento dos encontros experimentais, aprenderam a organizar de forma independente o sistema de solução da tarefa, na medida em que aos poucos o conhecimento adquirido em grupo passou a ser internalizado por cada um de seus membros, fato que desencadeou e desencadeará, a seu tempo, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo-afetivos dos alunos.

A forma de organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes* consubstanciados nestas opções metodológicas permitiu verificar que a organização do ensino-aprendizagem contribuiu com a organização da atividade de estudo de tal forma que os alunos descobriram a organização interna do gênero poético (o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo); identificaram-no em meio a outro gênero do discurso (poema/receita); favoreceram as condições para que os estudantes sentissem necessidade de

ler e de escrever poesias, de reescrevê-las utilizando outras linguagens (pictográfica); possibilitaram a aprendizagem individual e coletiva das crianças. Os alunos puderam vivenciar os poemas em relação direta com a leitura de textos poéticos de forma coletiva, criando e/ou mantendo seu desenvolvimento na zona de desenvolvimento imediato. Os *jogos limítrofes* consubstanciados nestas opções metodológicas foram um procedimento metodológico importante para propiciar a apropriação do gênero poético, tendo em vista a unidade entre os aspectos afetivos e cognitivos.

Em síntese, no decorrer da análise apresentou-se o processo de organização do ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, consubstanciados em três elementos fundamentais: a organização do ensino-aprendizagem considerando a zona de desenvolvimento imediato dos alunos, as formas de mediação perpetradas e as implicações do tempo (cronológico e psicológico) no processo de investigação. Neste sentido, partiu-se de poemas vivos (carregados de significados) que, na ação das crianças, foram revividos (nos jogos) e recriados (com atribuição de novos sentidos), fatores que contribuíram para a identificação, reconhecimento do gênero poético e desenvolveram a autonomia dos alunos enquanto leitores e escritores de poesias. Os dados sugerem que a organização do experimento didático-formativo foi adequada para a turma, nas condições objetivas do momento, tendo em vista a criação e a manutenção da vontade de aprender, a manutenção da atenção e da memória voluntárias pelos alunos, a tomada de consciência do processo vivenciado e a contribuição para apropriação voluntária da escrita convencional (simbólica).

Nessa perspectiva, a forma de organização do ensino-aprendizagem, consubstanciada na leitura e na escrita do gênero poético por meio dos *jogos limítrofes*, criou as condições de apropriação do gênero, na sua forma mais elaborada (escrita), por crianças em fase de apropriação da leitura e da escrita. Os *jogos limítrofes* representaram uma forma de organização do processo ensino-aprendizagem, na qual foram respeitados o momento de transição e a *crise* psicológica por que passam as crianças de sete anos. Ou seja, contribuíram para o desenvolvimento integral dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à hipótese inicial da pesquisadora: os *jogos limítrofes* constituem uma forma de jogo para um momento de transição da criança, da atividade lúdica para a atividade não lúdica, preparando o caminho para o desenvolvimento psíquico e para os jogos dos escolares; então, considerada a idade psicológica dos sujeitos da atividade (crianças de sete anos), esses jogos poderão servir de via, de meio, pelo qual a atividade de estudo se efetive. Se os gêneros do discurso refletem as condições e as finalidades da comunicação verbal, nas esferas da atividade humana, então, pela consubstanciação na leitura e na escrita do gênero por meio dos

jogos limítrofes, será possível criar as condições de apropriação desse gênero (discurso) em sua forma mais elaborada. Diante das evidências dos fatos, considera-se a hipótese verdadeira.

Sabe-se que os resultados obtidos na atividade de estudo foram decorrentes não só do período de desenvolvimento do experimento didático-formativo, mas do somatório das aprendizagens das crianças ao longo dos anos. Mas, a pesquisa possibilitou vislumbrar um caminho dentre muitos outros, de organização adequada do conteúdo a ser ensinado. De maneira que a utilização dos *jogos limítrofes* como meio entre os estudantes e a atividade de estudo proposta, o ensino-aprendizagem do gênero poético, mostrou-se um caminho válido, permitiu incorporar a *atividade* anterior (jogo) à atual (atividade de estudo), auxiliou a superar/provocar *as crises* próprias dessa idade, desencadeou a aprendizagem das características do gênero poético e contribuiu para que os alunos desenvolvessem atitudes de leitores e produtores de poesia, contribuindo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos da pesquisa.

