

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: POSSIBILIDADES A PARTIR
DE UM JOGO DE REGRAS**

CAMPINAS

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: POSSIBILIDADES A PARTIR
DE UM JOGO DE REGRAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.6
M527d

Mello, Tânia Mara dos Santos

O desenvolvimento da linguagem oral: possibilidades a partir de um jogo de regras / Tânia Mara dos Santos Mello. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

110 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Linguagem. 2. Escola - Exercícios e jogos. 3. Crianças - Desenvolvimento. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

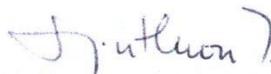
CDD - 18. ed. 372.6

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

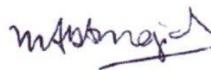
**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL:
POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM JOGO DE REGRAS**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 21 de janeiro de 2021.



DR^a MARIA SILVIA P. M. LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID
PUC-CAMPINAS



DR^a ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA
UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita, e é bonita!
(O que é? O que é? – Gonzaguinha)

Agradeço aos meus **queridos alunos** que participaram deste trabalho, contribuindo com a produção do jogo Animal Enigma e me proporcionaram alegrias e reflexões atravessadas pelas nossas interações verbais durante toda nossa convivência.

À **comunidade escolar** formada pelos professores, alunos, a equipe gestora, funcionários e as famílias que, com muito carinho, me apoiaram e acreditaram no meu trabalho educacional.

À minha orientadora Professora Dr^a **Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha** que, com sua simpatia e alegria, encorajou-me a conhecer conceitos acerca do desenvolvimento humano. Sua mediação me permitiu ressignificar e aprender novos conhecimentos.

Ao casal de professores doutores que marcaram minha formação acadêmica, **Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid** e **Jorge Megid Neto**, dos quais tive o privilégio de ser aluna na graduação e especialização me proporcionando reflexões sobre ensino e educação.

À professora Dr^a **Ana Lúcia Horta Nogueira** que, prontamente, aceitou compor as bancas de qualificação e defesa trazendo contribuições que permitiram ampliar meu olhar sobre a teoria e refletir sobre a relevância de nossa pesquisa.

Ao meu esposo, **Juliano Pereira de Mello**, que me faz sorrir com sua parceria e amor, transformando-me a cada dia. A leveza que carrega em seu sorriso para falar de educação e sua paixão pela geografia me inspiram.

À minha mãe, **Teresa Martins dos Santos Gonçalves**, que com seu amor, apoio e amizade me ajuda a enfrentar os desafios com muito bom humor, esperançando-me por meio de palavras de fé.

Ao meu pai, **Pedro Henrique Gonçalves** (*in memoriam*), que me envolvia por horas, conversando sobre nossas leituras compartilhadas sobre a vida e a importância de buscar o conhecimento.

Agradeço as minhas queridas amigas de curso de mestrado **Marina Bortolucci, Marina Rocha e Manuela Queiroz** por compartilharem comigo risadas, reflexões literárias e boas conversas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, PUC-Campinas, que trouxeram importantes contribuições para minha pesquisa e para minha formação como pesquisadora. À minha turma de Mestrandos e Doutorandos que propiciaram reflexões sob diferentes perspectivas, ampliando meus conhecimentos.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A pesquisa parte do pressuposto da importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano e das possibilidades de tal processo ser mediado pela utilização de atividades que envolvam o jogo de regras enquanto prática que promova a interação entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, tem por objetivo geral investigar o uso do jogo de regras como um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem oral dos alunos em ambiente escolar. Foram definidos como objetivos específicos: (i) identificar modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante o desenvolvimento das partidas e (ii) explorar mediações da professora e dos pares e seus possíveis efeitos no uso estratégico da linguagem oral. Participam desta pesquisa vinte e quatro crianças de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, alunos da pesquisadora em uma instituição de ensino municipal de Campinas. Os objetivos foram alcançados através de observações registradas por meio de videografações da prática de jogo, especialmente planejado para a pesquisa, o qual foi inserido na rotina escolar da respectiva turma, com mediação das estratégias de linguagem que desencadeiam ações favoráveis na prática do jogo. Tais estratégias de mediação permeiam o resgate das informações levantadas durante a prática do jogo, a observância das regras estabelecidas, a orientação para efetivar as ações dos jogadores e promovendo a atenção dos envolvidos para o desenvolvimento da atividade. Este trabalho foi desenvolvido pela linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e espera-se que os resultados tragam novos subsídios teóricos relativos a práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, estruturada por meio do jogo de regras; bem como, por tratar-se de uma pesquisa de aplicação, pretende-se contribuir para a formação de professores.

Palavras-chave: Linguagem. Jogo de regras. Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The research starts from the assumption of the importance of language for the development of the human psyche and of the possibilities of such a process to be mediated by the use of activities that involve the game of rules as a practice that promotes the interaction between students of the early years of Elementary School. Therefore, its general objective is to investigate the use of rules as a pedagogical resource in the development of students' oral language in a school environment. Specific objectives were defined: (i) to identify ways in which children use oral language during the development of games and (ii) to explore teacher and peer mediations and their possible effects on the strategic use of oral language. Twenty-four children from a second-year elementary school class participated in this research, students of the researcher at a municipal educational institution in Campinas. The objectives were achieved through observations recorded through video recordings of the game practice, specially planned for the research, which was inserted in the school routine of the respective class, with mediation of language strategies that trigger favorable actions in the practice of the game. Such mediation strategies permeate the retrieval of the information gathered during the practice of the game, the observance of the established rules, the orientation to carry out the players' actions and promoting the attention of those involved in the development of the activity. This work was developed by the research line Teacher Training and Pedagogical Practices through the Graduate Program in Education at PUC- Campinas and it is expected that the results will bring new theoretical subsidies related to pedagogical practices that contribute to language development children's verbal, structured through the game of rules; as well as, as it is an application research, it is intended to contribute to the training of teachers.

Keywords: Language. Rules game. Historical-Cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Classificação do total de artigos capturados.....	13
Figura 2	Campo de pesquisa do conjunto de artigos.....	14
Figura 3	Análises das metodologias do conjunto de artigos.....	15
Figura 4	Modalidades dos jogos no conjunto de artigos.....	16
Figura 5	Registros empíricos como proposta de desenho do tabuleiro.....	58
Figura 6	Sugestão dos elementos para a constituição do desenho do projeto de <i>layout</i> do tabuleiro.....	60
Figura 7	Projeto de <i>layout</i> do Tabuleiro.....	60
Figura 8	Registro da devolutiva dos alunos referentes à proposta de <i>layout</i> do tabuleiro.....	62
Figura 9	Cédula para votação e registro do processo de apuração.....	63
Figura 10	O jogo de regras produzido especialmente para o processo de investigação científica acerca do desenvolvimento da linguagem.....	64
Figura 11	Campos da trilha.....	65
Figura 12	<i>Layout</i> das pulseiras com as imagens enigmas.....	66
Figura 13	Relato voluntário das famílias dos participantes quanto à atividade com construção e uso do jogo na escola.....	68
Figura 14	Jogos e brinquedos disponíveis no armário do 2º ano.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conjunto de artigos selecionados para análise.....	17
Quadro 2	Conjunto de artigos selecionados para análise que investigaram o desenvolvimento humano com atividades de jogos na escola.....	18
Quadro 3	Classificação dos Diretivos.....	45
Quadro 4	Classificação das requisições.....	46
Quadro 5	Classificação dos <i>feedbacks</i>	46
Quadro 6	Formação dos grupos com os nomes dos participantes.....	56
Quadro 7	Infraestrutura da Unidade Escolar.....	69
Quadro 8	Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida: “Um animal muito fofinho”.....	74
Quadro 9	Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida: “Ele come mosquito”.....	82

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS.....	07
2	ANÁLISE DAS METODOLOGIAS EM PESQUISAS COM USO DE JOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	12
3	IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO.....	22
3.1	O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL.....	30
3.2	DESAFIOS NA/DA ESCOLA QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL.....	40
3.3	O JOGO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	51
4	A PESQUISA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM ÂMBITO ESCOLAR: METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	54
4.1	PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO JOGO.....	56
4.1.1	Sugestões dos participantes para o layout do tabuleiro.....	57
4.1.2	Definição do projeto de layout do tabuleiro.....	59
4.1.3	Definição da apresentação da imagem-enigma no jogo.....	62
4.2	SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: ATIVIDADE COM O JOGO ANIMAL ENIGMA.....	64
4.2.1	Conhecendo os ícones do Tabuleiro.....	65
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES, A COMUNIDADE E A ESCOLA.....	66
5	ANÁLISE DAS PARTIDAS.....	73
5.1	ANÁLISE ESPECÍFICA DE DUAS PARTIDAS DO JOGO ANIMAL ENIGMA.....	74
5.1.1	“Um animal muito fofinho”.....	74
5.1.2	“Ele come mosquito”.....	82
5.2	ANÁLISE GERAL DAS PARTIDAS COM O JOGO ANIMAL ENIGMA.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS DOS PARTICIPANTES.....	110

1 PALAVRAS INICIAIS

Acredito que a grande beleza do ser humano é a capacidade de criar e recriar-se por meio de suas interações sociais, considerando, essencialmente, a presença do outro e as relações como fundamentais para o desenvolvimento humano. Essas relações, muitas vezes sutis, nos tornam sensíveis a ponto de nos emergir numa experiência sagaz, levando-nos a um processo constante de transformação. E foi assim que me vi adolescente, aos dezessete anos, vivendo um conflito interno ao me dar conta que o término dos estudos se aproximava, pois concluía, até então, a última etapa da Educação Básica.

Toda minha trajetória na Educação Básica se deu em duas escolas públicas localizadas no município de Campinas. Os anos iniciais do Ensino Fundamental cursei na escola municipal EMEF. “Professor Francisco Ponzio Sobrinho” e, a partir da etapa do ensino fundamental II, fui transferida para a escola estadual EMEF “Professor Luís Galhardo”, onde concluí o Ensino Médio.

Parece óbvio e esperado que os alunos da escola pública concluam o Ensino Médio, visto que a legislação brasileira prevê a educação como um direito público subjetivo. Mas há de se destacar os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, obtidos no ano de 2016, que apresentam a existência de 11,8 milhões de analfabetos no país. Nessa mesma pesquisa, ressalta-se que apenas 51% da população de 25 anos ou mais possui o ensino fundamental ou equivalente; 26,3% tinham o ensino médio completo ou equivalente e 15,3% da população o acesso e conclusão do ensino superior. Pois bem, a legislação salvaguarda o direito à educação, porém o contexto social, econômico e cultural, em seus inúmeros fatores, interfere de múltiplas maneiras na realização do referido direito.

As incertezas relativas ao processo de finalização da Educação Básica se deram pelo simples fato de não me aceitar fora da escola. Dos dois filhos de Teresa Martins dos Santos Gonçalves e Pedro Henrique Gonçalves (*in memoriam*), sou a caçula, e tanto eu como meu irmão Henrique Eduardo dos Santos Gonçalves, fomos incentivados aos estudos porque minha mãe concluiu apenas o Ensino Fundamental e meu pai, por meio do supletivo, concluiu seus estudos básicos e acessou o Ensino Superior apoiado por uma política interna de formação profissional na indústria que o empregou.

Em 2004, soube do Programa “Escola da Família”, instituído sob o Decreto nº 48781/04, o qual, inicialmente, priorizava concluintes do Ensino Médio da escola pública para ingressarem aos cursos de licenciatura nas instituições particulares de Ensino Superior por meio de bolsas aos universitários. Os universitários-bolsistas desenvolviam oficinas nas escolas, abertas aos finais de semana em horário comercial, atendendo a comunidade com atividades de recreação. Sendo assim, no segundo semestre do ano de 2004, fui contemplada com a bolsa integral do referido programa para o curso de Pedagogia, oferecido na Universidade Paulista de Campinas.

Identifico-me com a fala de Cortella (RUAS, 2016) em seu posicionamento de que, em uma democracia, quantidade total é sinal de qualidade social. Qualidade sem quantidade é privilégio, ou seja, em um país onde a igualdade de condições e as oportunidades escolares não são para todos, torno-me privilegiada em poder ter concluído o Ensino Superior.

Vivenciando esse contexto social de inserção acadêmica e demais questões familiares, passei pela experiência da busca pelo primeiro emprego, que só foi conquistado, no final do ano de 2004, como estagiária de pedagogia em uma instituição de ensino particular de Campinas.

Na condição de estagiária, trabalhava durante a semana e, nos finais de semana, como bolsista universitária, na escola pública, atuava como professora de xadrez, podendo compartilhar minha paixão pelos jogos de tabuleiro junto à comunidade no Programa Escola da Família.

Graduei-me no ano de 2007 e, em agosto do referido ano, tomei posse do meu cargo temporário de Professora Substituta da rede municipal de Ensino de Campinas, sendo direcionada para substituir o cargo vago de professora da 4ª série do Ensino Fundamental na EMEF “Presidente Floriano Peixoto”.

Ah... Lembro-me muito bem daquela quarta série! Era uma turma que me acolheu com carinho, mas esperavam que eu trouxesse todas as respostas para suas inquietações. Muitos alunos carregavam para a escola, dentro da mochila, um fardo pesado de uma vida muito fragilizada, marcada pelas dificuldades socioeconômicas e culturais, as quais eram contadas em nossas muitas conversas durante os tempos de sala de aula, nos encontros pelos corredores e no pátio da escola. Confesso que, reconhecer minha inexperiência profissional refletiu na necessidade de aprender e compartilhar práticas, fazendo parcerias pelas várias escolas que trabalhei.

Atuando naquela comunidade escolar, adquiri uma certeza: a importância da formação continuada para oferecer o melhor de mim, com meu trabalho, propiciando às crianças da escola pública oportunidades de desenvolvimento, para agirem com criticidade, a fim de transformarem a realidade na qual estão imersas.

Renovo-me continuamente como professora e aprendo muito com as oportunidades de mediação com os alunos e com minha relação direta de amizade com as colegas de trabalho. Poderia nomear várias neste memorial, mas faço a opção de reconhecer, de maneira geral, o quanto cada profissional da educação com quem pude conviver tornou-se importante para a minha experiência. Ou seja, a comunidade escolar como um todo, em suas diferentes frentes de atuação profissional.

No final do ano de 2008, participei do concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Campinas, de caráter efetivo, e conquistei o cargo que, atualmente, ocupo: “Professora adjunta da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, assumindo, de forma efetiva, em fevereiro de 2009.

Atuando com diferentes turmas junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, deparei-me com a necessidade de desenvolver um trabalho na área da matemática que, de fato, fizesse sentido para as crianças e para minhas perguntas sem respostas diante da minha atuação pedagógica.

Assim, no ano de 2010, por meio do convênio firmado entre a prefeitura Municipal com a Universidade Estadual de Campinas, cursei a Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, onde, novamente, encontrei o jogo como um recurso potente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Na busca constante por formação continuada, em 2012, iniciei meus estudos acerca da Educação Especial, realizando o curso de Especialização à distância, oferecido pela Universidade Católica Dom Bosco, de São Paulo.

Em 2013, conheci e me encantei com as colocações pertinentes ao processo educacional do professor de geografia Juliano Pereira de Mello, propiciando riquíssimos debates no grupo de reflexão e formação de professores, fortalecendo a luta por políticas públicas de qualidade na unidade escolar.

Nessa mesma unidade escolar, vivenciei o desafio da inclusão escolar, que me levou a conhecer os desafios e as especificidades dos cegos nas interações sociais. Procurei auxílio junto à comunidade do Centro Cultural Louis Braille, em Campinas, para compreender o processo de inclusão da pessoa cega. Tenho enorme carinho por esse espaço devido ao fato de aprender, por meio do ensino voluntário, a leitura e a

escrita em Braille. Nesse processo de aprendizagem, reconheci a potência das palavras por meio de minha primeira audiodescrição, que me permitiu sentir a emoção de “emprestar meus olhos” e dar sentido, através da linguagem oral, à mensagem visual de um curta.

Em 2016, casei-me com Juliano Pereira de Mello e tivemos a oportunidade, em viagem à França, de irmos à pequena cidade de Coupvray, onde morou e acidentou-se, quando ainda criança, Louis Braille. Essa experiência me levou a aceitar a proposta para compor a equipe de trabalho no recém-inaugurado Centro de Produção de Materiais Adaptados – CEPROMAD, atuando à frente de trabalho na adaptação de materiais didáticos e jogos para alunos cegos, público-alvo da Educação Especial.

