

O ENSINO DO GÊNERO POESIA POR MEIO DOS JOGOS LÍMITROFES NA ALFABETIZAÇÃO

THE TEACHING OF POETRY GENRE THROUGH BORDER GAMES IN THE LITERACY

Neire Márcia da Cunha

Universidade de Uberaba (Uniuibe)
neire.cunha@uniube.br

Ana Maria Esteves Bortolanza

Universidade de Uberaba (Uniuibe)
amebortolanza@uol.com.br

Resumo

O artigo é parte de uma pesquisa (2013) desenvolvida com 23 crianças de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Uberaba (MG), com a finalidade de mostrar como os jogos limítrofes podem contribuir na apropriação da escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Parte-se da poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles tendo como recurso metodológico os jogos limítrofes na aprendizagem da escrita por meio do gênero textual poesia. Os jogos limítrofes empregados – o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético – criaram nas crianças a necessidade de descobrir como se organiza o texto poético, sua significação social e os sentidos atribuídos nesse processo, evidenciando sua eficácia na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos limítrofes. Gêneros textuais. Poesia. Cecília Meireles

Abstract

The article is part of a survey (2013) developed with 23 children of 2nd year of elementary school in a public school in Uberaba (MG), in order to show how neighboring games can contribute to the appropriation of writing and consequently, in child development. It starts with the poetry Cecilia Meireles “Garden Auction” and the methodological neighboring feature games in literacy through textual poetry genre. Employees bordering games – dramatic play, the memory game and the poetic game – created in children the need to figure out how to organize the poetic text, its social significance and meanings attributed this process, demonstrating its effectiveness in literacy.

Keywords: Literacy. Bordering games. Textual genres. Poetry. Cecilia Meireles.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida com uma turma de 23 crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Uberaba (MG), por um período aproximado de quatro meses, de agosto a novembro de 2013. Escolhemos o gênero textual poesia por considerá-lo fulcral na aproximação dos aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento infantil, sendo uma das formas mais elaboradas da linguagem como expressão da arte e da beleza humana.

Para a investigação, os seguintes procedimentos e recursos de pesquisa foram utilizados: registros em vídeo justificado pelo 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). Também fizemos gravações em áudio em alguns momentos para facilitar a compreensão dos diálogos das crianças, transcritos para análise e, também, um registro fotográfico que captasse as crianças nas atividades e nos revelasse diferentes situações.

Organizamos todo material coletado em pastas específicas: fotos, filmagem, gravações e as produções das crianças devidamente digitalizadas e datadas. Logo procedemos à transcrição dos dados coletados, catalogando-os em ciclos temáticos que foram definidos a partir dos nomes dos poemas estudados: “Jogo de Bola”, “Leilão de Jardim” e “Os Carneirinhos”. No primeiro e segundo ciclos temáticos foram desenvolvidas cinco atividades e no terceiro quatro atividades. As atividades foram realizadas por meio de vários jogos limítrofes como o jogo dramático, jogo da memória, jogo poético, jogo das semelhanças e diferenças, além das múltiplas leituras e das produções textuais das crianças.

Para análise dos dados, buscamos Vigotski (1996, p. 289) ao afirmar que “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado”. Com base nessa premissa, a pesquisa pautou pela análise explicativa dos fatos e processos estudados. De acordo com Vigotski (1996, p. 216), “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos”. Esse tipo de análise se caracteriza pela busca da explicação do fenômeno em relação à realidade, estabelecendo suas causas e suas consequências.

Em vista disso, ao realizarmos a análise dos dados, tomamos como princípio metodológico a análise do processo em vez do produto final, pois nossa preocupação foi focar no processo da pesquisa para captar o objeto em movimento, considerando sua dinamicidade e suas contradições no transcurso real: o processo de apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento infantil. Por isso, optamos pela análise explicativa dos dados coletados com apoio nos indícios, indicativos e sinais que deram visibilidade a esse processo nas atividades realizadas, buscando uma compreensão mais aprofundada

possível dessas evidências, por meio dos *jogos limítrofes*, no intuito de vislumbrar mudanças e transformações observáveis no comportamento das crianças.

Os poemas escolhidos para *corpus* para realização do estudo são de Cecília Meireles, extraídos do livro *Ou Isto ou Aquilo*, e as ilustrações de Gabriela Esteves Ribeiro, criadas no trabalho monográfico de conclusão do curso de design, na Universidade de São Paulo. Neste artigo, tomamos para análise parte das atividades desenvolvidas na pesquisa, os jogos limítrofes realizados com o poema “Leilão de Jardim”: jogo dramático, jogo de memória e jogo poético.

Os fundamentos teóricos que sustentam o estudo são brevemente apresentados, tendo em vista esclarecer os principais conceitos norteadores da coleta e análise dos dados.

O desenvolvimento infantil, a atividade e o jogo protagonizado

Os estudos na perspectiva histórico-cultural apontam que a criança, ao se apropriar das características socioculturais do meio que a circunda por meio dos instrumentos e signos, apropria-se das formas de relações humanas historicamente construídas. A relação da criança com o meio sociocultural se estabelece, portanto, de forma singular. De acordo com suas condições de apropriação, e a partir dessa relação, a criança modifica sua ação, reestrutura seu pensamento, significa a realidade em que vive atribuindo-lhe novos sentidos. É nesse movimento dinâmico e contraditório que a criança cria condições de desenvolvimento das bases psicológicas do processo de humanização (ELKONIN, 2009).