Deste modo o presente trabalho abre um leque de possibilidades para pesquisas futuras, no que se refere à organização do ensino-aprendizagem utilizando tais jogos, nessa idade; ou outras formas de organização para atividades de estudo que envolvam o gênero textual; ou no que se refere a outros tipos de metodologias que, também, se mostrem adequadas para as crianças de sete anos, dentre tantas outras.

Dentre os obstáculos encontrados no percurso da pesquisa destaca-se o tempo entre a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos familiares, que foi de aproximadamente seis meses, com intervalo de férias em janeiro (10 de novembro de 2013 a 10 de maio de 2013), fator que dificultou o andamento da pesquisa em campo. Isso, por sua vez, desencadeou duas outras dificuldades: a pesquisa foi desenvolvida (em parte) no final do semestre letivo, ocasionando índices elevados de infrequência dos alunos da turma (nos dias 8 e 10 de julho de 2013 faltaram oito alunos); e limitou a participação da equipe escolar no grupo de estudo, tendo em vista suas atribuições de caráter administrativo, próprias desse período.

Outras dificuldades encontradas pela pesquisadora durante os encontros experimentais foram: a infrequência dos alunos em sala de aula, em média cinco por dia; falta de material básico (lápiz de cor, tesoura, cola, lápis de escrever) para as crianças desenvolverem as tarefas; as ausências da professora KA (por motivo de saúde, em cinco encontros) que provocava mudanças nas condições das aulas experimentais - a pesquisadora desenvolveu o experimento sozinha, fato que provocou, em alguns momentos, perda de alguns minutos de filmagem (as crianças esbarravam na câmera).

Dentre os aspectos que colaboraram no desenvolvimento da pesquisa em campo explicita-se o apoio da equipe escolar para o desenvolvimento do experimento: na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a escola se desdobrou para colher as assinaturas de todos os pais, inclusive, em alguns casos, abordando-os no portão da escola, no horário de entrada ou saída da criança, como forma de agilizar o processo. Também, ao solicitarem a continuidade da pesquisa mesmo nos momentos de ausência (mas, com sua anuência) da professora por motivo de saúde. Soma-se a isso a predisposição dessas pessoas em receber a equipe pesquisadora para as reuniões de apresentação do Plano de Unidade Didática e para os estudos em grupo; e a solicitude da professora KA, possibilitando que a pesquisadora assumisse a turma para o desenvolvimento do experimento e acompanhando o desenvolvimento dos encontros enquanto lhe foi possível. Ressaltam-se também o carinho e o respeito das crianças para com a pesquisadora durante todo o processo investigativo e o apoio incondicional da equipe de pesquisadores (orientador e co-orientadora) na elaboração e no acompanhamento do experimento didático-formativo em campo.

A pesquisadora se manteve firme no propósito de organizar a tarefa e promover a capacidade de “pensar/refletir” das crianças, com o intuito de torná-las sujeitos ativos na atividade de estudo, demonstrando a importância da intervenção, da mediação do professor no processo. Do professor, espera-se um estudo profundo das condições objetivas de sua sala de aula, considerando suas contradições e seu movimento, um domínio amplo do conteúdo, uma fundamentação teórico-metodológica consistente, uma organização do ensino que crie e privilegie a zona de desenvolvimento imediato dos estudantes, a fim de lhes propiciar uma aprendizagem que desencadeie o seu desenvolvimento, como forma de contribuir significativamente para o processo de apropriação da criança do legado histórico-cultural da humanidade.

Reconhecem-se as condições precárias de trabalho do professor brasileiro, nos dias atuais, o qual, na maioria das vezes, desempenha carga horária de trabalho dupla ou tripla para atender às suas necessidades econômicas, tem turmas numerosas, enfrenta situações adversas de trabalho, além da herança sociocultural de uma formação em que aos alunos não cabia pensar, mas sim, *devolver* o conteúdo ensinado. Entretanto, o grande desafio é a emancipação da condição de sujeito *passivo* diante do conhecimento, e por que não dizer, diante da vida, para que todos possam se tornar *sujeitos-agentes* da história.

Esse processo de emancipação não se restringe ao professor, mas estende-se a toda a sociedade. Neste sentido, acredita-se na força da realidade objetiva do momento que impulsiona todos para uma mudança, como convida Mészáros (2005), elegendo princípios

educacionais que consigam superar a estrutura do sistema econômico, indo *para além do capital* no interesse da coletividade humana, transformando a força produtiva em *práxis* social revolucionária.