Em uma nova etapa nesse processo da vida, em suas múltiplas possibilidades, fragilidades e desafios, em 2019, ingressando no mestrado, nas várias conversas com minha orientadora Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, percorri um caminho de reflexão acerca do desenvolvimento humano segundo os vieses e acepções da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, definimos como objetivo geral investigar o uso do jogo de regras como um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem oral dos alunos em ambiente escolar. Delimitando como objetivos específicos: (i) identificar modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante o desenvolvimento das partidas e (ii) explorar mediações da professora e dos pares e seus possíveis efeitos no uso estratégico da linguagem oral. Assim, sintetizamos a organização deste trabalho dissertativo:

No primeiro capítulo, apresentamos os resultados sobre a pesquisa bibliográfica, o que permitiu verificarmos o que os pesquisadores investigaram usando jogos em pesquisas realizadas nas escolas, bem como, realizarmos aproximações com o objeto de estudo deste trabalho que é a linguagem em atividade com um jogo de regras.

No segundo capítulo, fundamentamos nossa pesquisa na teoria Histórico-cultural apresentando a importância da linguagem para o desenvolvimento psicológico. Ressaltamos, o papel da escola em propiciar por meio do ensino sistematizado atividades que contribuam com o desenvolvimento da competência oral presente nos documentos curriculares da Educação Básica.

Problematizamos neste capítulo, o silêncio instituído de maneira autoritária no contexto escolar enquanto uma condição para a aprendizagem. Apresentamos a

necessária interação verbal nas práticas escolares e a importância de o professor fazer uso da linguagem oral na mediação propiciando a participação voluntária das crianças nas diversas situações conversacionais. Apresentamos estudos da área da linguística sobre as tipologias nos enunciados verbais atrelados aos gestos que caracterizam a atenção e a responsividade do adulto na interação verbal. Assim, contribuimos com o processo de reflexão de professores e demais interessados pelo tema acerca do desenvolvimento da linguagem verbal das crianças.

No terceiro capítulo, trouxemos a metodologia de nossa pesquisa de aplicação que investigou a prática da professora-pesquisadora. Apresentamos o processo de construção do jogo de regras em coautoria com os alunos descrevendo as atividades que compõem este processo colaborativo. Na sequência, descrevemos as regras e a dinâmica do jogo animal Enigma, bem como, o planejamento do desenvolvimento do processo investigativo.

No quarto capítulo, evidenciamos as análises realizadas de duas partidas analisadas em sua totalidade e ressaltamos de maneira geral contribuições relevantes verificadas nas demais partidas. Nas considerações finais, indicamos a potencialidade do jogo Animal Enigma como mais um instrumento que contribua com o desenvolvimento da linguagem.

2 ANÁLISE DAS METODOLOGIAS EM PESQUISAS COM USO DE JOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ter um projeto de pesquisa em mãos, por mais que atenda em seu texto os elementos fundamentais que o compõem, requer um estudo preliminar em âmbito acadêmico sobre o objeto que se propõe pesquisar. O professor ao pesquisar inquieta-se com diversas questões e desafios educacionais transformando-se ao longo deste processo reflexivo.

É provável que para muitos professores, os jogos estejam previstos em seus planejamentos e sejam recorrentes no ambiente escolar, mas é preciso aproximar os estudos acadêmicos às propostas educacionais para que o trabalho educacional alcance seus objetivos e finalidades propostas. O que esperar da atividade desenvolvida com este jogo? Como meus alunos se sentem ao jogar? Como avalio minhas ações ao mediar o jogo?... Estas e outras questões devem ser recorrentes no planejamento do professor ao inserir os jogos de regras, bem como, faz-se necessário o profissional aprofundar seus conhecimentos sobre a temática para explorá-lo da melhor maneira.

Portanto, as considerações apresentadas, neste capítulo, referem-se ao estudo realizado na pesquisa bibliográfica, que verificou as metodologias utilizadas com o jogo enquanto instrumento em investigações científicas desenvolvidas no contexto escolar.

Pizzani et al. (2012) afirmam que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento, exigindo do pesquisador um esforço em descobrir o que já foi produzido cientificamente. Além disso, afirmam que para desenvolver essa atividade existem diversas técnicas e procedimentos de pesquisa, os quais podem ser empregados para a identificação e localização dos trabalhos científicos já publicados.

Sendo assim, todo o subsídio construído nesta pesquisa bibliográfica foi utilizado para a construção de um jogo de regras com potência para o desenvolvimento da linguagem de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de construção, enquanto professora-pesquisadora, foi fundamental na melhor forma de propiciar a participação efetiva das crianças em uma abordagem fundamentada na teoria histórico-cultural.

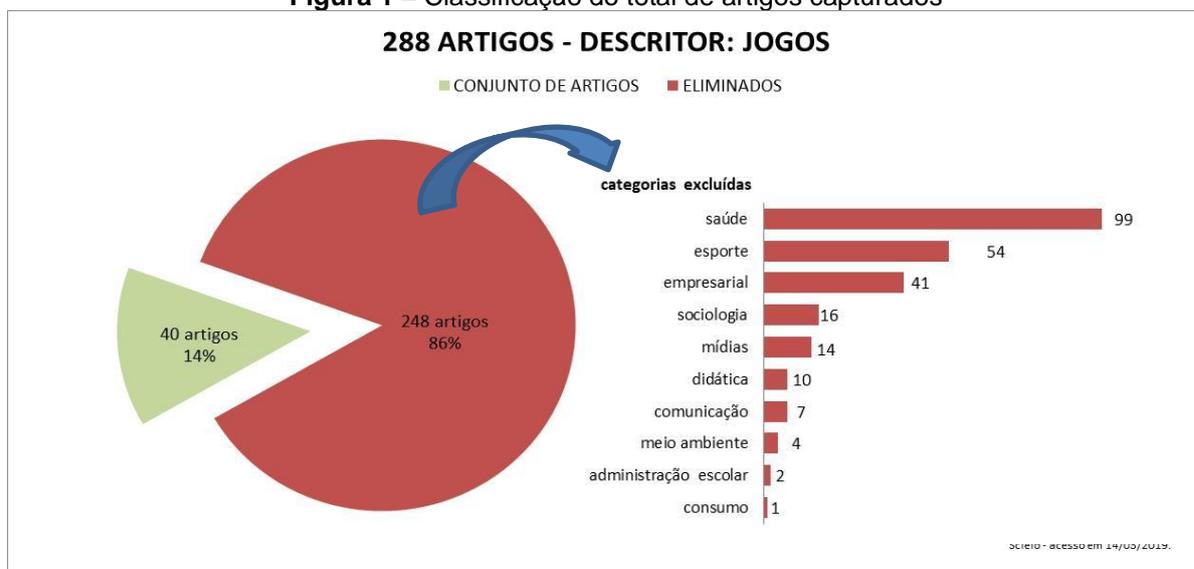
Na primeira fase, utilizamos, em 14 de março de 2019, apenas o descritor "jogos" na plataforma *Scielo*, optando por não inserir boleadores ou delimitar recortes por períodos, conseqüentemente, permitindo-nos obter um panorama geral de trabalhos disponíveis.

Na seqüência, obtivemos resultado total de 288 artigos com o descritor "jogos", dos quais, selecionamos quarenta para leitura, ou seja, 14% do total encontrado, pois ao ler o título e respectivos resumos, os mesmos, apresentavam atividades com jogos, como justificaremos adiante.

Sendo assim, reunimos um conjunto de artigos selecionados para leitura que se aproximaram ao campo de atuação do docente na Educação Básica, despertando interesse, nessa classificação, a presença de palavras como: escola, alunos, professor, jogo, desenvolvimento e aprendizagem.

Esclarecemos que, do total de 288 artigos, 86% dos trabalhos foram eliminados da análise, pois se caracterizavam em áreas como: saúde (101 artigos), empresarial (42 artigos), esporte (54 artigos), mídias (14 artigos), meio ambiente (4 artigos), comunicação (7 artigos), formação profissional (7 artigos), consumo (1 artigo), sociologia (16 artigos) e administração escolar (2 artigos). A distribuição supracitada pode ser observada na Figura 1:

Figura 1 – Classificação do total de artigos capturados



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Com relação aos quarenta artigos selecionados, foram lidos na íntegra e, assim, verificamos que as pesquisas realizadas com jogos investigam essa atividade em variadas formas, as quais foram classificadas nas seguintes modalidades: jogos

analógicos e adaptações dos mesmos, jogos digitais (disponibilizados em *Website*, *App* de celulares e jogos para *videogames* e computadores) e jogos cognitivos.

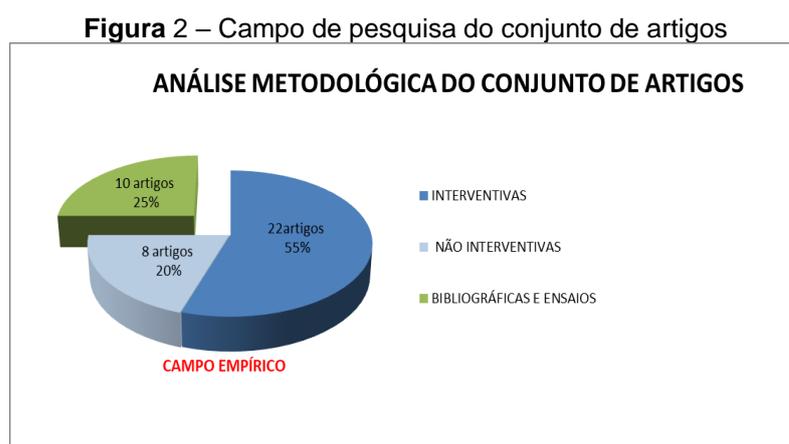
Os jogos analógicos são aqueles considerados tradicionais, disponíveis no comércio para fins de entretenimento. Os jogos adaptados são aqueles reelaborados pelos pesquisadores, a partir da proposta de um jogo analógico, mas com regras específicas e/ou modificações em sua estrutura. Ambos os referidos tipos de jogos possuem regras definidas e permitem a interação entre seus jogadores.

Os jogos digitais são os disponíveis aos usuários por diversos meios: computadores, *videogames*, celulares, televisores e *tablets*. O acesso aos jogos digitais pode ocorrer por meio da *internet*, em uma interação *on-line*, ou mesmo, estão disponíveis *off-line* após instalação dos *softwares*.

Estabelecemos, como jogos cognitivos, aqueles que exigem a elaboração de estratégias pelo participante e o registro em matrizes, considerando alguns desafios predefinidos pelo pesquisador. Essa proposta de jogo caracteriza-se por ser realizada individualmente e o nível de complexidade é aumentado de acordo com o desempenho alcançado.

Observamos, no conjunto de quarenta artigos, 22 pesquisas empíricas de Natureza Interventiva: Experimental, Quase-experimental, Pesquisa-ação, Colaborativa, Aplicação e Pesquisa sobre a própria prática. Também, registramos a existência de oito pesquisas empíricas não interventivas: Descritiva e Estudo de caso. Ainda, identificamos a presença de duas pesquisas bibliográficas e oito ensaios sobre o tema.

Verificamos que, 55% do conjunto de artigos são pesquisas empíricas de natureza interventiva, 20% são pesquisas empíricas não interventivas e os demais 25% são pesquisas bibliográficas e ensaios, conforme demonstra a Figura 2.

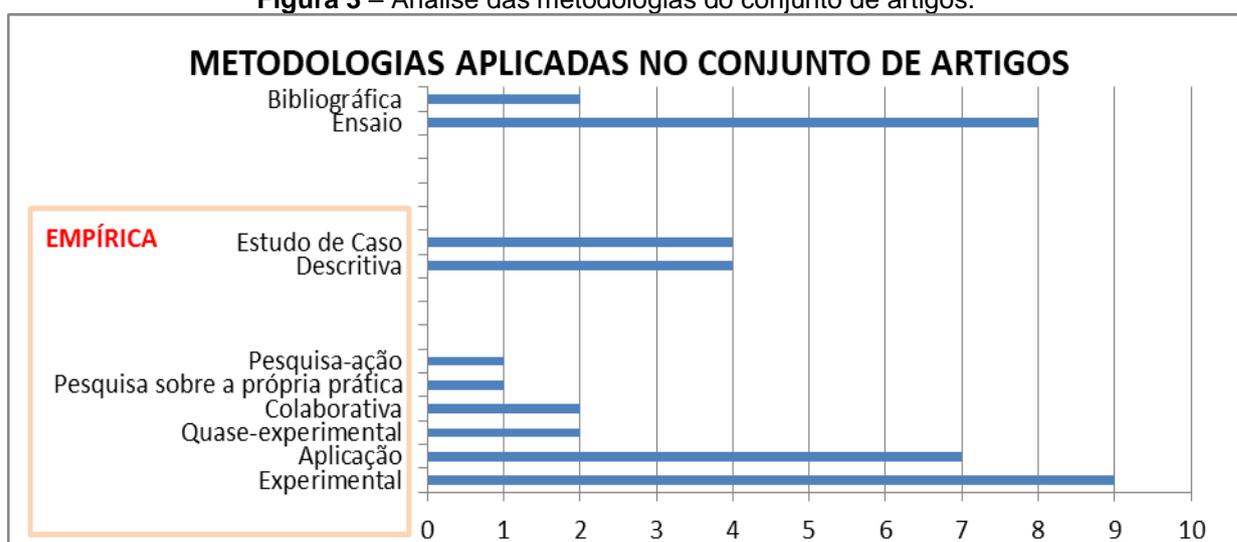


Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Ressaltamos que, para analisar as metodologias no conjunto de artigos (Figura 3), consideramos a tipologia de Pesquisa de Natureza Interventiva, conceituada por Teixeira e Megid Neto (2017). No caso de publicações em que o próprio pesquisador não especificou a metodologia, realizamos a leitura dos procedimentos para identificarmos o método utilizado.

Segundo Teixeira e Megid Neto (2017), as pesquisas de natureza interventiva são caracterizadas como práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento, concomitantes com ações que podem assumir natureza diversificada. Já as pesquisas de natureza não interventiva constituem-se pela análise dos dados empíricos, mas não têm impacto influente no processo metodológico.

Figura 3 – Análise das metodologias do conjunto de artigos.

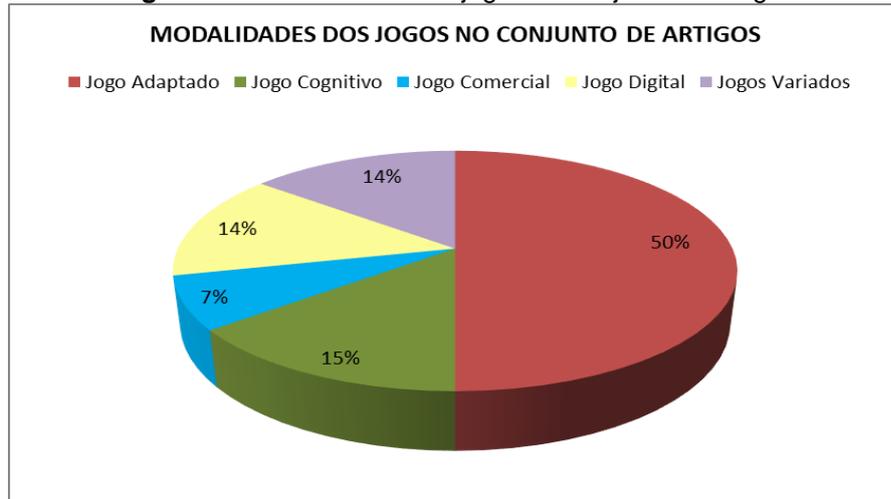


Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

Diante do total de trinta artigos de pesquisas empíricas, selecionamos catorze publicações para formar um conjunto de artigos, pela aplicação da seguinte combinação dos critérios de inclusão: atividade com jogos no ambiente escolar.

Verificamos nesse conjunto, as modalidades dos jogos utilizados nas investigações científicas, sendo: sete artigos com jogos adaptados, dois artigos com jogos cognitivos, dois artigos com jogos digitais, um artigo com jogo comercial e dois artigos utilizaram mais de uma modalidade de jogo. Essa descrição pode ser verificada na Figura 4:

Figura 4 – Modalidades dos jogos no conjunto de artigos



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

As publicações selecionadas foram organizadas no Quadro 1, no qual estão explicitados os títulos e os autores, informações sobre a idade e etapa escolar dos participantes, bem como, a metodologia e os procedimentos utilizados e as modalidades dos jogos, as quais estão assinaladas por cores.