Portanto, para conhecer a criança, precisamos entender as fases do desenvolvimento infantil, como se dá a passagem de um estágio a outro, as características principais de cada momento de maior estabilidade, as crises como momentos de neoformações importantes. A compreensão desse processo tem grande importância para o ensino, pois as crises e os saltos qualitativos devem ser acompanhados e aproveitados pelo(a) professor(a) para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Cada período ou época do desenvolvimento humano se caracteriza por uma forma de atividade específica, pois seu conteúdo e objetivo mudam a partir da atividade guia. São três as principais atividades: o jogo protagonizado, o estudo e o trabalho. A passagem de um estágio a outro se caracteriza pela transformação da atividade guia em atividade secundária, num movimento contraditório e dinâmico, assim o desenvolvimento e a atividade estão intimamente relacionados. Nosso estudo situou-se na transição do jogo protagonizado para a atividade de estudo, por isso as atividades desenvolvidas na pesquisa foram alicerçadas nos jogos limítrofes.

Leontiev (2010), ao concluir seu exame sobre a brincadeira, 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, 1988, p. 140).

Os jogos limítrofes constituem-se, portanto, de uma forma de jogo direcionado ao momento de transição da criança da atividade lúdica para a atividade não lúdica, de maneira que preparam o caminho para o desenvolvimento psíquico e para os jogos escolares, e contribuem para a inserção da criança na atividade de estudo, a atividade guia que se inicia em torno dos 7 anos.

Na infância, na faixa etária de 3 anos a 6, 7 anos, a atividade guia da criança é o jogo protagonizado, por meio do qual ela desenvolve os significados e os sentidos atribuídos às relações humanas no processo de apropriação do conhecimento, sendo que os conteúdos do jogo ampliam-se para as relações intersubjetivas mais complexas, estabelecidas por um objetivo comum. Nessa faixa etária, a criança quer ser como o adulto, mas não pode ainda agir como adulto, assim é por meio do jogo protagonizado que ela vivencia o sistema de relações da vida adulta.

A partir desses conhecimentos, conceitua-se, caracteriza-se e se justifica o uso dos *jogos limítrofes* como uma forma de organizar a atividade escolar na transição da atividade do jogo para a atividade de estudo, ou seja, na mudança da atividade lúdica para a atividade de estudo. As crianças participantes da pesquisa encontravam-se nessa transição, entre a atividade lúdica e a atividade de estudo.

A escrita, os gêneros textuais, a poesia

Analisar o processo de apropriação da escrita por meio de gêneros textuais implica inicialmente explicitar o que entendemos por ensinar. O conceito de ensino para Vigotski, segundo Prestes (2012, p. 66), “significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno”, pois é também uma “situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento”.

Mas como ensinar um objeto que é também um instrumento cultural complexo? Partindo do princípio de que a escrita é um instrumento cultural

complexo, sua apropriação pela criança não se dá pela simples apropriação do código alfabético, ou seja, pela codificação e decodificação de letras e sons. Mello (2012, p. 81) nos mostra que a criança se apropria desse instrumento cultural complexo 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”.

Nessa perspectiva, a apropriação da escrita pela criança na fase de alfabetização só pode se concretizar a partir da compreensão das circunstâncias da comunicação cultural, a partir de *uma unidade da comunicação verbal*, de uma enunciação, de um texto que faça sentido para ela.

Para Bakhtin, um texto torna-se enunciado – 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 é que imprime o caráter no texto”, de maneira que um “texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 1997, p. 340-341). Miotello e Turati (2014, p. 16), autores bakhtinianos, definem o texto 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”.

Nesse sentido, compreendemos o texto como unidade da enunciação que tem uma intenção, um objetivo que se efetiva, consolida-se e materializa-se na relação dialógica estabelecida pelos interlocutores. O texto só existe quando há possibilidade de compreensão do sentido da comunicação verbal, a partir da relação dialógica de seus interlocutores, de tal forma que nos tornamos parte viva dele.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), “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”. Assim, uma unidade da comunicação verbal se forma e se estabelece em todas as esferas da vida humana, sendo que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, [...] que denominamos gêneros do discurso”.

O autor distingue dois tipos de gêneros: os primários e os secundários. A diferença fundamental entre ambos é que os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, enquanto os secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Os gêneros primários são absorvidos pelos secundários e neles se transformam, adquirindo a característica peculiar da forma de enunciação do gênero secundário.

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).

Em vista disso, o desenvolvimento da língua escrita é marcado pelos gêneros do discurso, assim como os gêneros do discurso são impregnados pelas transformações das circunstâncias de comunicação verbal vivenciadas em situações reais, concretas e únicas que derivam da atividade humana.

Os diversos gêneros do discurso, na linguagem oral e na linguagem escrita, são marcados pela relação dialógica entre seus interlocutores que, por sua vez, provocam mudanças na relação dos interlocutores com o discurso, pois toda relação dialógica como relação de sentido se materializa nos enunciados da comunicação verbal. As mudanças sofridas pelos interlocutores provocam reestruturações, reorganizações que ampliam e renovam os gêneros do discurso. Essa relação dialógica implica que os interlocutores se modificam, evoluem e a língua, seja escrita ou oral, se desenvolve, amplia-se e se complexifica.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 7), “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”. A apropriação da escrita por meio dos gêneros textuais, no espaço escolar traz outras implicações, uma vez que

[...] há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 7)

Entretanto, entendemos que a aprendizagem não pode ser separada do ensino, pois, para Vigotski (1988), aprendizagem e ensino formam uma unidade. O autor mostra que o processo de aprendizagem da escrita começa bem antes da entrada da criança na escola, portanto ela tem uma pré-história de desenvolvimento da escrita que precisa ser considerada na alfabetização.