Uma luta de classe que abarque toda a sociedade poderá libertar e promover as mudanças necessárias ao tempo atual. Ao professor cabe se emancipar, para transformar a prática pedagógica em *práxis* capaz de libertar as mentes humanas do ciclo vicioso do *capital*. Nessas condições a educação pode tornar-se instrumento da *práxis revolucionária* para as transformações sociais. Parafraseando Marx: os educadores têm interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão é transformá-lo. Eis o grande desafio!

REFERÊNCIAS

ACHILLES, D. J. Prefácio. In: **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Andrea Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes. Organizadores. Uberlândia: EDUFU, 2013.

AGUIRRE, Mirta. En torno a la expresión poética. In: **Selección de lecturas de teoría y crítica literarias**. Rogelio Rodríguez Coronel *et al.* (Comp.). Tomo 1. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 154-175.

AQUINO, O. F. L.V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Andrea Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes. Organizadores. Uberlândia: EDUFU, 2013

AQUINO, O. F. *et al.* Estado da pesquisa e da produção didática na região sul do Brasil. 36^a. Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**. Goiânia: ANPED, 2013. v. I. p. 1-14.

BAJARD, E. Escuta do texto ou leitura. In: **Na ponta do lápis**, ano VI, n.13, 2006. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAVIDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, N° 8, 1986.

_____, V. V. A aprendizagem no primeiro período da idade escolar. Cap. V. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na

Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, N° 8, 1986b.

_____, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. (Tradução de José Carlos Libâneo). In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V.I.; TSUKERMAN G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo publicado no jornal. **Journal of Russian and East European Psychology**, 2003. Artigo mimeo.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. (Antología). Editorial Progreso: Moscú, 1987, p. 104-124.

_____, D. B. **A Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FONTANA, R. A. C; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Formação de professor).

FREITAS, R. A. M. M. **Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo**. 2009. Digitado.

GIROTTI, C. G. G. S. **Reflexões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural**. S/d mimeo.

GIROTTI, C. G. G. S; PERREIRA. S. **A alfabetização sob o olhar da teoria histórico-cultural**: sobre a necessidade e a atividade de estudo. Ensino em-revista, Uberlândia, v.17, n.1, p.277-301, jan/jun.2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____, A.N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1974.

_____, A. N. El Problema de la Actividad en la Psicología. Cap. 3. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983b.

_____, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. (Fragmento). Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

_____, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 28. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, J. C. Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula (texto de uso didático). 2009. Digitado

_____, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Andréa Maturano Longarezi; Roberto Valdés Puentes (Orgs.). Campinas, SP: Papirus/Fapemig, 2011, v. 1, p 11-50.

LIBÂNEO, J.; FREITAS, A. M. M.; Vygotsky, Leontiev, Davydov. **Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20>Texto.pdf >. Acesso em 10 nov. 2011.

LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação. **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Andréa Maturano Longarezi; Roberto Valdés Puentes (Orgs.). Campinas, SP: Papirus/Fapemig, 2011, v. 1, p. 166-198.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES R. V. (Org). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Universidade Federal de Uberlândia. IV. Série. EDUFU, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

_____ O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** /Tradução Álvaro Pina. Editorial: Avante, SARL, Lisboa, 1981.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo;** Ilustração de Thais Linhares. 6ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**/Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELLO, S.A. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural.** s/d. Digitado.

MELLO, S. A. **Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas.** S/d. Digitado.

MIOTELLO, V.; TURATI, C. A. **Para uma leitura do texto materialmente heterogêneo.** Disponível em: <www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/view/199/159>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PEDAGÓGICO, P. Escola campo. Uberaba. 2010-2012. p. 01 - 208.

PETROVSKY, A.V. **Psicología pedagógica y de las edades.** La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

PICOLLO, G. M. **Revisando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida.** Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-a-analise-do-jogo.htm>>. Acesso em 20 jan. 2013.

PIMENTA, L. B. M.; AQUINO, O. F. **Pesquisa e produção intelectual na área de didática: resultados de um estudo múltiplo de casos.** CIED - Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(2), p. 61-83.

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta como atividade-guia.** (fragmento) <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf>. Acesso em 20 nov. 2011.

REPKIN, V.V. **Ensino desenvolvente e atividade de estudo.** Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, no. 4, julho-agosto 2003.

RIBEIRO, G. E. Estudo das edições do livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles. Proposição de ilustração e projeto gráfico para uma nova edição. Monografia (Curso de Design, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICO, P.; SILVESTRE, M. **Problemas do ensino e da aprendizagem.** In: Compendio de pedagogia. Gilberto Garcia Batista (Comp.). La Habana: Pueblo y Educación, 2008, p.68-79.