Quadro 1 – Conjunto de artigos selecionados para análise

	<i>Participantes</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Procedimentos</i>	<i>Característica</i>	<i>Nome do jogo</i>
ADAPTADOS	BESSA, S.; COSTA, V. G. da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos				
	Ensino Fundamental	Quase-experimental	Método Clínico	Tabuleiro	Esconderijo,
				Cálculo Mental	Marcando Pontos
				Tabuleiro	Ziguezague
			Teste	Fichas	Buraco
				Tabuleiro	Tigous
				Palitos	Jogo dos Palitos
	Cartas	Salve			
	CANAL, C. P. P.; QUEIROZ, S. S. de. Procedimentos de contagem de pontos em um jogo com conteúdo matemático				
	Ensino Fundamental	Experimental	Observação Registros	Tabuleiro	Matix
CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos					
Professor	Estudo de Caso	Observação	Tabuleiro	Lig-4	
Ensino Fundamental				TATETI	
GRIS, G. et al. Utilização de Jogos Adaptados para Avaliação de Habilidades Matemáticas e Monetárias					
Educação Infantil	Experimental	Teste	Dominó	Valor monetário	

	STRAPASON, L. P. R.; BISOGNIN, E. Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio				
	Ensino Médio	Aplicação	Observação	Tabuleiro	Trilha - Função
			Relatórios	Dominó	Função 1º Grau
				Memória	Função 2º grau
				Memória	Função 2º grau
	CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C. Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo Matix				
Ensino Fundamental	Estudo de Caso	Observação	Tabuleiro	Matix	
ANDRE, M. H.; HASTIE, P.; ARAUJO, R. F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo					
Ensino Fundamental	Estudo de Caso	Observação	Jogos de Alvo		
		Questionário			
		Entrevista			
COGNITIVOS	MACEDO, L. de, CARVALHO, G. E. de; PETTY, A. L. S. Modos de resolução de labirintos por alunos da escola fundamental				
	Ensino Fundamental	Aplicação	Observação	Matrizes no papel	Labirintos
			Registros		
			Entrevista		
SILVA, L. C. M. da; ORTEGA, A. C. Aspectos psicogenéticos da prática do Jogo das Quatro Cores					
Ensino Fundamental	Aplicação	Protocolo Método Clínico	Matrizes no papel	Quatro Cores	
DIGITAIS	ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, SUELLEN F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem				
	Ensino Médio	Experimental	Teste Protocolo	Projeto CONDIGITAL	O que vem a seguir
	RAMOS, D. K.; SEGUNDO, F. R. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva				
	Ensino Fundamental	Quase-experimental	Teste	Plataforma	Conectome, Looktable Breakout Genius Joaninha
ANALÓGICOS	PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JUNIOR, B. S. da. O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?				
	Ensino Fundamental	Experimental	Entrevista	Jogo da Memória	Cara a cara Damas
			Teste		
Observação			Tabuleiro		
USO DE VÁRIAS	RAMOS et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas				
	Ensino Fundamental	Experimental	Grupo Focal	Jogo da Memória Quebra-cabeça	

			Observação	Plataforma	Escola do Cérebro
			Entrevista	Cartas	UNO
				Dominó	
				Tabuleiro	Damas
CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética					
Ensino Fundamental	Experimental	Entrevista			
Professor		Observação			
		Método Clínico			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Sentimos necessidade em aprofundar nossos estudos, buscando pesquisas interventivas com investigações acerca do desenvolvimento humano, já que nosso objeto de estudo é a linguagem em atividade de jogo de regras com crianças em ambiente escolar. Assim, nos reportamos ao total de vinte artigos categorizados como pesquisa interventiva e realizamos a leitura para selecionarmos apenas as publicações sob a combinação dos critérios de inclusão estabelecida: pesquisas com crianças em atividades com jogos no ambiente escolar que investigam acerca do desenvolvimento humano.

Nessa nova seleção de artigos, encontramos apenas oito publicações com os critérios pré-estabelecidos, compondo o Quadro 2, o que, para tanto, estão explicitados: os títulos, as etapas escolares e idades das crianças, bem como, as categorizações que revelam as tipologias das pesquisas interventivas, os procedimentos e tipos de jogos.

Quadro 2 - Conjunto de artigos selecionados para análise que investigaram o desenvolvimento humano com atividades de jogos na escola.

TÍTULO / AUTORES	ETAPA ESCOLAR / IDADE	INTERVENTIVA	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS/ RECURSO
Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos <i>BESSA, S.; COSTA, V. G. (2017)</i>	Fund. I 4º ano 9 e 10 anos	Quase-experimental	Método Clínico Teste	Jogo adaptado
Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva <i>RAMOS, D. K.; SEGUNDO, F. R. (2018)</i>	Fund. I 2º/ 3º anos 7 a 9 anos	Quase-experimental	Teste	Jogo digital
O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo <i>ANDRÉ, M. H.; HASTIE, P.; ARAÚJO, R. F. (2015)</i>	Fund. I 5º ano	Estudo de Caso	Observação Questionário Entrevista	Jogo adaptado
	Fund. I 7 e 9 anos	Experimental	Grupo Focal	Jogo cognitivo

O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas <i>RAMOS, D. K.; ROCHA, N. L.; RODRIGUES, K.; ROSEINBERG, B. B. (2016)</i>			Observação	
			Entrevista	
O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? <i>PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JR., B. S. (2016)</i>	Fund. I 3º/4º anos 11 anos	Experimental	Entrevista	Jogo analógico
			Teste	
			Observação	
Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética <i>CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. (2009)</i>	Fund. I 2ª série 8 e 9 anos	Aplicação	Entrevista	Jogo Adaptado
			Observação	
			Método Clínico	
Modos de resolução de labirintos por alunos da escola fundamental <i>MACEDO, L.; CARVALHO, G. E. de; PETTY, A. L. S. (2019)</i>	Fund. I Entre 7 e 11 anos	Aplicação	Observação	Jogo cognitivo
			Registros	
			Entrevista	
Aspectos psicogenéticos da prática do Jogo das Quatro Cores <i>SILVA, L. C. M. da; ORTEGA, A. C. O. (2002)</i>	Fund. I Entre 10 e 12 anos	Aplicação	Registros	Jogo cognitivo
			Método Clínico	

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Nesse conjunto de artigos, verificamos que as pesquisas realizadas com crianças em atividades com jogos que investigaram questões acerca do desenvolvimento humano contemplaram alunos que cursavam o Ensino Fundamental, participantes na faixa etária de sete até doze anos completos.

Desses trabalhos, três artigos realizaram investigações utilizando jogos adaptados, três artigos realizaram atividades com jogos cognitivos, um artigo que utilizou jogo digital e um artigo optou por usar um jogo analógico.

Somente o artigo de Pinheiro, Damiani, Silva Jr. (2016), que investiga a influência do jogo de regras no desenvolvimento das funções cognitivas superiores em alunos com histórico de fracasso escolar, aproxima-se de nossa pesquisa no que diz respeito à fundamentação teórica pautada na teoria Histórico-Cultural. Os pesquisadores realizaram intervenções recorrendo a atividades com três jogos analógicos: memória, Cara a Cara e damas, mediando as partidas em relações dialógicas entre o pesquisador e o participante.

Sendo assim, examinamos pontos de convergência com nossa pesquisa, relativos a algumas questões norteadoras no processo de mediação, focando em

validar as falas das crianças, repetindo-as e traduzindo as jogadas e fornecendo modelos de raciocínio, ajudando e apoiando na realização de estratégias, oferecendo dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, mostrando outras possibilidades de ações e elogiando as boas jogadas realizadas.

Partimos da necessária mediação da professora-pesquisadora na relação entre os participantes na atividade com jogo, devido à sua intencionalidade no processo.

Os pesquisadores Macedo, Carvalho, Petty (2009); Ramos et al. (2016); Silva e Ortega (2002); Ramos e Segundo (2018); Bessa e Costa (2017); André, Hastie, Araújo (2015) e Caiado e Rosseti (2009) fundamentam suas pesquisas na perspectiva psicogenética piagetiana do desenvolvimento humano, recorrendo ao método clínico, grupo focal, pré e pós testes para verificar significativas alterações que apontam para o desenvolvimento psíquico e comportamental dos participantes da pesquisa em função de atividades com jogos.

Não nos cabe realizar apontamentos acerca da fundamentação teórica que se diferencia da nossa, pois há especificidades epistemológicas em ambas as perspectivas. Apenas, ressaltamos que a perspectiva psicogenética se trata de uma teoria do conhecimento que estuda o processo de aprendizagem estabelecendo as relações existentes entre a psique humana e a origem dos processos evolutivos que se desenvolvem no sujeito. Realizamos aproximações com algumas dessas pesquisas com relação à relevância dada à mediação do pesquisador e participação efetiva dos alunos nas propostas de atividades com o jogo.

A pesquisa de André, Hastie, Araújo (2015) partiram da hipótese de que a criação de jogos por meio de uma intervenção escolar sistematizada proporcionaria uma prática reflexiva ao aluno, que o levaria não só a praticar o jogo, mas, também, criá-lo e modificá-lo inúmeras vezes até sua versão final, facultando o desenvolvimento.

Essa linha de direcionamento no desenvolvimento da pesquisa, em certa medida, aproxima-se da nossa proposta de construção, pois os pesquisadores utilizaram a mediação do professor para orientar a proposta de construção dos jogos de alvo, delimitando regras aos participantes, e também sistematizaram, por meio do trabalho pedagógico, as etapas do processo de construção do jogo pelos participantes e as orientações para a concretização das atividades de ensino e prática do jogo elaborado.

Encontramos no trabalho de Ramos et al. (2016) a intervenção mediada enquanto objeto de estudo na pesquisa. Trata-se de uma investigação que analisa os efeitos da intervenção nas atividades com jogos cognitivos no contexto escolar para o aprimoramento das funções executivas, em especial da atenção, considerando sua importância no processo de aprendizagem. Por compreenderem que a mediação se caracteriza por fatores linguísticos, viabilizaram a presença dos *feedbacks* na mediação, enquanto elemento necessário para marcar a comunicação dialógica no processo interventivo.

Salientamos que essas aproximações com as pesquisas já realizadas permitiram ampliar nossa reflexão nas escolhas metodológicas e aprofundar nossas escolhas bibliográficas, favorecendo que nos posicionássemos quanto à escolha de instrumentos e ações, marcando, assim, nossa pesquisa com o rigor científico.

É fundamental para o nosso trabalho destacar que nessa análise bibliográfica aprofundada não verificamos nenhuma pesquisa desenvolvida pelo professor, atuando no contexto escolar como pesquisador e tendo como participantes sua própria turma, visando investigar sobre o uso do jogo enquanto instrumento potente para o desenvolvimento da linguagem oral.

É evidente que indicação da ausência dessas pesquisas, com base na nossa escolha que restringiu a buscar em apenas uma plataforma de artigos científicos na pesquisa bibliográfica, não significa que não existam pesquisas que atendam a esse critério, mas faz-se necessário sinalizarmos a importância de dialogar com esses trabalhos.

A relevância de trabalhos que mostram similaridade com a nossa proposta de pesquisa permitiu que realizássemos aproximações, ou favoreceu que identificássemos, igualmente, pontos de divergências, abrindo debates por meio da reflexão no processo de análise na pesquisa bibliográfica.

3 IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Realizamos nosso estudo sobre a linguagem e sua importância para o desenvolvimento humano fundamentando-nos na teoria histórico-cultural, que tem como seus principais fundadores L.S. Vigotski, A.R. Luria e A.N. Leontiev.

Esses pioneiros e demais seguidores realizaram pesquisas na área da Psicologia se contrapondo às teses da filosofia dualista e positivista/evolucionista, que há séculos permeiam a história da Filosofia e da Psicologia.

Na busca por compreender cientificamente o que diferencia a atividade consciente do homem do comportamento individual dos animais, a teoria histórico-cultural parte dos princípios do Materialismo Histórico Dialético, focando nas condições sociais de vida do homem, formadas na historicidade e herdadas culturalmente pelas gerações sucessivas.

Luria (1960) diferencia a atividade consciente do ser humano das características do comportamento animal com três aspectos fundamentais: (i) necessidades superiores motivadas pelas condições de vida em sociedade – materiais, espirituais e funcionais; (ii) diferença entre o comportamento animal determinado pelo campo perceptual imediato e a atividade consciente dos seres humanos para além das condições sensoriais dadas pelo ambiente ao seu redor e (iii) a experiência do gênero humano objetivada na cultura e transmitida de geração em geração.

Tanto os animais como os seres humanos percebem, atentam e memorizam, ou seja, formam a imagem da realidade e nela se orientam, porém, no ser humano esses processos funcionais são requalificados quando ocorre o cruzamento entre pensamento e linguagem. Sendo assim, podemos afirmar que a linguagem, ao realizar a mediação dos processos psicológicos, transforma-os.

Vigotski e seus seguidores compreenderam, por meio de seus estudos, que o psiquismo humano se transforma com as atividades mediadas nas relações que ocorrem em múltiplos meios sociais. São relações mediadas por instrumentos e signos historicamente construídos, heranças culturais, indispensáveis ao homem em seu processo de desenvolvimento humanizado.

Ressaltamos a linguagem enquanto produção histórico-cultural exclusivamente humana e crucial nas mediações que ocorrem nas relações sociais; a linguagem permite ao homem representar, por meio da palavra, elementos e ações presentes (e

não presentes) no campo físico, comunicar-se com as outras pessoas, bem como realizar abstrações e generalizações, transformando suas funções psíquicas.

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles etc. Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos (LURIA, 1960, p. 78).

A linguagem, ao ser produzida, responde à necessidade humana de recursos que auxiliem o trabalho do homem, sendo este considerado como uma atividade essencial de sobrevivência em comunidade e para a constituição e desenvolvimento, tanto filo quanto ontogenético.

Luria (1960) afirma que o trabalho social, o emprego de instrumentos que são necessários para realizá-lo e a linguagem mudam, de forma radical, as formas de atividade psíquica, potencializando o surgimento da consciência. Esses artefatos e signos, em especial a linguagem, são fundamentais para as mediações instrumentais, sociais e semióticas que marcam as relações dos homens entre si, com o mundo e consigo próprios; essas mediações são aprimoradas por meio das interações, transformando o meio e a cada sujeito, dialeticamente.

É por meio da comunicação nas interações sociais que os interlocutores produzem significações sobre determinado conceito. É importante destacar que a significação implica sentidos e significados, indissociáveis, mas que possuem peculiaridades: o sentido articula vários eventos psicológicos de experiências na relação do sujeito com o mundo, apreendidos por processos cognitivos e afetivos; enquanto o significado é compartilhado socialmente.

O homem possui a capacidade de interagir, de várias maneiras, com um mesmo evento, adaptar instrumentos e signos para empregá-los de acordo com suas necessidades; por exemplo, pode empregar a faca para desempenhar a função da chave de fenda. Podemos afirmar que, quanto maior o nível cultural de uma sociedade, mais sofisticado é o nível das interações e uso dos instrumentos e signos.

Ousamos dizer que uma explicação breve sobre essa teoria pode reduzi-la a uma ideia simplista de que basta verificar os instrumentos e a linguagem do homem para compreender a formação da sua consciência, personalidade e caráter. A reflexão

ingênua sobre a teoria não se sustenta e não abarca a complexidade e o peso das relações mediadas para o desenvolvimento do homem enquanto ser social.

Para compreender como se constitui cada indivíduo, enfatizamos ser imprescindível considerar que, para cada um, existe uma totalidade de eventos dos quais participa e que não se desvela, de modo idêntico, para todos: os múltiplos meios, a diversidade de instrumentos, as múltiplas possibilidades de mediação e de significações vão marcando formas singulares de constituição de cada pessoa.

Exemplificamos essa complexidade conjecturando sobre o hipotético trabalho de uma professora que planeja suas atividades pedagógicas para atender seus alunos em uma região ribeirinha. É fato que os registros escritos que ela produz somente se consolidaram porque em sua própria vida adquiriu o conhecimento da escrita alfabética, constituída e transformada ao longo da história da humanidade. Também recorreu ao uso da caneta, que outrora se apresentava socialmente sob o recurso da pena e tinteiro.

Assim sendo, a hipotética professora durante a vida utilizou os diversos elementos que caracterizam o meio em que se encontra, como: a energia elétrica, a lâmpada, a cadeira, o móvel, o papel, entre os demais materiais que compõem a particularidade pacata, ao menos aparentemente, da sala destinada ao descanso dos professores.

Atribuamos, a essa situação fictícia, uma condição socialmente imposta a essa profissional que, interessada na ascensão salarial e movida pelo desejo de adquirir novas oportunidades profissionais, aceita a proposta para atuar em uma escola localizada na capital de um estado; essa escola caracteriza-se por uma considerável infraestrutura física e organizacional, marcada pelo recorrente uso dos instrumentos tecnológicos implementados para atender a demanda de alunos.

É evidente que o novo ambiente escolar difere daquele tão conhecido pela professora ribeirinha, sendo caracterizado por outros artefatos, também historicamente construídos e transformados, o que requer da docente apropriar-se das estratégias para o uso dos novos recursos em suas atividades; é, então, imprescindível, a aprendizagem quanto ao uso de computadores e demais acessórios, bem como a compreensão da dinâmica social da realidade virtual.