Foram esses fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa: a elaboração, a execução e a análise da organização do processo de ensino do gênero poético por meio dos jogos limítrofes, com foco no desenvolvimento integral das crianças.

A atividade de descoberta do texto: atos de leitura e de escrita

A forma de organização da atividade como descoberta do texto foi inspirada nas contribuições de Elie Bajard (2006; 2012). O autor propõe que a descoberta da escrita seja feita pelas crianças a partir de escuta de textos escritos, principalmente, de textos literários. Bajard 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, diferentemente, 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.

A escuta de textos literários oferece, assim, 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”, 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).

Tendo em vista os fundamentos de Bajard sobre o ensino da escrita, planejamos as atividades de pesquisa com foco nos atos de leitura e de escrita de poesias para que as crianças se apropriassem das formas mais elaboradas do texto poético – os recursos estilísticos, vocabulário adequado e a sua estrutura.

Partindo desses pressupostos, a questão que se coloca é: Como ensinar a escrita como língua viva às crianças, na alfabetização, de forma que elas se desenvolvam integralmente? Esse foi nosso desafio, que passamos a analisar, partindo da apresentação do poema “Leilão de Jardim” às crianças participantes da pesquisa.

Análise das atividades em torno do poema “Leilão de Jardim”

As crianças participaram das atividades de descoberta do texto “Leilão de Jardim” e, posteriormente, das atividades de jogos limítrofes: o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético, como atividades criadoras no processo de apropriação da leitura e da escrita. No primeiro momento, formaram um semicírculo para a descoberta do texto em três ações: a escuta do poema lido pela pesquisadora, seguindo a exploração do texto para interpretá-lo e a busca das marcas poéticas.

A descoberta do texto

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 do jogo dramático. Cada criança recebeu uma cópia e, ancorada nas imagens, fizeram as primeiras leituras. As palavras foram sendo por elas reconhecidas e significadas, e à medida que exploravam o texto iam atribuindo sentidos de acordo com a apropriação que faziam, partindo do significado da palavra leilão.

O slide de PowerPoint utilizado para apresentar o texto poético foi extraído do trabalho da ilustradora Gabriela Esteves Ribeiro, como podemos verificar na imagem que se segue. O texto em branco sobre um fundo verde, com elementos da poesia desenhados inversamente sobre um fundo branco.



Fonte: Gabriela Esteves Ribeiro (2012)

O jogo dramático

Depois de explorarem o texto, as crianças motivaram-se a criar oralmente um texto poético, parafraseando o poema “Leilão de Jardim”, como podemos observar no diálogo que se segue, e criam o “Leilão de relógio”.

Pesquisadora: *O relógio da tia Karla é lindo [...] Está sendo leiloado. Quem dá por ele dez reais? [...]*

Maria Lucia¹: *Eu dou cem reais!*

Luis Antonio: *Eu dou quarenta mil!*

[...]

Ronaldo L: *Eu dou cem mil!*

[A turma entra em completamente no clima de um leilão, todos dão lances ao mesmo tempo].

Maria A: *Cinquenta mil dólares!*

[...]

Pesquisadora: *Cinquenta mil, dou-lhe uma... Cinquenta mil, dou-lhe duas... Cinquenta mil, dou-lhe três. Vendido!...*

Gilberto I: *Uauu!*

O diálogo mostra que as crianças, no jogo dramático do leilão, mergulharam numa situação imaginária, mediados pela pesquisadora e impulsionados pelo desejo de experimentá-lo. Ao mediar, a pesquisadora colabora intencionalmente para criar uma situação imaginária – um leilão –, pois nessa faixa etária as crianças aprendem brincando ao imitar a vida dos adultos.

Podemos identificar no jogo dramático a situação imaginária – os papéis sociais, os objetos e as regras de um leilão – que aparece implícita e explicitamente no texto oral, isto é, o papel exercido pelo leiloeiro e pelos compradores, o objeto leiloado, as regras de lance e o desfecho final. Esse é um processo de significação social em que pela linguagem como instrumento cultural complexo operam com significados e ao operá-los atribuem sentidos ao texto.

De acordo com Smirnov (1960), as crianças relacionam-se com/pela linguagem oral e escrita e desenvolvem-se ao se apropriarem da situação imaginária vivenciada, pois o conteúdo do jogo dramático possibilita que assimilem as atividades tipicamente humanas: os modos de suas relações, as funções desempenhadas, a relação com os objetos socioculturais.

Durante as atividades de leitura, observamos que as crianças compreenderam como se organiza um texto poético, a partir das múltiplas leituras que propusemos, identificando os versos e as estrofes na sequência linear do texto

¹ Os nomes das crianças foram alterados para preservação de sua identidade.

e em diferentes sequências propostas e realizadas por elas. À medida que faziam diferentes leituras coletivas, identificavam as rimas, as estrofes, os versos e comparavam a estrutura textual do poema a outros poemas já lidos no desenvolvimento da pesquisa.

No jogo dramático, constatamos que as crianças estavam motivadas para a aprendizagem da escrita ao apropriarem-se das estruturas do texto oral e escrito, desenvolvendo a atenção voluntária e a imaginação criadora. O desejo de ler e escrever foi criado nas crianças pela forma como organizamos o processo de ensino que privilegiou a atividade criadora, partindo de uma forma elaborada de escrita.