SAMPIERI, R.H. *et al.* **Metodologia de pesquisa.** 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2012. p.584.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Trad. Glaís Sales Cordeiro. Universidade de Genebra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Artigo publicado originalmente em Repères, nº 15, 1997, sob o título “Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d’enseignement”.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2011.

SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicologia.** Editora Grijalbo, México: 1960.

VIGOTSKI, L. S. . **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

_____, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Edição comentada. Trad.Claudai Schilling. Porto alegre: Arned, 2003

_____, L.S. La crise de los siete años. In: **Obras escogidas IV**. Madrid, A. Madrala lihos, 2006, p. 377-386.

_____, L.S. **A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, Revista GIS nº11, 2008, pp. 23-36. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2013.

_____, L. S. **A atividade criadora do homem**: a trama e o drama. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka: tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009. Série: Ensaio Comentado.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da palavra**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, A. V. *et al.* **Questões de método em textos de Vygotsky**: contribuições à pesquisa em Psicologia. Revista Psicologia & Sociedade: 19 (2): 25-33, 2007.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ANEXO A - FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de pesquisa: “Sistema de Métodos para a Educação Básica e Superior: uma contribuição à Didática Desenvolvimental”

(Apoio PAPE-CNPq. Processo 2012/008)

FICHA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

FICHA DE ANÁLISE	
1. Título do subprojeto.	
2. Pesquisador responsável.	
3. Documento estudado (referência completa).	
4. Data da leitura.	
5. Escola ou IES, série ou ano.	
6. Objetivos gerais (ou por temas) propostos pelo documento.	<p style="text-align: center;">OBSERVAÇÕES</p> <p>Favor transcrever os objetivos de ensino propostos pelo documento estudado. Use “aspas” no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indique a página e o parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva LEITOR; e indique a página comentada no corpo da inferência.</p>



**7. Conteúdos de ensino
(gerais ou por temas)
propostos pelo documento.**

OBSERVAÇÕES

Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indique a página e o parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva **LEITOR:** e indique a página comentada no corpo da inferência.

8. Métodos de ensino (ou metodologia de forma geral) propostos pelo documento.

OBSERVAÇÕES

Favor fazer uma observação detalhada no campo (cor branca). Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indique a página e parágrafo. Se for inferência do leitor, não use aspas, escreva **LEITOR:** e indique a página comentada no corpo da inferência.

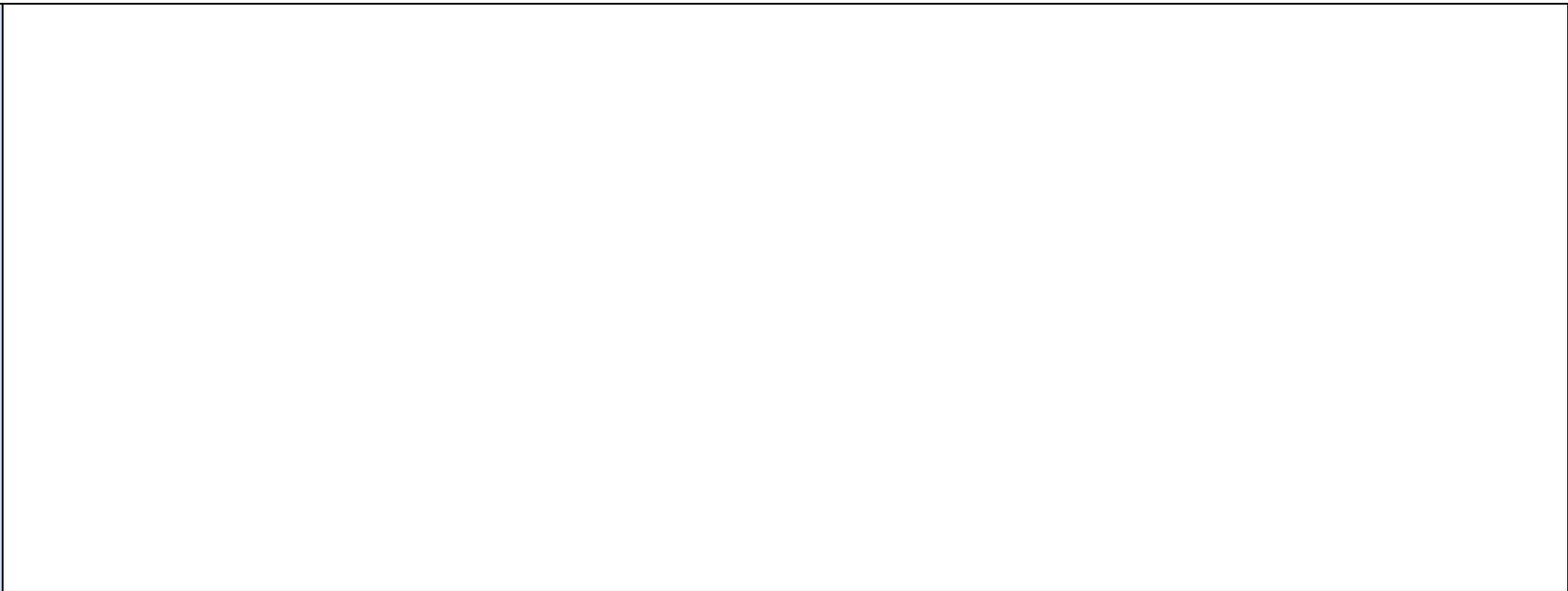
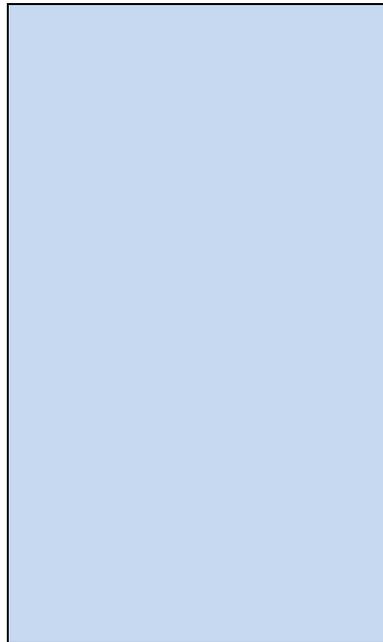