O mesmo ocorre com a linguagem, pois trata-se de uma prática social que se transforma nas relações sociais. Assim, inferimos que a necessidade da fictícia docente, no sentido de empregar palavras em suas relações sociais, amplia seu

vocabulário e a leva a produzir outras novas significações, operando por meio de generalizações.

Exemplificamos com o que pode ocorrer com o emprego da palavra nuvem nas relações dessa professora em atividade nesse novo meio: a palavra nuvem, até então muito presente em sua realidade ribeirinha ao observar esse elemento no céu (com possíveis significações de chuva, esperança, vida, medo), não remete à palavra nuvem que precisa compreender/empregar em suas novas relações para referir-se ao local de armazenamento de arquivos digitais em servidores virtuais; trata-se, portanto, de um novo conceito que provoca reformulações na interpretação da palavra nuvem e de uma série de outros termos que com ela relacionam-se.

Destacamos que os novos elementos não excluem, sequer são mais potentes que os outros já utilizados pela professora. O que precisamos enfatizar é a qualidade da relação mediada do sujeito que potencializará o seu desenvolvimento. Apontamos que os instrumentos podem estar no meio e caracterizá-lo, mas não serem utilizados pelo sujeito ou, ainda, sua utilização não apresentar potência para transformar suas funções psíquicas.

Recorrendo ao exemplo supracitado, é possível que a fictícia professora tenha à sua disposição um computador para o desenvolvimento do seu trabalho, mas é bastante provável que ela siga utilizando o recurso do papel e da caneta. Assim, quebramos o reducionismo, atribuído por má interpretação da teoria histórico-cultural, de que os artefatos presentes nos múltiplos meios determinam, por si só, o desenvolvimento do sujeito. Entendemos como necessário que se considere a qualidade/viabilidade da relação do sujeito com os diversos instrumentos e signos para a aquisição das significações sociais instituídas.

Se construirmos a hipótese de que a professora se envolva na aprendizagem e uso do computador, necessariamente esse processo será mediado pela linguagem e manuseio do instrumento na relação com o outro. Essa aquisição de conhecimento propiciará graus de complexidades oriundas das especificidades do recurso em tela, transformando as funções psíquicas da professora e dos seus interlocutores.

Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem que demanda múltiplas questões para resolução de problemas, compreensão quanto ao emprego desse recurso na atividade do trabalho e as diversificadas ferramentas que o constituem, a lógica e processo de comunicação por esse recurso, os alertas e possíveis sinais de

manutenção, entre outras questões recorrentes que envolvem a complexa dinâmica do computador atrelado à *internet*.

Também, destacamos outra vertente da complexidade dessa teoria que abarca as diversas maneiras do sujeito se envolver em eventos sociais relativamente parecidos. Retornando ao exemplo da professora: ela poderá relacionar-se com seus alunos de maneira amistosa, ou de maneira mais hostil, sendo necessário considerar o contexto em sua totalidade e as variantes que o caracterizam, não apenas a ação isolada da professora.

A maneira como vai se relacionar com seus alunos caracterizará, de modo expressivo, o ambiente da sala de aula, pois os demais envolvidos corresponderão a essa interação social de múltiplas maneiras. A qualidade dessa relação tenderá ao emprego, ou não, de determinados instrumentos, e o nível de potência da linguagem poderá afetar os demais envolvidos na mediação, também, de múltiplas maneiras, pois envolve produção de sentidos sobre os significados compartilhados, por meio das particularidades de cada sujeito.

O que buscamos comunicar com essa pequena ficção é que, na objetividade da vida em sociedade o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se em um processo de humanização, apropriando-se de múltiplos produtos, herdados culturalmente, mas, também, (re)construindo-os, num infundável processo histórico.

O foco na importância da linguagem, na perspectiva da teoria Histórico-cultural para o desenvolvimento humano, decorre do fato de que ela se constitui como o principal sistema de signos e de extrema importância para o processo de desenvolvimento psíquico, sendo imprescindível para as relações sociais.

A apropriação e desenvolvimento da linguagem não se restringe à habilidade de aprender a falar e articular determinados sons que representam os objetos da realidade. A compreensão do que seja o desenvolvimento da linguagem demanda saber a sua importância à complexificação do psiquismo, compreendendo-a como uma das mais complexas funções, cujo funcionamento se vincula com a complexificação das demais, em especial, com o pensamento (SACCOMANI, 2019, p. 03).

Parece-nos claro que a linguagem é a principal herança cultural a ser adquirida pelo homem a partir dos primeiros momentos de sua inserção em sociedade. As relações sociais mediadas em que o sujeito se encontra imerso desde o nascimento

transformam suas funções psíquicas ao longo de seu desenvolvimento, alcançando graus maiores de complexidade.

A partir da teoria Histórico-cultural, assumimos a concepção semiótica do funcionamento humano, destacando que o sujeito se constitui nas/pelas interações verbais, apropriando-se, progressivamente, dos signos:

Instrumental simbólico historicamente construído, a linguagem – produto e produção humana – estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e redimensiona a atividade prática, viabiliza o planejamento, a organização, a regulação – das relações entre pessoas, das ações de si próprio. Mediada pelos signos e, mais particularmente, pela linguagem, a atividade humana torna-se intencional e conscientemente orientada (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 85).

Vale elucidar que a mediação por meio da linguagem não ocorre apenas nas interações via comunicação face a face entre os interlocutores, mas, também se faz presente na relação do sujeito com artefatos culturais como: livros, placas, obras de arte, música, e tantas outras produções que circundam e atravessam os grupos sociais.

A relação entre a linguagem e o pensamento é de unidade, devido às suas especificidades. Para Vigotski (2009), essa unidade está no significado da palavra, sendo a unidade indivisível entre a linguagem e o pensamento, permitindo-nos afirmar que tal significado é o próprio conteúdo semântico, o qual representa um reflexo generalizado do objeto.

Os significados das palavras evoluem no curso do desenvolvimento, ou seja, quando uma criança assimila uma nova palavra, o significado a ela atribuído não está terminado, mas somente começando; esse processo está subordinado tanto ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos quanto aos conceitos científicos, tema abordado neste trabalho, posteriormente.

Nos estudos de Luria (1960), a atividade consciente do ser humano perpassa por três transformações decorrentes do surgimento da linguagem: a palavra designa objetos da realidade, é instrumento de comunicação verbal e transmissão de informação.

Sendo assim, a palavra designa, fazendo uma referência objetiva, isso é, substitui ou representa objetos, ações e relações; analisa, quando introduz a “coisa” em um sistema complexo de relações, e generaliza, quando a introduz em categorias. Então, a palavra, ao coadunar o analisar, abstrair e generalizar, assume a função de

significado categorial, ou seja, a palavra é instrumento do pensamento, pois a função mais importante deste é a abstração e a generalização.

A palavra também é instrumento de comunicação verbal e possibilita a transmissão de informação, o que requer dos interlocutores a função de significar a conversação

Se o sujeito que diz a palavra "relógio" tivesse em conta unicamente um determinado relógio e aquele que escuta, sem ter a correspondente experiência, não compreendesse o sentido generalizado dessa palavra, o falante nunca poderia transmitir ao interlocutor seu pensamento. Sendo assim, as palavras "relógio", "mesa", etc. possuem um significado generalizado e essa é a condição para que o sujeito, ao nomear um objeto, possa transmitir seu pensamento a outra pessoa, é a condição para a compreensão. Mesmo quando esta outra pessoa representa a coisa nomeada de outro modo (por exemplo, o que fala pensa em um relógio de bolso e o que escuta em um relógio de mesa), o objeto pertence a uma determinada categoria, o que permite ao falante transmitir uma determinada informação generalizada.

Portanto, ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação (LURIA, 2001, p.37).

A linguagem reorganiza a percepção sobre a realidade objetiva: ao utilizar palavras, os sujeitos selecionam os traços essenciais e generalizam os diferentes objetos, formas e cores perceptíveis em grupos ou categorias. Os processos de memória, imaginação e atenção também são requalificados por meio das interações verbais, o que dá condições, a cada sujeito, de dirigi-los de forma voluntária.

Ressaltamos que a palavra, enquanto unidade de significação, não corresponde aos mesmos sentidos atribuídos pelos interlocutores; tão pouco esse sentido é imutável.

A palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade (SMOLKA, 2009, p.77).

A ressignificação dos sentidos e construção dos significados das palavras configuram uma busca permanente pela coerência nas atividades humanas socialmente compartilhadas, ou seja, uma necessidade da especificidade humana na filogênese e ontogênese.

A significação tem na palavra sua forma elaborada como um signo que designa um objeto, ou seja, substitui o objeto, abstrai e generaliza-o, ao passo que a internalização dos signos e a relação mediada altera a percepção que o ser humano tem dos objetos.

Assim, é por meio das interações sociais que o emprego da palavra incorreta, ou do sentido atribuído a esta pelo sujeito, evidencia a dependência social e a necessidade da mediação para a ressignificação do sentido através das funções psíquicas superiores, em especial pela atividade do pensamento.

Dentre múltiplos caminhos para o estudo da linguagem na teoria Histórico-cultural o processo de elaboração de conceitos tem destaque desde as obras inaugurais de Vigotski.

É por meio da generalização que alcançamos o conceito, podendo ser de caráter espontâneo ou científico.

Enquanto os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento (GÓES; CRUZ, 2016, p. 34-35).

A apropriação dos conceitos científicos pelo sujeito requer um processo sistematizado, que propicie ressignificações dos conceitos já dominados, o que demanda um complexo e elevado grau de generalidade.

Socialmente, a escola é o local comprometido com a formação dos conhecimentos científicos por meio de um trabalho intencional e sistematizado. Conforme já destacado na citação de Góes e Cruz (2016), a formação dos conceitos científicos se articula com os conceitos espontâneos, estes adquiridos pelos sujeitos através da participação em múltiplos contextos e sempre impregnados de experiência social.

Sendo assim, os conceitos científicos trabalhados na escola requerem, necessariamente, a mediação explicativa organizada para que o sujeito possa elaborar operações lógicas complexas, por meio da semiótica, para alcançar níveis mais elevados de generalização.

A elaboração de conceitos, pela apropriação cada vez mais complexa da linguagem, permite uma atuação representativa e reflexiva sobre a realidade, possibilitando o desprendimento do empírico, múltiplas interpretações das situações vivenciadas e aquisição de conhecimentos. Quando se pensa sobre a realidade representativamente, o próprio pensamento se enriquece com a aquisição da linguagem e vice-versa (PINTO, 2017, p. 40).

Portanto, a escola, enquanto espaço de apropriação do conhecimento científico, requer um trabalho pedagógico condizente com uma formação de sujeito humanizado, que parte da concepção de que o ato de apropriação do conhecimento científico, produzido pelos homens, se dá na singular apropriação do sujeito de algo já significado socialmente por meio da atividade semiótica da linguagem.

Através do uso de múltiplos recursos no desenvolvimento das atividades e da interação comunicativa no contexto escolar, os alunos significam por meio da atribuição de sentidos e significados, em um longo e dinâmico processo de desenvolvimento humano, que, necessariamente, requer a mediação nas interações verbais, construindo as condições para o desenvolvimento do pensar, falar e escrever.

Para a teoria histórico-cultural, a mediação é fator de centralidade nas relações sociais, mas a sua potência para impactar os interlocutores depende de múltiplos fatores: emprego de vocabulário, gestos, atenção, envolvimento, entonação vocal, entre outros.

Portanto, verificar no ambiente escolar possíveis práticas consolidadas socialmente que, de maneira intrínseca, impactam as interações entre professores e alunos, torna-se imprescindível.

3.1 O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

A escola assume um papel de grande relevância na promoção do desenvolvimento humano, na medida em que oferece o ensino sistematizado, no qual a intencionalidade das atividades pedagógicas está presente para possibilitar o aprendizado da leitura, da escrita, dos cálculos, entre outros saberes e, conseqüentemente, ampliando o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos.

Mas, neste tópico, focamos no papel da escola para o desenvolvimento da relação consciente da criança com a linguagem oral. Os documentos curriculares brasileiros trazem a competência em língua oral como um dos principais objetivos do trabalho a ser desenvolvido com a criança por meio das atividades cotidianas em sala de aula. A presença de tal objetivo encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, até mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em âmbito municipal, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas (CAMPINAS,

2012), em consonância com os documentos mencionados, também se enfatiza a importância desse trabalho, considerando como uma das habilidades a ser focalizada com as crianças a desenvoltura e fluidez da fala.

De acordo com Lacerda, Gràcia e Jarque (2020), esses documentos orientadores da Educação Básica apresentam uma fundamentação que ressalta a relevância do uso integrado das habilidades de falar, de escutar, de ler e de escrever, porém, no Ensino Fundamental, o esforço maior acaba ficando concentrado em promover a aquisição e domínio da leitura e da escrita.

Além disso, pontuamos que, na Educação Infantil, apesar do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem oral assumir maior centralidade e a manipulação de objetos ser valorizada, o que por um lado é de extrema importância ao desenvolvimento da criança, muitas vezes a intervenção intencional e consciente do professor fica em segundo plano, ou seja, ele não se coloca como aquele que atribui significados àquilo que a criança sente, cheira, percebe, saboreia, manipula etc., deixando de fazer uso pleno das múltiplas vias que a linguagem oral pode criar para o desenvolvimento infantil (SACCOMANI, 2018, p. 150).

O trabalho pedagógico escolar para o desenvolvimento da competência da linguagem oral encontra na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a etapa do Ensino Fundamental, uma referência com relação ao ensino sistematizado que assegure, no componente Língua Portuguesa, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação, significativa e crítica, das crianças nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67).

Conforme o mesmo documento, observamos, como uma das competências específicas da área de linguagens, a indicação de que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver a capacidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2018, p.65).

Já nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos iniciais, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (CAMPINAS, 2012), ressalta-se que o processo de apropriação da cultura escrita deve envolver o

uso de instrumentos específicos e práticas culturais específicas como a leitura e a escrita, imbricadas pelo uso da oralidade, da gestualidade e de diversos textos verbais e visuais.

O mesmo documento enfatiza que é por meio da arte, da leitura, da oralidade, da escrita, da brincadeira com o corpo e entre os pares que as crianças atuam no mundo, sobre elas mesmas e sobre os outros. Smolka (1985 apud CAMPINAS, 2012, p.79) destaca que a variedade de experiências pessoais vividas por meio das relações e interações sociais constitui o sujeito e contribui na elaboração da linguagem que, por sua vez, é experienciada e vivenciada sempre no contexto de uma situação.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Municipais (CAMPINAS, 2012, p.81) indicam que os anos iniciais do Ensino Fundamental são o período de consolidação de aprendizagens específicas sobre a linguagem – sistema de escrita alfabética e ortográfica, leitura, oralidade, bem como, observando-se que a linguagem constitui-se em objeto de conhecimento que será importante ferramenta, ainda que não exclusiva, para a apropriação de outros conhecimentos, como os matemáticos e os das ciências naturais e sociais.

Os jogos de regras são instrumentos que compõem o acervo escolar e muitos professores fazem uso deste material. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da alfabetização, verificamos diversos jogos de regras que potencializam o trabalho didático, tendo o foco no aprendizado da leitura e da escrita, das habilidades de reflexão fonológica das palavras e jogos potencializadores para o ensino da matemática.

Problematizamos duas questões sobre a utilização destes jogos nos anos iniciais: o mal uso deste material no ensino sistematizado por parte dos professores e o foco deste instrumento para alcançar objetivos didáticos, conforme apontam estudos de Grandó (2007) e Leal; Albuquerque e Leite (2005).

Os autores afirmam que os jogos de regras utilizados nos anos iniciais são utilizados, por professores, sem o planejamento prévio destas atividades e, por vezes, não ocorre a mediação intencional

É comum o professor utilizar os jogos no final da aula, nos minutos restantes, para fixar um determinado conteúdo ou desenvolver uma habilidade. Raras vezes existe um trabalho intencionalmente planejado, com intervenções pedagógicas previstas pelo professor e com continuidade de várias aulas. Além disso, poucos são os professores que são capazes de explorar interdisciplinarmente os vários conteúdos presentes na atividade com jogos: os valores, a ética, a moral, o corpo, o social, o cognitivo e o motor. (GRANDÓ, 2007, n.p)

Leal; Albuquerque e Leite (2005) afirmam que é crucial o professor explorar o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno. Ou seja, o diagnóstico sobre o conhecimento prévio do aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados.