Os diálogos revelam também o papel da linguagem na organização do pensamento infantil, que, para além de sua função de comunicação, é uma ferramenta psicológica fundamental no processo de apropriação da cultura escrita. Como ferramenta psicológica, a linguagem oral e escrita possibilita às crianças significarem o mundo e a si mesmas.

As atividades de linguagem oral e escrita criaram as condições necessárias para que as crianças generalizassem e abstraíssem os conceitos em formação, ou seja, no processo de compreenderem os significados da poesia, por meio das ações mentais, atribuíram novos sentidos que, em forma de cadeia, abrem caminho para novas generalizações até chegarem aos conceitos científicos. Esse processo é longo e tem sua culminância em torno dos 14, 15 anos quando atingem o desenvolvimento do pensamento abstrato e passam a desenvolver os verdadeiros conceitos científicos.

O terceiro diálogo que analisamos mostra a importância do papel social que a criança desempenha no jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”.

Pesquisadora [Durante a organização dos alunos para o início da dramatização, escolhidos os personagens, de repente Gisele começa a chorar e reclama]

Gisele: *Eu não quero ser primavera, porque primavera não faz nada!*

Pesquisadora: *O que você quer ser?*

Gisele: *Uma borboleta!*

A fala de Gisele, durante a organização do jogo dramático, sugere um esgotamento da atividade lúdica na forma do jogo dramático no que se refere aos motivos da atividade, haja vista que no jogo dramático a motivação das crianças centra-se no processo da *atividade lúdica* (LEONTIEV, 1988). Gisele não quer ser primavera, quer ser borboleta – papel que faz sentido e a motiva na relação que estabelece com as outras crianças participantes da atividade.

Na transição entre o brincar e estudar, que coincidem com a mudança da criança da escola de educação infantil para o ensino fundamental, explica-nos Leontiev (1988) que o motivo da situação fictícia continua centrado no processo lúdico, ou seja, recriar a situação imaginária em si, embora o foco passe a ser a

forma da atuação em relação aos demais participantes do jogo no cumprimento do objetivo comum.

Ao chorar e afirmar “*primavera não faz nada!*”, Gisele revela uma preocupação com a forma de atuação no jogo em relação à atuação dos colegas para o cumprimento do objetivo comum: dramatizar a poesia. O dado aponta 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 passando para o nível da consciência, por isso, na idade escolar, as crianças, aos poucos, tomam consciência das relações existentes entre o campo semântico, a situação pensada e a situação real no jogo. Isto é, tomam consciência do significado da atividade desenvolvida na realidade em que foi gerada.

No jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”, as crianças demonstraram coerência entre os conteúdos da poesia e as ações dramatizadas, atuaram coletivamente e externaram seu contentamento no cumprimento do objetivo comum. Na foto à esquerda, Gisele aparece ao fundo, próxima ao cartaz, borboleteando durante a dramatização, gesto que manteve em volta de sua carteira alguns segundos para depois sentar-se com um semblante radiante de alegria e entusiasmo. Os indícios analisados sugerem que as crianças se apropriam voluntariamente das regras implícitas no jogo com enorme satisfação, envolvendo-se na atividade lúdica.

As imagens que se seguem mostram cenas do jogo dramático do poema “Leilão de Jardim”.

Dramatização do poema “Leilão de Jardim”.



Fonte: CUNHA, N. M., 2013.

Particularmente, a persistência de Laura durante a realização da leitura do poema “Leilão de Jardim” nos chamou a atenção. Ela apresentou dificuldades em reconhecer as palavras do poema, entretanto, não desistiu realizando três tentativas de leitura. O dado revela que a organização intencional do ensino

da escrita, voltada à criação de necessidades e motivos segue a linha de maior esforço de desenvolvimento, ou seja, Laura ainda não se desenvolveu o suficiente para apropriar-se da escrita sozinha, mas sua apropriação na atividade coletiva promoverá esse desenvolvimento, numa relação dialética de superação dessa contradição.

Ao dramatizar o poema, atribuindo-lhe sentido, Laura motivou-se para agir pela linha de maior esforço do seu desenvolvimento a fim de encontrar estratégias que a ajudassem a satisfazer seu desejo – ler e escrever –, indício este reforçado em outro momento da pesquisa quando leu a poesia para sua turma, demonstrando ter superado boa parte das dificuldades iniciais.

Outra dado que queremos destacar refere-se à conduta de Pedro. Ele não havia se manifestado verbalmente na atividade de descoberta do texto, permanecendo distante das diversas leituras realizadas e da exploração do texto, também ausente do jogo dramático. Entretanto no diálogo da pesquisadora com as crianças sobre o conceito de leilão, ao ser questionado, ele respondeu que se tratava de “um lugar onde se pode vender ou comprar alguma coisa”, demonstrando ter compreendido o significado da palavra leilão.

A resposta de Pedro à pergunta da pesquisadora deixa claro que ele compreendeu o conceito de leilão, mas fazendo um caminho diferente das outras crianças. Vigotski (2009) alerta que o processo de aprendizagem da criança tem uma estrutura específica, numa determinada lógica que, no desencadear do processo de instrução, isto é, de ensino e aprendizagem, seu deslocamento não segue a lógica do adulto ou a lógica do conteúdo ensinado, mas sim a lógica própria do sujeito que aprende.