**9. Recursos de ensino
(gerais ou por temas)
propostos pelo documento.**

OBSERVAÇÕES

Escreva no campo (cor branca) o que o documento propõe. Use “aspas“ no caso de transcrever a fala do documento (recomendado). Indique a página e parágrafo. Se for inferência do leitor não use aspas, escreva **LEITOR:** e indique a página comentada no corpo da inferência.



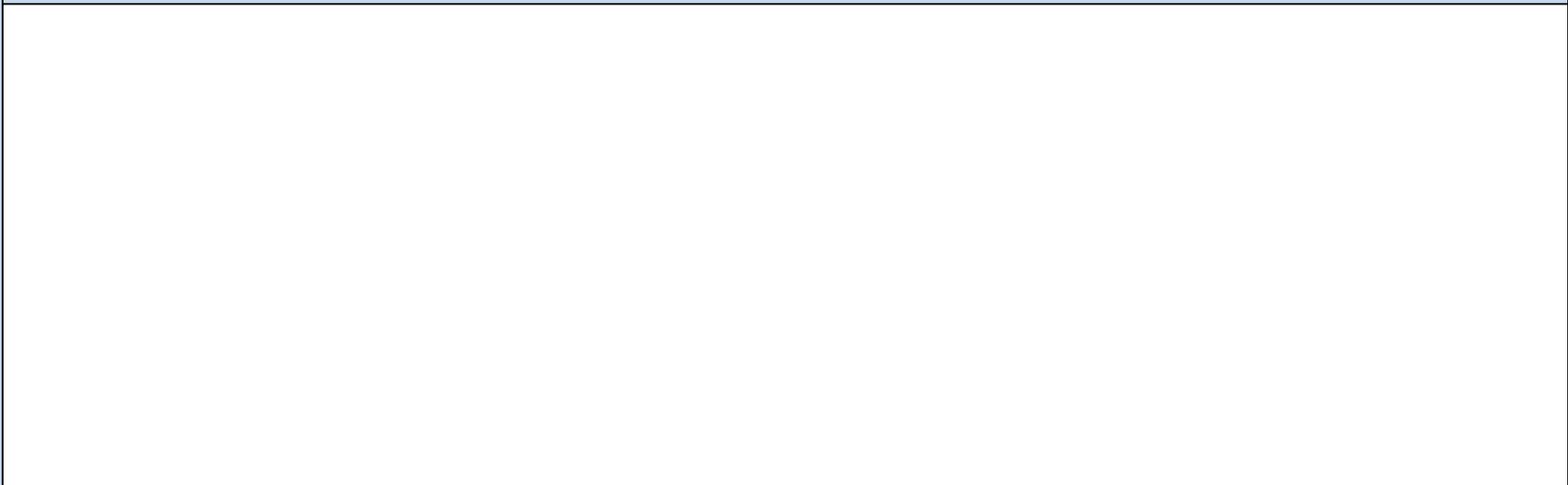


DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

10. Discussão dos resultados da análise do documento.

OBSERVAÇÕES

Favor realizar uma discussão do documento estudado visando a coerência ou não que se observa entre objetivos, conteúdos, métodos e recursos de ensino. (Aponte fragilidades, aspectos positivos, críticas, incoerências etc).