Concordamos que para além do trabalho didático, os jogos de regras nos anos iniciais propiciam por meio das interações verbais contribuir com o trabalho da habilidade oral oportunizando às crianças, experienciarem nas ações comunicativas possíveis ações de uso da linguagem em suas múltiplas atividades sociais. Assim, as crianças,

Aprendem que a participação em grupos exige atendimento a regras, aprende que essas regras são compartilhadas e são mutáveis, desde que haja acordo entre os participantes. É essa uma das causas da grande variedade de regras para um mesmo jogo. A “canastra” (jogo de baralho), por exemplo, tem diferentes modos de brincar, e os jogadores, via de regra, combinam, antes de começar a partida, quais as regras que serão seguidas. (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 115)

Destacamos que a imprevisibilidade dos desdobramentos da atividade do jogo de regras é importante para que as crianças sejam ativas nas conversações. O uso da comunicação em atividade com estes jogos, oportunizam as crianças a dominarem seu comportamento aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito estabelecido pelas regras. Concordamos com Grandó (2007) que os jogos de regras nos anos iniciais oportunizam um trabalho para a formação integral dos alunos, pois contemplam múltiplos aspectos sociais, um processo longo de desenvolvimento da consciência e que requer as interações verbais em diversas atividades escolares mediadas intencionalmente

Portanto, não é possível restringir a análise do jogo somente em termos do ensino da Matemática. É necessário ao professor, que utiliza os jogos em suas práticas escolarizadas, tomar consciência dos vários aspectos sociais, morais, corporais, afetivos, éticos e cognitivos, que estão trabalhando, mesmo quando sua intervenção é mínima. Além disso, entender que a justificativa da utilização de jogos na sala de aula não pode se restringir ao caráter motivacional, mas que depende de uma ação intencional, planejada, executada, registrada, avaliada e compartilhada pelos alunos e professores. (GRANDO, 2007, n.p.)

Então, para qualificarmos o trabalho sistematizado na escola com relação às atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da linguagem oral, há que se considerar o processo de desenvolvimento da linguagem infantil e sua especificidade em cada período do desenvolvimento humano.

Devemos lembrar que o professor se torna um mediador potente quando tem consciência do processo de desenvolvimento da linguagem e realiza mediações

intencionais com o uso de estratégias na linguagem oral, propiciando a interação verbal dos alunos, possibilitando, dessa forma, ao longo do processo de aquisição da linguagem da criança, que a mesma supere a relação espontânea com a linguagem e desenvolva uma relação consciente e intencional que pressupõe autodomínio da conduta.

O desenvolvimento da linguagem não se reduz ao ato de aprender a falar, pois também implica a complexificação das funções psíquicas, as quais levam o sujeito a níveis cada vez mais elaborados de funcionamento psíquico, com destaque para o desenvolvimento da capacidade abstrativa, pois “...é na e pela atividade que a linguagem se desenvolve, o desenvolvimento dessa função psíquica enriquece a própria atividade da pessoa” (SACCOMANI, 2018, p.87).

A palavra pronunciada pelo bebê, na etapa pré-linguística, ainda não é uma palavra propriamente dita, mas, sim, uma pseudopalavra, em que os sons adquirem uma característica relevante, pois a composição sonora da linguagem da criança é comparável à composição sonora da língua materna.

Nesse processo de aquisição da linguagem, o adulto é o elo entre o bebê e o mundo. O adulto apresenta ao bebê os objetos, escolhe com quais terá contato, colocando-os ou retirando-os de suas mãos, bem como apresenta-lhe seus modos de uso. À medida que o adulto fala com o bebê, canta, nomeia, explora imitações gestuais e sonoras está propiciando a imersão da criança, a partir da linguagem, na relação com o meio. Sendo assim, ao longo do processo de desenvolvimento a criança vê a realidade e a si mesma na relação com o adulto, o que define o caráter social da atitude de cada uma em relação à realidade, desde o início.

Segundo Elkonin (1960), ao término do primeiro ano de vida a criança compreende de dez a vinte palavras. Para que esta comece a entender o idioma, torna-se necessária a orientação visual no ambiente ao redor, organizado pelos adultos. Conforme o bebê nomeia o objeto e pronuncia repetidas vezes, ao mesmo tempo em que o observa e atua com ele, é estabelecida uma conexão entre a palavra que o denomina e seu aspecto exterior. Sendo assim, nesse momento do desenvolvimento, acontece a aproximação das ações com a fala, mediada pelo adulto, fazendo surgir na criança a compreensão primária da linguagem humana: a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras.

Na interação verbal entre o adulto e o bebê, a relação inicial das palavras que denominam os objetos se expressa na criança, frequentemente, por meio de

movimentos. Ressaltamos que a atitude do adulto em provocar uma resposta da criança como em um diálogo, muitas vezes, ocorre de forma espontânea, como, por exemplo, quando pergunta onde está determinado objeto e acompanha o movimento dos olhos da criança em sua direção ou das mãos para pegá-lo.

Em se tratando do papel do professor na Educação Infantil, este deve ter conhecimento, ao desenvolver seu trabalho pedagógico, sobre as melhores maneiras de intervir junto à criança, considerando que ensinar o bebê a falar não se reduz à repetição de palavras, mas exige sua exposição a diferentes situações comunicativas com objetivo de promover o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, pessoas, sons e significações.

O desafio colocado para o trabalho pedagógico nos primórdios da aquisição da linguagem é que a palavra deixe, gradativamente, de ser mera extensão ou propriedade do objeto, e promova-se a conversão da imagem do objeto em signo, de maneira que entenda que a linguagem trata de categorias e não de objetos particulares, ou seja, fazendo a criança participar dos processos de generalização,

Uma vez que as crianças de determinada idade pensam por complexos, que para elas as palavras designam complexos de objetos concretos e a forma basilar dos vínculos e generalizações que elas estabelecem é o pseudoconceito, fica claro que, por inevitabilidade lógica, o produto desse pensamento por complexos deve ser a participação, ou melhor, nesse pensamento devem surgir aqueles vínculos e relações entre os objetos que são impossíveis e impensáveis do ponto de vista do pensamento por conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 207)

No processo de desenvolvimento da linguagem, da etapa pré-lingüística à etapa do domínio primário do idioma, a criança produz palavras diferentes das do adulto, seja porque os adultos com quem convivem inventam palavras, supondo que a criança entenderá melhor, seja a própria criança que altera as palavras.

A criança se encontra frequentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto frequentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e criança se entendam. Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança, e mesmo onde o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 176).

Na linguagem autônoma da criança, a palavra não possui, ainda, as suas funções de designar, analisar e generalizar; seu objetivo consiste em destacar algo na situação interacional, apenas indicando e denominando sem que possuam

significados permanentes. Sendo assim, a linguagem ainda não ultrapassa os limites do campo sensório-perceptual, pois a criança apenas fala e pensa sobre aquilo que percebe e visualiza imediatamente no seu campo perceptivo.

A linguagem autônoma da criança, nesse período, é desprovida de gramática, não reflete a relação dos objetos entre si e o significado da palavra não é constante, mas situacional, por depender do contexto concreto. No processo de aprimoramento da compreensão da linguagem dos adultos, no período de orações de uma só palavra, as mesmas libertam-se gradativamente das ações e ganham cada vez mais autonomia, o que coincide com um salto abrupto de ampliação do vocabulário, o qual é devido à redução de significados e definição de formas mais específicas para designar objetos, qualidades, ações e relações.

Por volta dos dois anos de idade, etapa linguística fonética, marca o início do entrelaçamento entre linguagem e pensamento, os quais anteriormente seguiam linhas de desenvolvimento independentes, e passam a cruzar-se de maneira que o pensamento se torna verbal e a fala intelectual. Essa transformação no desenvolvimento infantil propicia que a palavra adquira tanto a referência objetiva, quanto os significados, em sua função generalizadora e analítica.

Contudo, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

Segundo Vigotski (2000), na etapa inicial de vida, a criança em sua percepção relaciona tudo com o todo, o que do ponto de vista objetivo significa que para a criança, a conexão de suas impressões faz relação com os objetos. As crianças de até três anos, percebem o mundo sincreticamente, considerando situações inteiras. Além disso, as ações são mais importantes que as palavras que designam os objetos, pois quando tratamos de encontrar a palavra primária, inicial, vemos que não se trata do nome do objeto, e sim, do nome da ação: a criança diz antes a palavra que designa a ação do que a palavra que designa o objeto.

Apontamos que a atenção tem estreita relação com o desenvolvimento da linguagem enquanto reguladora da atividade, pois segundo Vigotski (2000) a atenção desempenha um papel decisivo na abstração ao destacar as partes da situação geral

Vemos que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, encontra-se em um meio complexo formado por estímulos de um duplo gênero. Por um lado, os objetos e os fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro, os correspondentes estímulos-catalizadores, isto é, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem os adultos, porém à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção com respeito aos demais e depois em relação a si mesma. (VIGOTSKI, 2000, p. 232, tradução nossa)

Evidencia-se que por meio da instrução verbal é possível direcionar a atenção de crianças pré-escolares para elementos que, por si só, não atrairiam sua atenção. Portanto, em ambiente escolar, a atenção da criança pode/deve ser orientada pela fala do professor na realização de tarefas práticas.

A linguagem oral desenvolve-se intensamente a partir do contato da criança com os adultos e com seus pares mais experientes; a relação com os objetos e mediação da linguagem propicia a aprendizagem de novas palavras, relacionando-as com objetos e fenômenos. Portanto, é necessário que o adulto provoque a fala da criança para que esta formule seus pedidos via linguagem oral, embora mesmo que ela utilize as mesmas palavras dos adultos para designar objetos e suas palavras tenham significados, as estruturas de generalização são diferentes. Ressaltamos que a criança requer interações verbais com os adultos para envolver-se em situações comunicativas para o desenvolvimento da linguagem

O discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com seus significados constantes e definidos, determinam as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. (VIGOTSKI, 2009, p. 195)

A internalização de signos requer processos educativos, ou seja, processos em que as capacidades e formas de agir, que existem externamente ao sujeito na relação com outras pessoas, transformem-se em uma conquista do próprio sujeito, constituindo-se como processos internos.

Segundo Elkonin (1960), ao final do terceiro ano, além da ampliação do vocabulário da criança (não só composto por substantivos, mas também verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas), a fala estrutura-se com todas as partes da oração, com progressivo domínio das regras sintáticas e morfológicas; as enunciações verbais dos adultos regulam o comportamento da criança, de modo que esta compreende as palavras e mostra-se capaz de realizar ações orientadas pelas referidas enunciações.

O mesmo autor ressalta que além de compreender a linguagem dos adultos que organizam as atividades práticas, a criança também, progressivamente, compreende narrações que descrevem acontecimentos e ações fora do contexto, isto é, escuta e processa aquilo que os adultos falam sobre o que não é percebido de imediato. Tal processo indicia a possibilidade de utilizar a linguagem oral como um instrumento de transmissão e de apropriação de conhecimentos.

O domínio sobre a língua verbal materna não se limita a aspectos quantitativos e aos avanços na assimilação e aplicação das estruturas gramaticais; para a teoria Histórico-cultural, no desenvolvimento qualitativo dos significados e sentidos e na progressiva constituição da função (auto)reguladora da linguagem residem as principais conquistas a serem feitas por cada sujeito, num longo e, em certos aspectos, interminável processo. A internalização de signos requer processos educativos, em que as capacidades e formas de agir que existem externamente transformem-se em conquista do próprio sujeito, constituindo-se como processos internos.

A linguagem oral se estrutura e é aprimorada enquanto meio de comunicação, mas, também se aperfeiçoa quanto à funcionalidade para o planejamento e a regulação de conduta, denominada nos estudos de Vigotski como fala egocêntrica, frequente na idade pré-escolar.

Os resultados dos nossos experimentos mostram que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior: é menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 430).

A linguagem egocêntrica possui sua base na linguagem social. Esta é internalizada pelo sujeito e transforma-se em linguagem interior/pensamento verbal. Portanto, constitui-se como uma linguagem para si, diferente da linguagem social que desempenha o papel de comunicação e relação com o mundo.

A fala egocêntrica da criança caracteriza-se por apresentar suas atitudes diante do que está acontecendo, usada para explicar o alcance dos resultados e o raciocínio empregado na ação. Essa linguagem é bastante comum diante de desafios e complicações identificadas pelo sujeito em tarefas nas quais está envolvido.

É bastante comum observarmos as crianças descrevendo para o professor o que estão fazendo: “prô, eu tô pintando com a tinta amarela... agora eu tô

misturando com a verde”. É importante perceber que não se trata de processos distintos, pois nesse caso agir e falar constituem uma unidade: a partir de um determinado momento do desenvolvimento, a fala passa a acompanhar e dirigir a ação, como veremos a seguir. Isso representa um importante salto qualitativo no desenvolvimento da criança na direção da tomada de consciência e controle da própria conduta, pois a linguagem, como sistema de signos, promove uma profunda reorganização de todos os processos mentais (PASQUALINI, 2016, p. 77).

Ao final da primeira infância, a criança consegue superar fragilidades da instrução verbal e a influência da impressão visual imediata; desse modo, progressivamente, surge nela a capacidade de subordinar sua ação à sua própria linguagem.

A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança), muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início a regulação da conduta pela linguagem própria exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente “dobra-se”, transformando-se em linguagem interior. Este é o caminho pelo qual se forma o complexo processo de ação voluntária autônoma, que é em sua essência a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto, mas sim a própria linguagem da criança. (LURIA, 1986, p. 108)

A dinâmica da interação verbal não requer a criação de motivos entre os interlocutores para uso da linguagem oral. Os motivos da fala surgem da própria situação dialógica, pois cada fala mobiliza a próxima, perguntas motivam respostas, um posicionamento requer uma réplica e assim sucessivamente.

Ao longo do desenvolvimento da linguagem infantil, as crianças usam espontaneamente a linguagem oral para se comunicarem com outras pessoas, o que propicia condições para desenvolvê-la cada vez mais.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala. Em conjunto, ambos permitem aquela compreensão a meias palavras, aquela comunicação através de insinuações (VIGOTSKI, 2009, p. 454).

Na idade pré-escolar a criança é capaz de expor seus pensamentos com maior coerência, verbalizando descrições por meio de orações articuladas. Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a criança vai superando a linguagem situacional, observando-se, então, o desenvolvimento de uma linguagem contextual marcada por exposições de relatos com características abstratas, pela necessidade da criança em expor suas ideias, narrar fatos, recontar construindo orações articuladas e coerentes com maior detalhamento. Assim, a criança desenvolve-se

para o domínio da linguagem para planejar e operar o próprio pensamento em um processo reflexivo.

Sendo assim, ressalta-se ainda mais o papel da educação escolar em promover o aprendizado da criança, para conscientizar-se do que faz, operando voluntariamente com as suas próprias habilidades. Desse modo, suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano intencional, consciente e voluntário.

3.2 DESAFIOS NA/DA ESCOLA QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Apesar da relevância da linguagem oral, conforme expusemos, nem sempre ela é foco de investimentos pedagógicos. Ao contrário, são recorrentes as queixas dos professores que atuam na Educação Básica sobre a afirmativa de que o excessivo barulho das salas de aulas e as conversas paralelas comprometem o êxito do efetivo trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Diante desse panorama, recorrem à implementação autoritária de regras para a turma, nas quais o silêncio é visto como um aliado nessa empreitada.

Destacamos o relato de uma docente sobre seu posicionamento a favor do silêncio em sala de aula, contrapondo-se a outros argumentos favoráveis às conversas, registrado na pesquisa realizada por Barbosa e Borba (2011) que buscaram investigar como o silêncio em sala de aula é visto por professores e alunos:

Uma das professoras se referiu ao silêncio imposto pelo professor como necessário, ela julga que a sua aula deve transcorrer dessa forma, pois a liberdade de interação dentro da sala de aula pode desfavorecer a ordem, o bom andamento das aprendizagens. Trata-se aqui de um silêncio imperativo. (BARBOSA; BORBA, 2011, p.89).

A pesquisa de Barbosa e Borba (2011) revela, ainda, que os docentes recorrem a ações punitivas para alcançarem as condições que consideram adequadas, em sala de aula, para o desenvolvimento das atividades escolares, isso inclui disposições sobre a linguagem oral:

Segundo as entrevistadas, quando há desorganização e muita conversa paralela, a dificuldade de manter a ordem se instaura no ambiente escolar e assim se faz necessário usar métodos de punição, a exemplo da nota. A nota é um artefato que o educador tem ao seu alcance e pode ser usada para punir aqueles que estão fora do ideal escolar, tentando estabelecer com esse método a organização e um bom andamento da aula [...]. Silêncio e conversa são dois elementos importantes da sala de aula que podem ser benéficos ou

não, pois depende do contexto, da situação, segundo o relato das professoras. Para elas, o que deve ser considerado é a ideia equivocada de que o silêncio absoluto em sala de aula garante uma melhor aprendizagem e de que só o professor pode ter o direito da palavra (BARBOSA; BORBA, 2011, p. 92).