Um terceiro dado nos chamou a atenção: a fala de três crianças sobre a conduta da turma em relação com a pesquisadora na atividade de ler. Nos momentos finais da atividade aqui analisada, a pesquisadora solicitou silêncio para fechar com a leitura da poesia trabalhada. Ao ouvir o pedido da pesquisadora, Renato disse:

Renato: Tia Neire, é porque, quando a gente leu, a senhora ouviu, agora a senhora vai ler, a gente tem que ouvir, né?

Márcio: Cada um respeita o outro.

Gisele: A gente tem que respeitar os outros e os mais velhos.

O fato sugere que as vivências das crianças favoreceram uma percepção mais clara das regras implícitas nas atividades coletivas, o que implica desenvolvimento infantil, particularmente, desenvolvimento da autorregulação da conduta. Os sentidos atribuídos pelas crianças como sujeitos leitores e sujeitos autores, provavelmente, favoreceram a percepção, de forma mais consciente, da necessidade da submissão às regras sociais como forma de autorregulação do comportamento durante a realização da tarefa.

Nos momentos finais da atividade, ao perceber que algumas duplas não conseguiam realizar a leitura do poema, a pesquisadora reestruturou a atividade, levando em conta alguns critérios, juntou em duplas crianças que em encontros anteriores se levantavam do lugar para procurar outras colegas, crianças que manifestaram maior afinidade emocional para oferecer e/ou receber ajuda, crianças que se aproximaram por maior afinidade intelectual e, finalmente, crianças que manifestaram o desejo de permanecer juntas. A mudança favoreceu significativamente a atividade de escutar e ler poesia.

A análise da atividade mostrou-nos que foram as próprias crianças que forneceram as pistas para a pesquisadora organizar adequadamente as duplas, levando em consideração suas potencialidades, observamos que as mais experientes auxiliaram as menos experientes a superarem as dificuldades no processo de apropriação da escrita. Poderíamos afirmar que uma observação cuidadosa das manifestações do comportamento infantil, nas condições objetivas da turma, indicou a forma adequada de organização em duplas, de forma a fomentar o processo de aprendizagem coletiva, considerando que as crianças apropriam-se primeiramente no plano interpessoal, entre elas, na atividade coletiva, para então apropriarem-se no plano intrapsíquico, individual, ou seja, por meios de ações internas.

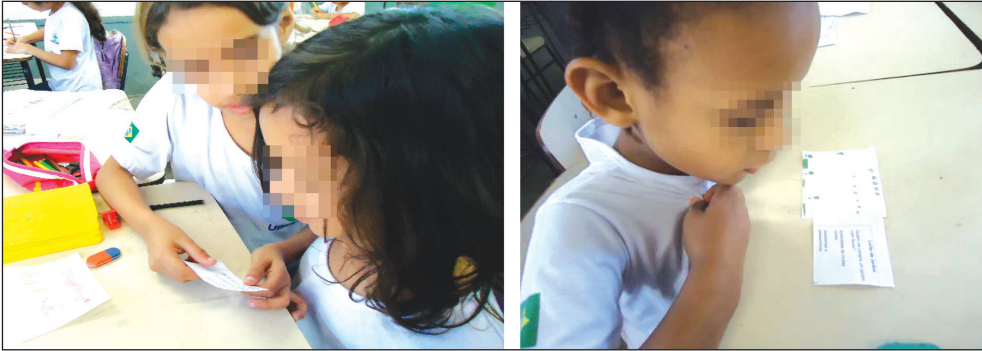
Na análise do jogo dramático – o leilão do relógio – destacamos o comportamento de Gisele durante a organização da dramatização, a persistência de Laura em realizar a leitura, a forma de apropriação do conceito de leilão por Pedro e a reação de alguns alunos diante do pedido de silêncio da pesquisadora. Esses dados apontam que os objetivos propostos foram alcançados nessa etapa.

Enfatizamos ainda que a organização das atividades intencionalmente planejadas, na descoberta do texto poético, contribuiu para que fosse criada nas crianças a motivação necessária para o jogo dramático, ao privilegiar a atividade coletiva, as relações entre as crianças e a pesquisadora. A relação dialógica oportunizou a expressão dos desejos infantis, desvendando formas diferentes de apropriação pelas crianças e de reorganização das duplas que se mostraram adequadas para o desenvolvimento infantil.

O jogo da memória do poema “Leilão de Jardim”

Na preparação do jogo da memória, as crianças se mostraram muito participativas nas etapas de elaboração e execução, notamos também maior desenvolvimento da atenção e da memória voluntária na realização dessa atividade. As crianças se organizaram em grupos de quatro, tendo como critérios as observações que havíamos realizado no jogo dramático.

À esquerda, Thaís lê com ajuda de Iara. À direita, Aline lê.



Fonte: CUNHA, 2013.

As imagens mostram o envolvimento das crianças na atividade coletiva do jogo de memória, atentas ao reelaborarem parte do poema “Leilão de Jardim”, por meio de desenhos que consideramos sua escrita pictográfica. Na imagem à esquerda, Iara acompanha e auxilia a leitura de Thaís com segurança e atenção. E, na imagem à direita, Aline lê um trecho da poesia. Ela recorre à função mnemônica da escrita para ler alguns versos, o que evidencia que sua memória voluntária está sendo desenvolvida. Provavelmente ela memorizara trechos da poesia que tinha ouvido várias vezes da pesquisadora e dos coleguinhas. A conduta de Aline indica que suas funções psíquicas de atenção e de memória se deslocaram para processos voluntários de sua parte, passando de um processo inconsciente e arbitrário para um processo lógico e consciente.