**11. Conclusões e
recomendações do estudo**

OBSERVAÇÕES

Favor elaborar as conclusões do estudo do documento e elaborar recomendações que possam melhorá-lo.

Nota: Esta Ficha foi adaptada as necessidades da pesquisa, a partir do Formulário usado pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste - REDECENTRO PPGE - UNIUBE, em 28/11/12.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLS)**

Uberaba, __ de _____ 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa:

Nome do responsável (quando aplicável):.

Identificação (RG) do responsável:

Título do projeto: “Jogos para o ensino da leitura-escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba.

Pesquisador responsável: Orlando Fernández Aquino.

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-

Uberaba/MG - Tel: 34-3319-8959 - e-mail: cep@uniube.br

Você (ou Seu/Sua) _____
_____ (colocar o nome e grau de parentesco do paciente/sujeito, no caso de menores) está sendo convidado para participar do projeto “Jogos para o ensino da leitura-escrita nos anos iniciais do ensino fundamental”, de responsabilidade de Orlando Fernández Aquino, desenvolvido na Universidade de Uberaba-UNIUBE.

Este projeto tem como objetivo desenvolver um conjunto de jogos como recurso didático para elevar a qualidade da aprendizagem da leitura-escrita dos alunos (seu filho) que fizerem parte da pesquisa. Caso permita seu(s) filho(s) irá participar das atividades em que se desenvolverão os jogos didáticos, na Escola Municipal M. L. P., em horário normal de aula, durante três vezes por semana, por aproximadamente duas horas e meia por dia, no turno vespertino, por um período máximo de três meses. Essas

aulas serão gravadas, filmadas e observadas pelos pesquisadores. Os alunos (seu filho) que fizerem parte do experimento poderão ser entrevistados sobre os jogos didáticos como forma de avaliar o processo de implementação e execução.

Este projeto se justifica a partir dos resultados das pesquisas nas áreas de didática e formação de professores, assim como pelos resultados da avaliação da qualidade da educação no Brasil, e pode trazer como benefício importantes contribuições como a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos envolvidos, a formação em serviço do professor colaborador, uma Dissertação de Mestrado, um capítulo de um livro sobre métodos de ensino na perspectiva da didática desenvolvimental, pelo menos um artigo para publicação em revistas Qualis-CAPES, uma apresentação em congressos nacionais ou internacionais.

Seu filho se beneficiará com o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita; com a compreensão significativa da linguagem escrita, de forma contextualizada e interdisciplinar; desfrutará de momentos lúdicos; vivenciará atividade de apropriação da leitura-escrita por meio da brincadeira; internalizará o conhecimento de forma consistente e estimuladora; compreenderá as regras sociais por meio do trabalho em grupo; executará ações que promovem a interação entre os alunos.

O professor do seu filho também se beneficiará com os momentos de formação e discussão com o grupo de pesquisadores; com o aprimoramento de estratégias de ensino diversificadas; contribuirá com a pesquisa em educação; vivenciará e validará situações metodológicas consistentes com forte sustentação teórica.

Se aceitar participar desse projeto, seu filho fará parte da pesquisa na qual se avaliará o desenvolvimento dos jogos como recurso didático para elevar a qualidade da aprendizagem da leitura-escrita dos alunos (seu filho) envolvidos. Com sua participação não sofrerá desconfortos, nem haverá riscos morais, nem físicos que possam afetá-lo. Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto, etc.) jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. A criança pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para ela. Nenhuma penalidade será imposta a ela e nem a você, a sua participação nas aulas não será alterada ou prejudicada. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação (nome e número de registro – se houver) e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do paciente (ou sujeito) ou responsável e assinatura

Orlando Fernández Aquino
CPF: 017.485.716-05.
Tel. (34) 9156-6513

Neire Márcia da Cunha
CPF: 863185946-04
Tel. (34)9269-7620