Pontuamos incongruências de alguns professores, que afirmaram ter conhecimento da importância da comunicação em sala de aula, mas utilizam sua posição profissional para instituir uma suposta disciplina, o que inclui o silenciamento autoritário.

Diante do papel a ser assumido pelo professor, torna-se necessário que compreenda a importância do uso intencional das estratégias de linguagem nas interações verbais em sala de aula e de um trabalho pedagógico sistematizado que torne disponíveis múltiplos recursos nas atividades escolares, potencializando o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

Podemos deduzir que os professores, ao afirmarem saber da importância da comunicação em sala de aula, referem-se ao fato de os alunos perguntarem, expressarem suas opiniões, lerem enunciados e demais ações de uso da linguagem que estão controladas e orientadas pelo momento do desenvolvimento das atividades.

Afirmamos que o desenvolvimento da linguagem é um processo amplo e complexo na perspectiva Histórico-Cultural e requer as interações, pois a natureza humana é social.

Nesse processo, um dos eixos deve ser a oportunidade de reelaboração de conceitos, que ocorre nas mediações e relações em grupos de escolares. Como esse ponto foi um dos aspectos viabilizados no jogo – instrumento de pesquisa – vamos focá-lo mais detalhadamente.

Podemos exemplificar o processo de elaboração conceitual quando tratamos sobre animais na escola. As crianças trazem um conhecimento sobre os animais, revelando um nível de generalização, ao passo que, ao terem contato com os conceitos escolares, ressignificam, em um processo sistematizado, as generalizações, aproximando-as aos conceitos científicos.

Essa ressignificação em níveis mais elevados de generalização, em um processo de construção do conhecimento científico, necessariamente requer a mediação por meio da linguagem, pois a palavra, enquanto unidade de generalização, requer a abstração na atividade das funções psíquicas superiores, em especial o pensamento.

Conjecturando, podemos pensar sobre reformulações no conceito expresso pela palavra minhoca, que faz referência ao animal conhecido pela criança através de sua vida cotidiana em seu contexto social extraescola; no processo sistematizado do conhecimento científico, esta precisa ressignificar a palavra em foco, por meio de abstrações sucessivas; primeiramente, vai aprender que a minhoca pertence a um sistema de conceitos que a classifica como animal, distinguindo-a de vegetais e minerais; em momento posterior, classificando-a como invertebrado, anelídeo, hermafrodita e elegendo outros atributos para incluí-la ou excluí-la de distintas categorias possíveis nas ciências.

Sendo assim, as crianças operam com novos níveis de generalização na construção do conhecimento ao longo de seu desenvolvimento, ampliando, por meio das palavras, os níveis de significação.

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Quando um professor, ao adotar um posicionamento de controle excessivo da dinâmica das relações em sala de aula, acaba por restringir a fluidez das relações comunicativas que potencializam o pensamento, de certa maneira, inibindo a materialização desse processo de pensamento através da e pela linguagem.

As palavras empregadas em relações comunicativas atrelam-se a contextos e ideias

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 408).

As relações comunicativas em âmbito escolar são importantes para colocar em atividade e aprimorar as funções psíquicas superiores que fazem com que o sujeito

participe e se envolva no processo de humanização; como consequência, viabiliza-se a tomada de consciência para questões necessárias e compartilhadas em grupos. Ações como refutar, complementar, discordar, perguntar e enfatizar por meio das palavras, só ocorrem na relação comunicativa e mediada entre sujeitos, e são cruciais para o desenvolvimento de cada um.

A situação de linguagem falada cria, a cada minuto, a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora. Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação (VIGOTSKI, 2009, p.315).

Devido à especificidade das relações escolares, tornam-se fundamentais as relações comunicativas para o desenvolvimento de conceitos. O envolvimento dos sujeitos e as múltiplas interpretações da mensagem e ampliação do discurso, por meio das diversas formas de interações, expandem a linguagem para que as ressignificações alcancem novas generalizações, para novas tomadas de consciência, sendo que esta “não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não conscientizados, mas é trazida de fora”. (VIGOTSKI, 2009, p. 282).

É fundamental que ocorram interações verbais em sala de aula, enquanto uma prática recorrente, e que haja espaço para um trabalho pedagógico que potencialize o uso da linguagem nesse processo sistematizado de ensino:

A motivação de se estudar a interação em sala de aula vem da desconstrução da crença histórica de que, na tríade professor-aluno-método de ensino, o método era a parte mais importante e tudo que se tinha a fazer para o sucesso escolar era achar o método certo. Mas muitas pesquisas já demonstraram que um bom método, embora relevante, não é garantia de aprendizagem, assim como um bom professor por si só também não assegura apreensão de conhecimento. Central no processo de ensino e aprendizagem é a interação oral que ocorre entre professor e alunos que, segundo estatísticas, geralmente ocupa cerca de oitenta por cento de uma aula. O propósito básico da escola é atingido através da comunicação e o estudo dessa interação torna-se tão crucial por ser a língua falada o principal meio utilizado pelo professor para ensinar e pelos alunos para demonstrar ao professor o que aprenderam (BARROS, 2015, p. 85).

Mesmo quando o professor propõe e até mesmo solicita que os alunos falem, ou seja, estabelece relações verbais, existem diferentes modos de fazer isso, que têm sido estudados pela área da Educação, da Linguística e da Psicologia. Trata-se de

pesquisas que analisam as relações entre os diversos tipos de enunciados que compõem a comunicação e o desenvolvimento possível dos alunos.

Fonsêca e Salomão (2005) fundamentaram seus estudos nas contribuições de pioneiros como Pine (1992) e Snow (1997), pesquisadores da linguagem. Os autores propuseram distintas tipologias para distinguir os enunciados das interações dialógicas, focalizando, de modo especial, a relação entre adulto e criança.

Consideramos relevante apresentar as tipologias construídas pelos autores para análises dos enunciados verbais como possíveis ferramentas para que professores possam refletir sobre seus modos de falarem com os seus alunos e de propiciarem (ou não) situações conversacionais para o desenvolvimento da linguagem oral.

Por outro lado, a partir das análises de nosso material empírico, essas tipologias e o próprio esforço de classificar os enunciados e seus efeitos sobre os interlocutores são problematizados neste tópico do trabalho.

Os autores argumentam que as interações entre as crianças e os adultos apresentam variados estilos comunicativos, que podem contribuir de modos mais amplos ou mais restritos para o desenvolvimento linguístico, ressaltando, também, a importância de analisar os gestos que acompanham a linguagem oral.

Luque e Vila (1997 apud FONSÊCA; SALOMÃO, 2005) ressaltam que os *inputs* linguísticos dos adultos, juntamente com a capacidade da criança em processar e compreender a fala, promovem o desenvolvimento da linguagem infantil. Os *inputs* são experiências linguísticas que ocorrem desde as interações vivenciadas pelo bebê, estabelecidas entre o adulto e a criança, e são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a inserção da criança na sociedade.

Braz e Salomão (2002) explanam que os estudos sobre a abordagem da interação social, a partir da década de 1970, investigaram as interações diádicas mãe-bebê revelando um estilo de fala peculiar que emerge dessa relação, a qual difere da fala entre interlocutores adultos. É nessa primeira interação social entre o adulto e o recém-nascido que ocorre o *motherese*, caracterizado pela intencionalidade da mãe em adotar uma linguagem ajustada ao nível de desenvolvimento do bebê, em uma tentativa de envolvê-lo no diálogo.

O *motherese* caracteriza-se por enunciados curtos e simples, com entonação marcada e presença de gestos que, interpretados pelo bebê, promovem os mencionados *inputs*.

Nos estudos sobre as interações verbais verificaram-se, ainda, outras maneiras de elaboração de enunciados na relação adulto e criança; por exemplo, os denominados diretivos, requisições e *feedbacks*. Essa variação tipológica nos enunciados verbais compõe a comunicação e marca, afetivamente, a linguagem entre os interlocutores. A escassez dos diretivos, requisições e *feedbacks* podem não contribuir com o processo de fluidez na interação comunicacional.

Portanto, conhecer a tipologia dos enunciados verbais permite ao adulto, intencionalmente, refletir sobre seus modos mais recorrentes de se dirigir aos alunos e buscar equilibrar a comunicação, potenciando os interlocutores a utilizarem a fala, viabilizando o desenvolvimento da linguagem.

Os diretivos caracterizam-se, geralmente, por enunciados curtos, objetivos, possuem pouca informação e propiciam o envolvimento da criança na conversação de modo mais restrito.

Oliveira, Braz-Aquino, Salomão (2016) afirmam que esse tipo de enunciado ocorre com frequência quando o adulto busca redirecionar a atenção da criança, regular ou dirigir suas verbalizações ou comportamentos, variando de acordo com o contexto, a idade da criança e seu nível de desenvolvimento linguístico. Esses autores mostram que esse enunciado na fala pode se apresentar de três formas: diretivos de instrução precisa, diretivos de instrução imprecisa e diretivos de solicitação de atenção. O Quadro 3 classifica os diretivos e os caracteriza.

Quadro 3 - Classificação dos Diretivos

DIRETIVOS DE INSTRUÇÃO PRECISA	DIRETIVOS DE INSTRUÇÃO IMPRECISA	DIRETIVOS DE SOLICITAÇÃO DE ATENÇÃO
Quando o adulto indica o que a criança deve fazer, nomeando lugares, objetos e/ou descrevendo suas características.	Quando o adulto exige da criança a realização de uma atividade, sem nomear e descrever o lugar e os objetos.	Enunciados que chamam a atenção da criança.

Fonte: elaboração própria a partir dos autores Fonsêca e Salomão (2005).

Ramos e Salomão (2012) afirmam que não há um consenso entre os estudiosos, definindo os diretivos enquanto enunciados que não possuem potência no desenvolvimento linguístico infantil, pois se empregados com crianças de faixa etária menor ou com problemas de desenvolvimento, em função de sua estrutura mais simples e de fácil entendimento, são vistos como relevantes para progressos linguísticos.

Porém, o uso excessivo e indiscriminado dos diretivos na comunicação reduz a qualidade da mesma, propiciando *inputs* negativos que, em geral, inibem a linguagem infantil.

Já Salomão e Conti-Ramsden (1994 apud FONSÊCA; SALOMÃO, 2005) afirmam que as requisições se referem aos enunciados dos adultos que tem por função solicitar respostas das crianças, o que pode ser expresso de forma explícita ou implícita, por quatro tipos: Requisição Específica, Requisição de Resposta Geral, Requisição de Sugestão e Requisição de Esclarecimento. O Quadro 4 classifica as requisições e as caracteriza.

Quadro 4 - Classificação das requisições

REQUISIÇÃO ESPECÍFICA	REQUISIÇÃO DE RESPOSTA GERAL	REQUISIÇÃO DE SUGESTÃO	REQUISIÇÃO DE ESCLARECIMENTO
Quando a resposta da criança é simples e direta. Exemplo: sim/não.	Quando o adulto solicita informações acerca de alguma coisa, alguém, um fenômeno ou ação.	Quando o adulto solicita à criança uma opinião sobre determinada ação ou objeto	Quando o adulto solicita à criança uma explicação sobre a sua fala, sinalizando o não entendimento

Fonte: elaboração própria a partir dos autores Fonsêca e Salomão (2005).

O *feedback* caracteriza-se como um tipo de fala que possibilita ao adulto, na interação com a criança, avaliar o comportamento infantil, responder à criança ou confirmar a sua compreensão acerca do que está sendo dito. O Quadro 5 classifica os quatro tipos de *feedbacks* e os caracteriza.

Quadro 5 - Classificação dos *feedbacks*

FEEDBACKS DE APROVAÇÃO	FEEDBACKS DE REPROVAÇÃO	FEEDBACKS DE RESPOSTA VERBAL	FEEDBACKS DE CONFIRMAÇÃO
Respondem ou avaliam os enunciados das crianças e/ou suas ações que os adultos consideram como adequadas.	Respondem ou avaliam os enunciados das crianças e/ou suas ações que os adultos consideram como inadequadas.	São os enunciados que respondem a questões, ordens ou pedidos elaborados pelas crianças.	Enunciados em que os adultos repetem as respostas das crianças buscando confirmar suas colocações demonstrando entendimento.

Fonte: elaboração própria a partir dos autores Fonsêca e Salomão (2005).

Além dos tipos de enunciados que marcam estilos linguísticos na interação social, julgamos necessário destacar que a atenção conjunta e a responsividade são gestos que marcam afetivamente a Interação Social entre o adulto e a criança.

A atenção conjunta implica na habilidade do adulto em monitorar a atenção da criança e promover a informação adequada para ela (OLIVEIRA; BRAZ-AQUINO; SALOMÃO, 2016), enquanto que a responsividade é quando o adulto preocupa-se em adequar sua fala para a capacidade compreensiva da criança, em ser sensível aos sinais e gestos da criança, percebendo e respondendo adequadamente por meio da comunicação recíproca.

De certo modo, as formas pelas quais esses tipos de enunciados são apresentados pelos autores pode nos dar a impressão de que, nas situações dialógicas reais, eles podem ser identificados de maneira clara e organizada. Entretanto, isso não ocorre exatamente assim. Recorremos à pesquisa desenvolvida por Nunes e Folque (2012), que nos ajuda a mostrar que há uma variabilidade nos tipos de enunciados usados por cada pessoa, por exemplo, a depender do tipo de atividade em que se encontra e de outras contingências, nem sempre claras e/ou visíveis. Nesse estudo, analisaram os enunciados de duas professoras com seus respectivos alunos de duas unidades escolares, nomeadas por Amoreira e Magnólia.

As autoras verificaram as interações sociais em situações dialógicas de grande grupo, em três situações de atividades: os conselhos de segunda-feira (planejamento semanal), os conselhos de sexta-feira (avaliação da semana) e os tempos de comunicação. Os resultados indicaram diferenças quanto à organização, o tempo e as regras para participar das situações dialógicas de grande grupo, o que impactou nas mediações por meio da linguagem. Embora possam ser identificadas tendências nos modos de estabelecer diálogos existem variações importantes, a depender da atividade em que as interações estão ocorrendo:

O conselho de 2ª feira de manhã na Amoreira era prolongado e dedicava grande parte do tempo a conversas baseadas nas experiências das crianças em casa. Neste contexto as perguntas da educadora procuravam na sua maioria solicitar informação e clarificar as mensagens que as crianças procuravam partilhar com o grupo, mesmo que depois se seguissem momentos de questionamentos e pensamentos partilhados mais abertos. Na Magnólia o tempo de comunicações era um tempo muito dirigido pela educadora que procurava que as crianças explicassem o que tinham feito e como – processo de relembrar a informação, e não de pensar sobre; por outro lado na Amoreira esta atividade incluía uma parte significativa de avaliação crítica onde se convidam as crianças para pensar acerca do que era apresentado, dando a sua opinião e dando sugestões para melhorar (NUNES; FOLQUE, 2012, p. 9).

Evidenciamos, através dessas práticas pedagógicas distintas mediadas pela comunicação, a presença de aspectos da fala dirigida, que potencializam o desenvolvimento linguístico dessas crianças. O excerto acima nos permite inferir que as educadoras marcam sua interação no contexto escolar com a atenção conjunta, a sintonia, as reformulações e os pedidos de esclarecimentos que oportunizam às crianças envolverem-se nas práticas comunicativas.

Concordamos com Lacerda, Gracia e Jarque (2020) que o professor, ao fazer uso de estratégias de linguagem na interação verbal, oferece abertura para que os

alunos recorram à fala para participar da conversação, permitindo que este avance acerca da tomada de consciência de sua linguagem oral.

Quando o docente recorda aos alunos os conteúdos e objetivos que estão trabalhando, o que já dominam, o que “sabem fazer” com a linguagem, suas habilidades discursivas, o vocabulário que aprenderam, as diferentes maneiras que conhecem para fazer perguntas (mais ou menos formais), para obterem informações, está contribuindo para que tomem consciência do que aprenderam (LACERDA; GRACIA; JARQUE, 2020, p. 307)

Ramos e Salomão (2012) destacam que os *feedbacks*, as reformulações e requisições de respostas gerais, presentes na mediação do professor, oportunizam a efetiva participação dos alunos. Esses enunciados permitem que as crianças desenvolvam habilidades comunicativas por meio da ampliação de vocabulário, a possibilidade de estruturar e reestruturar seus enunciados para que o interlocutor compreenda o que querem dizer, o que envolve uma complexa atividade das suas funções psíquicas.

O professor, ao propor trocas na dinâmica de sala de aula e na estrutura das interações verbais, segundo Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano (2017), pretende criar um clima no qual a comunicação oral flua com naturalidade entre docente e aluno e entre os alunos. Por isso, é enfatizada a necessidade de que os objetivos e conteúdos vinculados à capacidade para escutar, falar e conversar estejam presentes no programa de todas as matérias, onde devem definir os objetivos funcionais a serem alcançados, assim os sistemas de ensino, monitoramento e avaliação da aprendizagem que serão utilizados.

Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) afirmam que, quando o professor usa a língua oral para que os alunos reflitam sobre a linguagem que estão usando, por meio de pistas e ajudas, bem como a ação de rememorar, contribui para a capacidade metalinguística dos alunos.

Nos pré-escolares mais velhos, dos seis aos sete anos, os processos de memória e recordação desenvolvem-se ainda mais e há o desenvolvimento da memória lógico-verbal, na qual as crianças fazem uso das palavras para realizar conexões semânticas com aquilo que precisa ser memorizado, o que facilita a memorização. Assim, a mediação verbal é utilizada como meio para governar sua memória. Com as palavras, a criança analisa o material a ser lembrado, agrupando-o em determinada categoria de objetos ou fenômenos, estabelecendo relações lógicas, o que aumenta sua capacidade de memorizar (SACCOMANI, 2018; p. 215).

Enfatizamos que o psiquismo humano é um sistema interfuncional, e por mais que nosso objeto de estudo seja o domínio da linguagem oral, não restringimos o seu desenvolvimento apenas ao domínio da língua, como condição para o

desenvolvimento da linguagem escrita, mas consideramos a complexidade do desenvolvimento humano que requer, também, o controle voluntário e intencional dos demais processos funcionais.

A sala de aula é um contexto em que a qualidade das mediações nas interações durante o desenvolvimento das atividades deve ser objeto permanente de atenção e cuidado. O uso de diferentes recursos disponíveis em sala e a potência da mediação pela linguagem entre os envolvidos ampliam o desenvolvimento linguístico infantil e, como consequência, o desenvolvimento em geral, dada a centralidade da linguagem no sistema psíquico.

As interações sociais que ocorrem em sala de aula são múltiplas e complexas; portanto, não correspondem a um enquadramento planejado hierarquicamente por parte do professor, mesmo quando este foca em estratégias sequenciadas que oportunizam as colocações de todos os interlocutores, estipulando o espaço no planejamento da atividade para as perguntas efetuadas dentro de um tempo determinado.

É preferível evitar que seja sempre o professor aquele que regula a conversação, dando a palavra aos alunos apenas quando lhe convém, ou seja, quando considera que podem falar, quando não interrompem seu discurso ou até mesmo em momentos em que sobra algum tempo no final da aula. É necessário que o professor trabalhe em uma outra perspectiva (LACERDA; GRACIA; JARQUE, 2020, p. 307).

As conversas paralelas, os diálogos espontâneos, as observações fora de hora em sala de aula, por vezes são expressões de um movimento constante potencializado por diferentes níveis da qualidade mediada pelo uso da linguagem.

Defendemos que as atividades escolares precisam ser organizadas com a participação de todos os envolvidos. Essa participação é crucial para que os sujeitos produzam significações e sejam conscientes de suas ações. Pontuamos que, por meio das interações sociais e das múltiplas estratégias de ensino que oportunizam o uso da linguagem oral, os alunos constroem aprendizagens efetivas, essenciais para o seu processo de desenvolvimento.

É pertinente apontarmos que, a partir do Ensino Fundamental, há uma queda na variação das estratégias de ensino com foco no desenvolvimento da competência oral. Assim, evidenciamos que “as estratégias de ensino são diversas e as atividades mais frequentes são apresentações orais e debates” (GRÀCIA; GALVÁN-BOVAIRA; SÁNCHEZ-CANO, 2017, p. 188, tradução nossa).

Enfatizamos, igualmente, que as múltiplas estratégias de ensino e uso de diversos recursos devem compor as atividades escolares, favorecendo a diversidade na abordagem sistematizada do ensino para o desenvolvimento da linguagem oral.

É preciso que a educação escolar ofereça situações em que a linguagem oral se faça necessária para o desenvolvimento de atividades, tais como: leitura em voz alta, defesa de uma opinião e o debate de ideias para o desenvolvimento da competência linguística, conforme explicitam Gràcia, Galván-Bovaira e Sánchez-Cano (2017).

Concordamos com Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) sobre a necessidade de o professor fazer uso de estratégias comunicativas para oportunizar a interação em sala de aula, facilitando a reflexão dos alunos e o uso consciente de suas falas para que avancem ao autodomínio da linguagem oral:

Quando o professor repete o que a criança disse da mesma maneira, quando corrige alguns aspectos morfosintáticos ou quando responde a uma pergunta e aproveita para esclarecer alguns aspectos, está favorecendo que a criança conheça outras formas de dizer ou imite seu modelo e, portanto, que avance em aspectos diversos de linguagem. Essas estratégias são fundamentais nos níveis iniciais de escolaridade, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (LACERDA; GRACIA; JARQUE, 2020, p. 308).

Consideramos que o uso estratégico das tipologias nos enunciados verbais atrelados aos gestos da professora, durante o desenvolvimento das atividades escolares, pode engendrar múltiplas relações entre os envolvidos, facultando o envolvimento destes nas questões escolares, mobilizando a participação ativa e construindo aprendizagens significativas. Mas, é crucial destacar que

O professor deve fazer uso de estratégias comunicativas que tenham como objetivo potencializar a necessidade de dizer algo, de defender ideias, de compartilhar experiências próprias, de comentar o que foi dito pelos companheiros, de dirigir-se a eles, de repetir o que acaba de dizer um companheiro destacando algum aspecto, de enunciar dúvidas em voz alta, e também de defender claramente que não estão compreendendo a conversação, sem que isso seja considerado um problema, mas, sim, como um estímulo e uma meta que, entre muitas estratégias, terá que ser resolvida conjuntamente (LACERDA; GRACIA; JARQUE, 2020, p. 307).

Concordamos com Lacerda, Gracia e Jarque (2020, p.306), quando explicam que o papel do professor é considerado como modelo e guia, por meio do uso de diversas estratégias, para o ensino de aprendizagem dos diferentes usos comunicativos da linguagem. O professor, ao fazer uso da linguagem estratégica institui, em suas aulas, o espaço para o diálogo, a construção de múltiplos textos orais

coletivos, bem como se torna um potente mediador para os diversos conteúdos escolares.

Portanto, apontamos que um dos desafios da escola está em rever práticas pedagógicas que não oportunizem o recorrente uso, propriamente dito, da fala dos alunos no processo de trabalho pedagógico sistematizado com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral, pois, como elucidam Gràcia, Galván-Bovaira e Sánchez-Cano (2017, p. 188, tradução nossa): “Na educação obrigatória, ensinar e aprender competências linguísticas para comunicar e construir conhecimento, requer ações educacionais específicas”.

Conforme Gràcia, Galván-Bovaira e Sánchez-Cano (2017, tradução nossa), é necessário que as situações educativas para aprender a língua oral estejam bem estruturadas e que os objetivos e conteúdos estejam bem delimitados para que, realmente, se promova o ensino e a aprendizagem da linguagem oral. No presente trabalho, defendemos que uma das situações educativas férteis para essa finalidade são os jogos. Por essa razão esse é o tema do tópico final deste capítulo.

3.3 O JOGO COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Em termos teóricos, esclarecemos que a atividade lúdica pode ser subdividida em quatro modalidades, bem definidas em Rocha e Ribeiro (2017) como jogos de: exercício, faz de conta, acoplagem e regras. As autoras supracitadas afirmam que essas diferentes modalidades não contribuem da mesma forma e no mesmo grau para o desenvolvimento da criança e, dentro de cada uma delas, também encontramos variações que devem ser levadas em consideração, sobretudo quando se trata de incluir jogos como práticas pedagógicas vinculadas a objetivos específicos.

Os jogos de regras são brincadeiras regulamentadas por regras impostas ou combinadas entre os jogadores; neles, há metas a serem atingidas e o resultado é, habitualmente, tangível: ganhar, perder ou empatar (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 246).

É necessário lembrar que para a teoria Histórico-Cultural, dentre as modalidades de jogo, os de faz de conta são considerados como os mais importantes para o desenvolvimento (sobretudo das crianças em idade pré-escolar), nomeados como atividade-principal em Leontiev (1988) e Elkonin (2009) e como atividade que cria zonas de desenvolvimento iminente, em Vigotski (2008). Entretanto, esses

autores também apontam a crescente importância dos jogos de regras e de suas contribuições na medida em que o curso do desenvolvimento infantil avança.

Certamente, existem diversas e desafiadoras maneiras para propiciar o uso e desenvolvimento da linguagem no contexto escolar, mas acreditamos que jogos de regras, produzidos exclusivamente para esse fim, possam ser mais um recurso a contribuir nessa empreitada. Ressaltamos que no trabalho escolar é imprescindível oferecer diversas atividades que promovam situações comunicativas mediadas intencionalmente pela professora.

Destacamos que a professora-pesquisadora realiza atividades como rodas de conversas, reconto de histórias em grupo, filmagem e produções de vídeos com os alunos, brincadeiras em equipes, reuniões de assembleias de turma, visita as demais turmas para apresentação de trabalhos, encenação teatral, jogos de regras, entre outros.

Em nossa pesquisa buscamos explorar a potência de um jogo de regras em que a linguagem fosse imprescindível na dinâmica da partida e, ao mesmo tempo, que sua estrutura estivesse de acordo com a idade dos participantes.

Em princípio, definimos regras potencializadoras da organização do pensamento, de estratégias para o levantamento e memorização das informações, elaboração de hipóteses e da capacidade de externar pela linguagem suas percepções.

Essas regras constituem-se como fundamental para que a dinâmica do jogo ocorra, pois norteiam a elaboração de perguntas que levantam informações para que o jogador construa estratégias de pensamento para adivinhar qual o animal, tornando-se, assim, o ganhador da partida.

As perguntas a serem realizadas pelos jogadores são diretas, segundo as regras, e devem ser formuladas de modo a gerarem resposta específica: sim ou não. Isso porque entendemos que o uso de enunciados mais curtos e objetivos permite à criança organizar a informação principal que, agregada às demais informações obtidas ao longo da partida, possam ajudá-la a configurar uma categoria em que possa enquadrar certos animais.

A regra que permite a mediação da professora-pesquisadora para memorização das informações, ao longo da partida com os jogadores, oportuniza a atenção conjunta e a responsabilidade do adulto enquanto um mediador consciente e

intencional nesse processo, por meio do ensino de elaborações de perguntas que, efetivamente, as conduzam a obter informações pertinentes para desvendar o animal.

A dinâmica do jogo tem como elemento central a linguagem que oferece desafios, imprevistos e envolvimento dos participantes para a vivência do jogo. Para que os jogadores obtenham êxito na partida, torna-se imprescindível a consciência de suas ações. Porém, somente com o uso do jogo, propriamente dito, seria possível identificar *se* e *como* estes (e outros) caminhos se concretizariam.

4 A PESQUISA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM ÂMBITO ESCOLAR: METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

Nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar o uso de um jogo de regras como instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral; os objetivos específicos foram: (i) Identificar modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante o desenvolvimento das partidas e (ii) explorar mediações da professora e dos pares e seus possíveis efeitos no uso estratégico da linguagem oral.

Partimos do pressuposto da importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano e das possibilidades de tal processo ser mediado pela utilização de atividade que envolva o jogo de regras enquanto prática viabilizadora da interação entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contemplamos, em nossa pesquisa, o processo de criação do jogo de regras nomeado “Animal Enigma”, e o uso desse material na investigação acerca da linguagem enquanto objeto de estudo, tendo como objetivo geral investigar o uso de um jogo de regras como instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral.

Defendemos que a dinâmica do jogo foi estruturada para propiciar o desenvolvimento da linguagem por meio da interação verbal entre os jogadores. A elaboração de perguntas por meio de requisições, os diretivos como respostas, os gestos que marcam a linguagem, os *feedbacks* na mediação do professor e os elementos gráficos do tabuleiro são os principais elementos a serem considerados na viabilização da potência do jogo para uso da linguagem.

Concordamos com Megid Neto (2011) ao enfatizar que é por meio das pesquisas que se busca solucionar, ao menos parcialmente, um problema bem delimitado ou, ainda, compreender as causas e fatores intervenientes, caso a solução do problema não esteja ao alcance dos pesquisadores ou da comunidade envolvida.

Conforme abordado no capítulo anterior, verificamos não ser realidade nas escolas brasileiras a sistematização do trabalho pedagógico intencional e consciente na Educação Básica acerca da competência da linguagem oral. Optamos pela pesquisa interventiva, definida por Teixeira e Megid Neto (2017) como metodologia potente para gerar conhecimentos, práticas alternativas/inovadoras e processos colaborativos.

Ressaltamos que o planejamento da proposta de construção de um jogo de regras recebeu o aceite da Gestão Escolar no início do ano letivo, na reunião de planejamento escolar, e consolidou-se por meio da assinatura na Carta de Ciência e Autorização.

Após aprovação do projeto pelo comitê de Ética¹, encaminhamos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis e, conforme entrega assinada, formaram-se os grupos com quatro crianças para a aplicação da atividade com o jogo. Portanto, os grupos foram formados seguindo a sequência de entrega dos termos pelos alunos, sem nenhum critério pré-estabelecido.

Convém relatar que as crianças diziam esquecer-se de mostrar para as famílias as autorizações, e lembravam apenas ao ver os colegas comentando do jogo, o que motivou a professora a reforçar particularmente o lembrete junto aos familiares, no término das aulas.

Assim, até meados de dezembro, vinte e quatro crianças participaram da pesquisa, e apenas seis crianças não participaram, pois as vésperas do encerramento do ano letivo, não ocorreu a devolutiva do referido termo de consentimento. Devido a organização familiar acerca das atividades sociais de final de ano, estas crianças se ausentaram. Ressaltamos que não houve danos para as crianças, pois o jogo aplicado nesta pesquisa pertence ao acervo escolar, o que o disponibiliza a utilização nos próximos anos letivos.

A aplicação da pesquisa foi organizada concomitante ao horário dos brinquedos, estabelecido na rotina da turma, duas vezes por semana. Durante esse momento, a estagiária da unidade escolar auxiliou o processo no processo de pesquisa, acompanhando o brincar da turma, enquanto um grupo participava da partida videofilmada com o jogo no laboratório de informática.

O Quadro 6 apresenta a formação dos seis grupos composto por quatro crianças, totalizando a participação dos vinte e quatro alunos na aplicação da atividade com jogos.

¹ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e recebeu o parecer favorável consubstanciado sob o número 3.681.785.

Quadro 6 - Formação dos grupos com os nomes dos participantes

PARTICIPANTES NAS PARTIDAS DE JOGO					
Partida 1	Partida 2	Partida 3	Partida 4	Partida 5	Partida 6
Ricardo	Hellen	Rodrigo	Mateus	Samara	Peterson
Manoela	Maísa	Peres	Sara	Sandra	Iara
Eliza	Kátia	Rafael	Valéria	Alice	Bruno
Natália	Gustavo	Denis	Ederson	Michele	Pietro

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ressaltamos que os nomes dos participantes são fictícios, mas escolhidos pelas crianças. Durante todo o processo de atividades voltadas à construção do jogo, a professora-pesquisadora explicou para as crianças, em vários momentos, que a pesquisa possui certo rigor, o que requer seguir algumas orientações, o que incluiria nas transcrições das partidas do jogo o uso de codinomes para preservar a identidade dos participantes.

Portanto, a professora desenvolveu uma atividade para que as crianças compreendessem o que seria ter um codinome, direcionando a atividade para que escolhessem um nome fictício a ser utilizado na pesquisa.

Nossa pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, o foco se concentrou na produção de um jogo de tabuleiro, feito pela pesquisadora com a colaboração dos alunos. Na segunda etapa, foram realizadas as atividades com o jogo de regras, com a turma dos alunos do 2º ano A - Ensino Fundamental, entre 7 e 8 anos, de uma escola pública municipal de Campinas.

4.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO JOGO

A construção do jogo foi realizada pela professora-pesquisadora com a colaboração dos alunos em seu processo de criação, relativo à definição estética do tabuleiro e objetos que o compõem. Essas atividades ocorreram durante seis aulas, as quais foram planejadas da seguinte forma:

- i) Proposta de desenhos para ilustração do tabuleiro.
- ii) Roda de conversa para levantamento de elementos a serem utilizados na ilustração do jogo: cor, frases e desafios do percurso.
- iii) Devolutiva e análise conjunta do *layout* do tabuleiro com sugestões de adequação sugeridas pelos alunos.

- iv) Definição da forma de apresentação das "imagens-enigmas" que compõem o jogo.
- v) Votação para escolha da forma final em que são apresentadas as "imagens-enigmas" - carta, carta-coração e pulseira bate-enrola.
- vi) Apuração e registro de todos os votos dados na aula.