A maioria das crianças não apresentou dificuldades na elaboração do jogo, pelo contrário, demonstraram autonomia na tarefa: conversavam entre si, levantavam para pegar material emprestado, mostravam seus desenhos aos colegas, auxiliavam-se mutuamente na leitura e buscavam apoio nos demais. Necessitaram de poucas intervenções por parte da pesquisadora e obtiveram êxito na realização da tarefa.

O jogo de memória contribuiu para que as crianças ficassem mais atentas e utilizassem a memória voluntariamente, demonstrando ter sido uma opção metodológica adequada para desenvolverem estratégias de leitura e de escrita.

Jogo da memória “Leilão de Jardim”.

	<p>Leilão de Jardim</p> <p>Quem me compra um jardim com flores? borboletas de muitas cores, lavadeiras e passarinhos.</p>
	<p>ovos verdes e azuis nos ninhos?</p> <p>Quem me compra este caracol?</p> <p>Quem me compra um raio de sol?</p>
	<p>Um lagarto entre o muro e a hera, Uma estátua da Primavera?</p> <p>Quem me compra este Formigueiro?</p>
	<p>F este sapo, que é jardineiro?</p> <p>E a cigarrta e a sua carção?</p> <p>E o g'rinho dentro do chan?</p> <p>(Este é o meu leilão!)</p>

Fonte: CUNHA (2013).

Os desenhos elaborados pelas crianças no jogo de memória podem ser compreendidos como uma escrita pictográfica infantil, são indícios que compreenderam o texto poético na reelaboração por meio da escrita pictográfica, uma vez que haviam se apropriado do texto como uma unidade de sentido.

A seguir, as imagens apresentam um grupo jogando sendo assistido por outro grupo. Depois de elaborarem os desenhos correspondentes aos versos impressos, as crianças juntavam sua produção e realizavam o jogo da memória.

Jogo da memória “Leilão de Jardim”.



Fonte: CUNHA (2013).

A mudança na dinâmica da atividade se deu porque, no momento da execução do jogo, a pesquisadora percebeu que não haveria tempo hábil para ouvir a leitura de todos os grupos separadamente, então, decidiu reorganizá-los. Os grupos foram reagrupados, resultando em dois grupos com oito crianças: enquanto um quarteto jogava, o outro assistia. A situação emergencial mostrou que a nova disposição dos grupos intensificou o jogo, fazendo com que as crianças ficassem ainda mais atentas às jogadas. Os grupos compartilharam entre si as atividades do jogo de memória, auxiliando-se mutuamente na leitura e na execução, fatores que favoreceram a leitura do poema.

O bom desempenho das crianças no jogo de memória, em que a escrita pictográfica teve um papel decisivo, decorreu de quatro fatores interligados entre si. Há dois meses que as crianças desenvolviam suas atividades coletivamente, em dupla ou em grupos, portanto haviam criado o hábito de trabalharem coletivamente.

O segundo fator diz respeito à metodologia de elaboração do jogo de memória: as crianças conheciam os passos de elaboração, de organização e as regras do jogo, o que favoreceu o desenvolvimento da atividade em menor tempo, a aprendizagem ganhou ritmo e permitiu às crianças compreender e monitorar a leitura, apropriando-se de estratégias cognitivas.

O terceiro fator refere-se ao movimento do pensamento das crianças no jogo de memória. As crianças, inicialmente, tiveram dificuldade em transitar do geral para o particular e vice-versa, ou seja, passaram por situações mais complexas

ao decompor a poesia em partes e interpretá-la, voltando a reconstituí-la em sua totalidade. O fato de terem realizado esse movimento do geral para o particular e vice-versa parece ter facilitado o desenvolvimento de estratégias cognitivas para o jogo de memória.

O último fator diz respeito à forma de organização dos grupos, que se mostraram mais interativos na realização do jogo de memória, as relações grupais se fortaleceram e as crianças perceberam a importância do trabalho em equipe.

O jogo poético: produção do texto “Leilão de Brinquedos”

O objetivo da última atividade com o poema “Leilão de Jardim” foi proporcionar às crianças, em duplas, a produção escrita de uma poesia parafraseando “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles. O título sugerido foi “Leilão de Brinquedos”. Novamente, voltamos ao texto inicial para a leitura, exploração do texto e reconhecimento dos recursos poéticos. Em seguida, as crianças produziram seus textos em duplas. Ao parafrasear o poema “Leilão de Jardim”, as crianças realizaram uma atividade criadora, ainda que nem todos conseguissem empregar os recursos poéticos que foram trabalhados nas atividades desenvolvidas anteriormente.

Vigotski (2009) define atividade criadora toda atividade em que criamos algo novo, que pode ser um objeto do mundo concreto ou uma ideia, sentimento etc. Para o autor, a atividade criadora se realiza

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. (VIGOTSKI, 2009, p. 13)

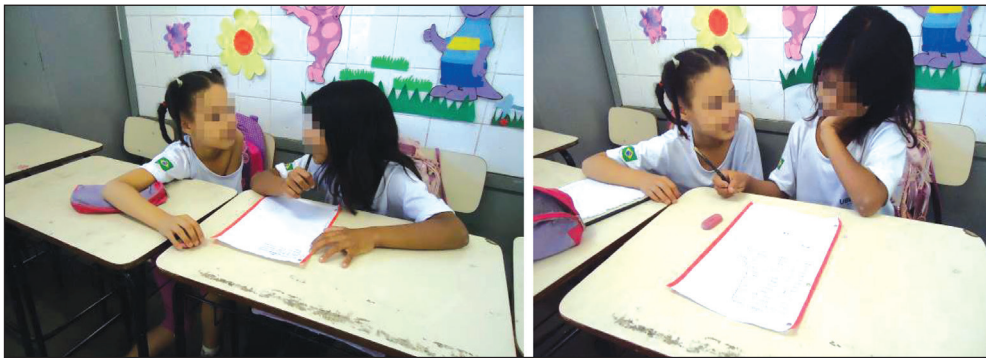
Assim, a imaginação pode ser definida como a base da atividade criadora que se expressa em todas as formas de vida humana: a vida cultural, artística, científica e técnica. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (2009, p. 14-15) ao afirmar que “tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. Nesse sentido, qualquer objeto da vida cotidiana é para Vigotski imaginação cristalizada.

Elegemos duas situações para analisar a atividade criadora das crianças. A primeira se refere ao processo de elaboração da produção da poesia por Maria

Lúcia e Aline. Percebendo-se que Maria Lúcia estabelecia um bom diálogo com Aline durante as atividades desenvolvidas, ao mostrar predisposição em ajudá-la, formamos uma dupla com as duas para elaborar o jogo poético “Leilão de Brinquedos”.

As imagens que se seguem mostram a dupla no processo de elaboração da escrita do poema “Leilão de Brinquedos”. Inicialmente, elas planejam a escrita no diálogo que estabelecem, decidem como será a produção e o papel de cada uma: Maria Lúcia escreve observada pela companheira; depois, Aline desenha sendo também assistida pela coleguinha. Podemos perceber as expressões de satisfação das crianças na elaboração do texto poético.


Produção do texto escrito de Maria Lúcia e Aline.



Fonte: CUNHA (2013)

A produção do poema “Leilão de brinquedos” da dupla mostra as marcas autorais de ambas. Aline participa da elaboração do poema acompanhando a companheira na atividade escrita, sendo motivada nesse processo a ilustrar o texto como podemos observar na imagem que se segue. A conduta de ambas revela que a organização em dupla para a produção textual é bastante adequada, propiciando a cada uma delas incidir na zona de desenvolvimento iminente da outra, ou seja, o que uma não conseguia resolver por si, a outra ajudava e vice-versa.

Produção do poema “Leilão de brinquedos” de Maria Lúcia e Aline.



leilão de brinquedo
 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 *laptop*
 quem me compra uma Barbie
 quem me compra um quebra-cabeça

Leilão de Brinquedo

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 *laptop*
 Quem me compra uma Barbie
 Quem me compra um quebra-cabeça

(ML e AL)

Fonte: CUNHA (2013).

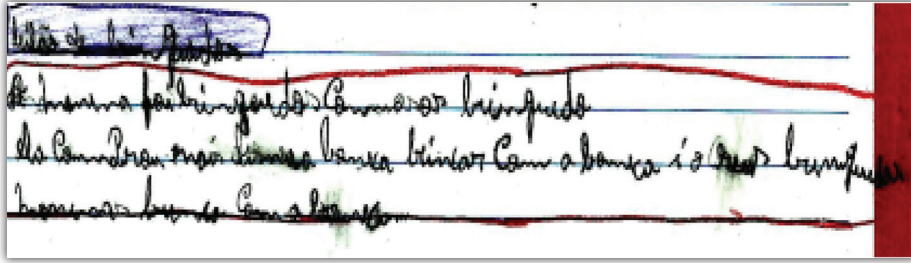
O outro episódio anunciado refere-se ao processo de elaboração do poema “Leilão de Brinquedos” pela dupla Elenice e Thaís.

No início da produção do jogo poético “Leilão de Brinquedos”, Elenice elaborou a produção escrita com pouca participação da parceira, Thaís. Num determinado momento, ela entregou a folha para Thaís, dando a entender que ela escreveria a outra parte do texto. Thaís, de posse da folha, tenta escrever algo, mas apaga, expressando angústia. Então, busca o olhar da pesquisadora, que observava a cena sem nada dizer.

A pesquisadora, percebendo sua angústia, intervém, dizendo: “Elenice, por favor! A Thaís está tentando escrever sozinha... Cuida dela!”. Elenice sorriu, balançou a cabeça afirmativamente, demonstrando ter compreendido e aceitado o pedido da pesquisadora. Momentos depois, a pesquisadora continuava a observar e viu que Thaís cochichava no ouvido de Elenice, ela segredava no ouvido de Elenice o texto para terminarem a produção poética.

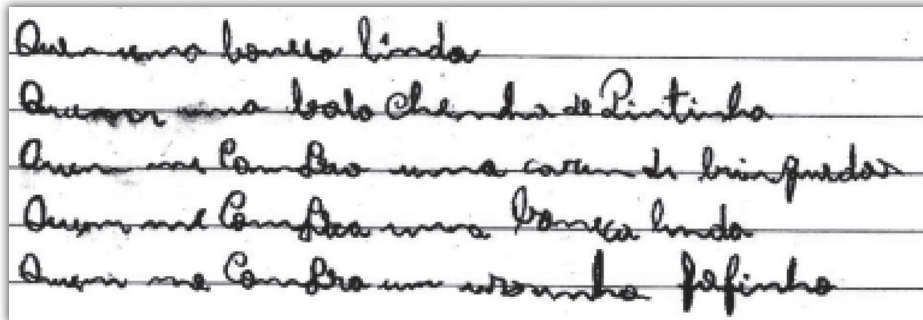
A imagem que se segue mostra os dois momentos, antes da ajuda, Elenice escreve um pequeno texto narrativo distante da proposta da atividade: parafrasear o poema “Leilão de Jardim”. Quando Thaís passa a participar ativamente da produção textual, como podemos observar nas duas fotos que revelam a produção coletiva, elas produzem outro texto poético.

Processo de produção de “Leilão de Brinquedos” por Elenice Thaís



Leilão de brinquedos

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.
(Texto de Thaís e Elenice)



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.
(TA e EL)

Fonte: CUNHA (2013).

Destacamos a forma peculiar de comunicação de ambas as crianças: o cochicho proposto por Thaís que resultou na escrita poética de Elenice. A análise coloca em evidência o engajamento de ambas na atividade a partir da intervenção da pesquisadora com um simples pedido a Thaís. Revela também que o jogo poético despertou em ambas a necessidade de cumprir as regras da atividade para obterem o produto final – a produção textual.

O dado analisado sugere uma evolução no processo de elaboração dos textos: a segunda produção registrada pela dupla apresenta uma estrutura textual qualitativamente melhor e mais adequada aos objetivos propostos na atividade. Enquanto a primeira elaboração da dupla apresenta uma tentativa de escrever um texto narrativo, a segunda apresenta uma evolução quanto a características do gênero poético, disposta em versos, com certa sonoridade poética como no uso das palavras *cheinha* com *pintinha*.

Enfatizamos ainda a relação que se estabeleceu entre as duas crianças no cumprimento do objetivo em comum: no começo da atividade, elas enfrentam algumas dificuldades para estabelecer um consenso sobre como elaborar a produção do texto poético, superada na elaboração do segundo texto, quando passaram a atuar coletivamente, o que resultou numa produção coletiva do jogo poético.

De forma geral, a turma realizou as produções textuais sem grandes dificuldades, em relativo silêncio, solicitando o apoio do colega e da pesquisadora quando necessário. As situações de pesquisa analisadas evidenciaram, de um lado, as formas de mediação pedagógica utilizada pela pesquisadora que possibilitou o diálogo, as trocas linguísticas, a intensificação do processo de apropriação da escrita e da leitura. De outro lado, a mediação semiótica, isto é, da linguagem oral e escrita permitiu às crianças apropriarem-se dos conhecimentos sobre a escrita e dos recursos poéticos para a produção do texto poético.

Algumas considerações

O modo de organização da descoberta do texto criou condições para que as crianças se expressassem oralmente e por escrito, abstraindo a essência do texto poético em seus aspectos formais e semânticos, partindo do conceito da palavra leilão e da apropriação da estrutura textual do gênero poesia.

O jogo dramático proporcionou uma vivência pelas crianças carregada de sentidos ao representarem os conteúdos do poema “Leilão de Jardim”, atividade que despertou nelas o desejo de ler e escrever; para além do pensamento, elas foram afetadas pela poesia. Ao mesmo tempo, o jogo dramático garantiu as condições objetivas para criar a motivação necessária para a produção textual, ao mostrar às crianças a necessidade de apropriação das regras sociais. Ainda

oportunizou espaço de diálogo e desvendou formas diferentes de apropriação do conhecimento pelas crianças.

Configurou-se também com uma importante ferramenta para que os pequenos vivenciassem o poema de forma coletiva, descobrissem seu significado e lhe atribuissem sentido. Os momentos de leitura pelas crianças de suas próprias produções escritas oportunizaram o desenvolvimento do respeito e da valorização das produções elaboradas por cada dupla, favorecendo o reconhecimento da atitude autora e leitora bem como a consciência de que atividade de produção textual gera um produto final – o texto.

Os jogos limítrofes com o texto poético criaram as condições objetivas para que as crianças manifestassem e superassem suas dificuldades nas atividades de ler e escrever, por meio de múltiplas linguagens – a corporal, a pictográfica e a escrita. Apontamos também que houve uma mudança de comportamento dos pequenos leitores e autores no ato de ler e de escrever, evidenciada nas marcas de autoria na produção do poema “Leilão de brinquedos”, ao assumirem-se como sujeitos de sua palavra.

Quanto aos aspectos de desenvolvimento da atenção e da memória voluntárias, notamos que o jogo de memória favoreceu o desenvolvimento crescente da atenção dirigida e da memória voluntárias das crianças na apropriação das regras do jogo, no desenvolvimento ascendente da autonomia requeridas nas jogadas.

Enfim, os jogos limítrofes criaram as condições necessárias para despertar nas crianças o desejo de se apropriar do texto poético, a necessidade de ler com compreensão, de descobrir a significação social do texto poético e lhe atribuir novos sentidos. Os três jogos limítrofes trabalhados nas atividades – o jogo dramático, o jogo de memória e o jogo poético – mostraram que um ensino intencionalmente organizado para a aprendizagem da escrita por meio do gêneros textuais pode favorecer a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo na alfabetização.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 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.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ELKONIN, D. B. *A Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 1988.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). *Educação e sociedade: Questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

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.

PRESTES, Z. R. *QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA*. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese de doutorado, UnB, Brasília, 2010.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

_____. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS*, nº 11, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antecedentes/rvgs11.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática. 2009.

_____. ***A construção do pensamento e da palavra***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.