Em todo o processo buscou-se respeitar a abordagem histórico-cultural, construindo o jogo como objeto significativo para os alunos, por ser produção em grupo, tornando-se experiência coletiva, criativa e contextualizada. Definimos para o jogo regras que potencializassem a organização do pensamento, rememoração das informações e elaboração de hipóteses.

O processo de construção do jogo de regras pautou-se no planejamento sistematizado das atividades escolares, em três importantes momentos: sugestão dos participantes para desenho do *layout* do tabuleiro, definição do *layout* do tabuleiro do jogo e apresentação da imagem-enigma no tabuleiro enquanto objeto que compõe o material.

4.1.1 Sugestões dos participantes para o *layout* do tabuleiro²

Para a definição do *layout* do tabuleiro do jogo de regras, como procedimento do processo de desenvolvimento do material, apresentei aos alunos o projeto de criação de um jogo, destacando elementos pré-definidos pelas pesquisadoras.

A apresentação abrangeu as vinte e sete crianças presentes no dia da realização da atividade, esclarecendo que a ideia do jogo consistia em um tabuleiro com o desenho de uma trilha, com comandos de avanço e retrocesso dos campos. A dinâmica da partida seria orientada por esses comandos na trilha, através do posicionamento do peão do jogador. O movimento do peão ocorreria de acordo com o lance do dado em cada jogada.

Enfatizei para os alunos que o objetivo do jogo consistia no desafio de desvendar por meio de perguntas o desenho de uma imagem-enigma, antes do peão alcançar o último campo da trilha no tabuleiro, evidenciando que, ao contrário do mais

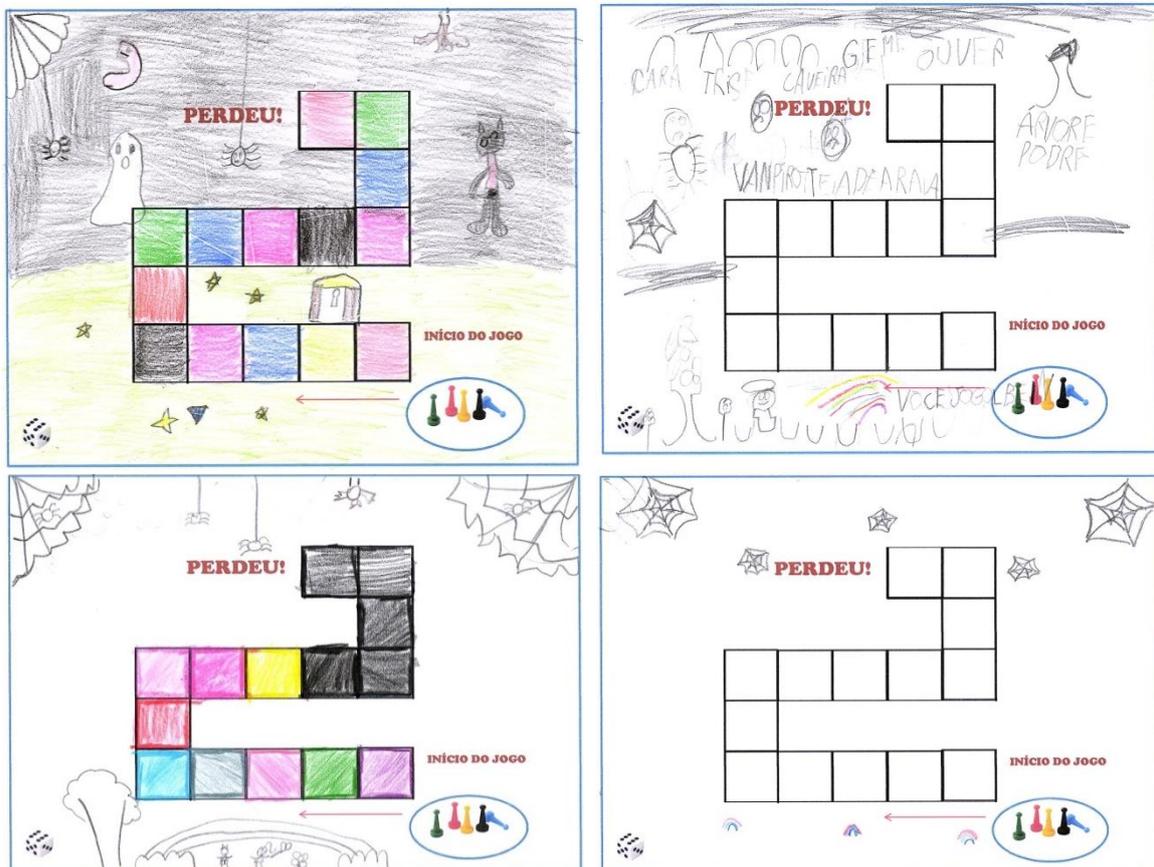
² A presente pesquisa teve todo o processo delineado na parceria entre a Professora Dr^a Maria Silvia Pinto de Moura Librandi Rocha e a professora-pesquisadora Tânia Mara dos Santos Mello, ambas atreladas ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Ressaltamos que optamos utilizar o pronome singular em alguns pontos da redação desta dissertação para enfatizar o registro da ação pela professora enquanto pesquisadora ativa no campo de investigação.

comum em jogos de percurso, chegar ao término da trilha em primeiro lugar não seria considerado êxito na atividade.

Assim, após nossa conversa, os alunos se dispuseram a contribuir com sugestões de desenhos para a ideia de ilustração do tabuleiro. Em seguida, receberam uma folha contendo um texto explicativo sobre a atividade e, também, o esquema de desenho da ideia de uma trilha, para que os alunos ilustrassem ao redor a sugestão de apresentação do tabuleiro.

As crianças foram instruídas que não havia necessidade de pinturas e que a participação seria voluntária, mas que eu gostaria de ouvir suas sugestões e ideias, a fim de organizar o processo de construção do nosso jogo de regras. A Figura 5 apresenta a sugestão de quatro alunos de ilustração na construção do jogo.

Figura 5 - Registros empíricos como proposta de desenho do tabuleiro



Fonte: arquivo das pesquisadoras

Durante o desenvolvimento da atividade do desenho como proposta para o tabuleiro, uma criança disse que o final da trilha deveria conter cores escuras, porque representaria o “lado ruim do jogo”. Essa afirmativa evidenciou, por meio da fala, a percepção da criança na compreensão de que não é viável manter-se no final da trilha, preocupando-se em sinalizar visualmente por meio da cor escura esse alerta no

tabuleiro do jogo.

Enquanto observava os alunos produzirem seus registros, verifiquei que dois alunos grafaram no início do jogo frases de reforço positivo: “Você jogou bem” e “Muito Bom”. Solicitei que realizassem a leitura e compreendi que estavam apresentando a importância do registro no tabuleiro que remetesse a um elogio ao lance favorável do jogador, o que permitiu verificar que essas crianças possuíam experiências prévias com atividades de jogos.

Observei que algumas crianças grafaram embaixo dos desenhos as respectivas palavras. Eu me posicionei ao lado de uma criança, realizando a leitura de seus registros, e perguntei se era necessário nomear os desenhos no tabuleiro, e obtive como resposta que tal ação era para eu não esquecer quais desenhos foram representados.

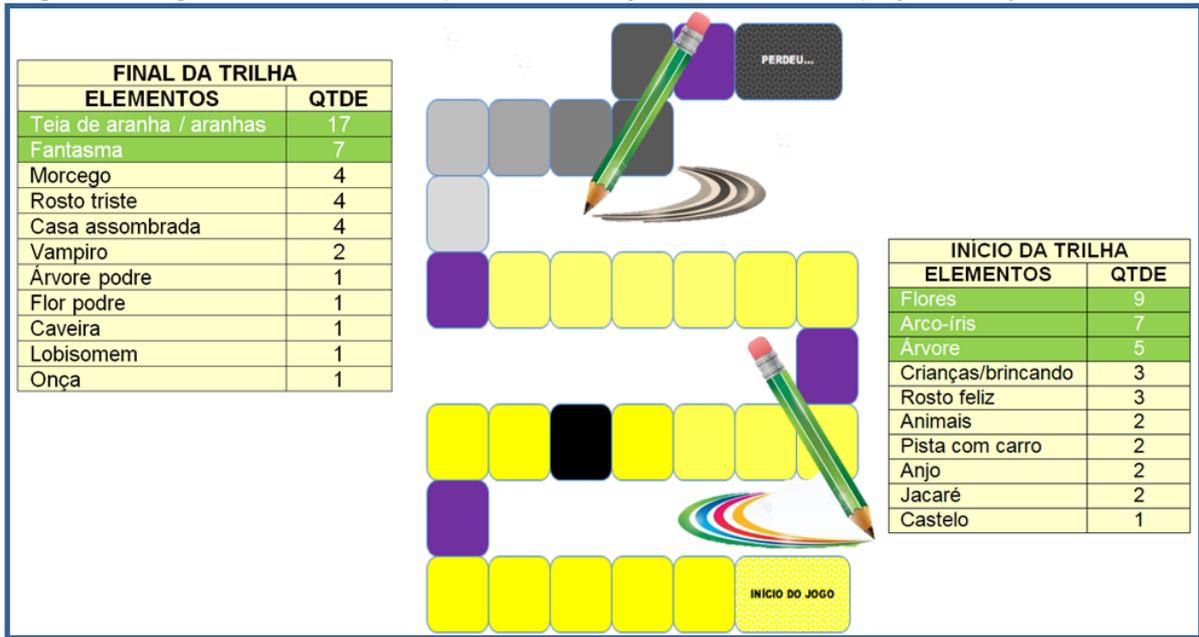
Assim, por meio da linguagem, compreendi que a criança apresentou preocupação em me fazer entender seus registros. Por meio desse diálogo, verifiquei o uso da linguagem escrita enquanto função social, pois a criança utilizou-a de modo consciente, prevendo um possível esquecimento por minha parte em identificar seus desenhos.

Em minhas reflexões, verifiquei a importância atribuída pela criança em participar dessa proposta de construção de jogo, me permitindo avaliar essa atividade enquanto proposta significativa para aquela criança em específico.

4.1.2 Definição do projeto de *layout* do tabuleiro

Realizamos a contagem dos elementos representados no início da trilha e no final da trilha, o que possibilitou a constituição da Figura 6, que apresenta os elementos selecionados, quantitativamente, para compor a ilustração do projeto, delineando, de maneira geral, a efetiva participação da turma, conforme apresentado na Figura 7:

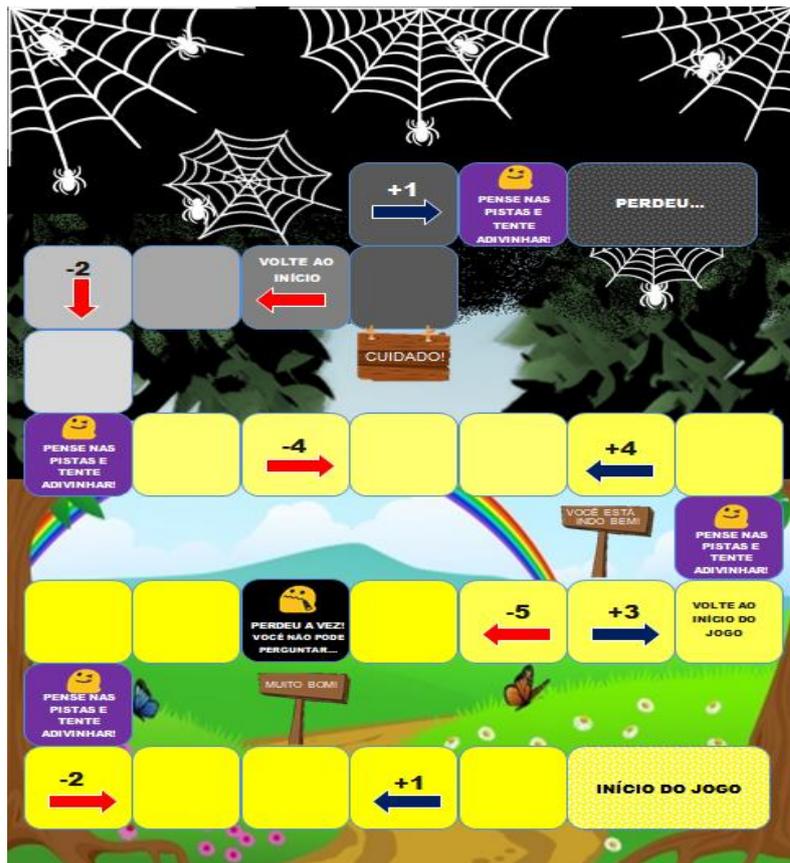
Figura 6 - Sugestão dos elementos para a constituição do desenho do projeto de layout do tabuleiro



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Em seguida, vejamos a Figura 7.

Figura 7 - Projeto de layout do Tabuleiro



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Com a tabela em mãos e o *layout* do tabuleiro, iniciei nossa roda de conversa, explicando para a turma como ocorreu o processo de definição dos desenhos que compõem a proposta de *layout* do tabuleiro do nosso jogo de regras.

Diante de um momento de construção coletiva, coloquei para as crianças que a roda de conversa seria o momento de ouvir a opinião delas quanto ao procedimento adotado, e gostaria que um aluno fosse o escriba no registro da atividade, a fim de organizar as considerações apresentadas pelos mesmos.

Sugeri a proposta de voto rápido, que consistia em levantar as mãos para as opções representadas por *emoticons* atribuindo a ideia de “bom”, “regular” e “ruim”. Registramos unanimidade de 27 votos favoráveis ao jogo, seguido de palavras avulsas da turma como “ótimo”, “bom”, “lindo” e “espetacular”, sendo algumas registradas na avaliação para sinalizar a opinião quanto à estética do *layout* do tabuleiro, o que me permitiu considerar o consenso coletivo de que o desenho final não seria alterado.

Achei muito interessante perceber que as crianças estavam envolvidas no processo de criação, pois em nenhum momento apresentaram posicionamentos de reprovação ou gestos de desapontamentos. Expressaram sorrisos e rosto surpreso, indicando aprovação ao visualizarem o desenho do *layout* do tabuleiro e logo começaram a dizer palavras que compõem nosso registro.

Em um segundo momento, expliquei um pouco sobre a dinâmica de jogo e abri espaço para que as crianças apresentassem sugestões que considerassem pertinentes ao processo de construção do jogo.

Uma aluna sugeriu que o jogo tivesse “uma carta que perde a vez”, o que evidenciou sua experiência prévia com jogos, pois esse elemento é muito típico em alguns jogos de regras.

A sugestão foi considerada pela turma como importante, enfatizada pela fala de outro aluno que concordou, argumentando que esse desafio deixaria o jogo “mais difícil”.

Outra criança apresentou interesse em ter “cartas no formato de coração” para apresentar a imagem-enigma aos jogadores. Essa ideia gerou aprovação e reprovação nas crianças. Assim, consideramos ser necessário registrar a reivindicação da aluna enquanto proposta a ser colocada em votação no momento da definição da apresentação da imagem-enigma, enquanto item fundamental do nosso jogo de regras.

É conveniente destacar que a prontidão das crianças em sugerir ideias para o jogo de regras evidencia a atenção e expressa o interesse pela atividade, interagindo verbalmente para opinarem, posicionando-se junto ao grupo. Ressalto que se faz necessário o professor estar aberto a ouvir seus alunos procurando entender suas falas e auxiliando por meio da linguagem oral maneiras de solucionar situações em que não há um consenso entre os interlocutores.

Enfatizo, ainda, que além da atividade ser significativa para essas crianças, a dinâmica de abrir espaço para a participação voluntária viabiliza a oportunidade de uso da linguagem. A Figura 8 evidencia o registro do processo de devolutiva dos alunos quanto ao *layout* do tabuleiro.

Figura 8 - Registro da devolutiva dos alunos referentes à proposta de *Layout* do tabuleiro

RODA DE CONVERSA – APRESENTAÇÃO DO DESENHO DO TABULEIRO

TOTAL DE ALUNOS PRESENTES: 27

<u>27</u>	<u>0</u>	<u>0</u>

JUSTIFICATIVA E SUGESTÕES PARA VOTOS CARACTERIZADOS COMO

(REGULAR) E (RUIM):

CARTINHA PERDE VEZ
CARTINHA DE CORAÇÃO - FIM

COMENTÁRIOS E CONTRIBUIÇÕES

FABULOSO
INCRÍVEL
ESPETACULAR
LEGAL
BONITO

Fonte: arquivo das pesquisadoras

4.1.3 Definição da apresentação da imagem-enigma no jogo

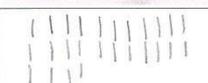
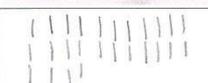
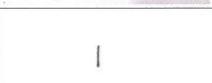
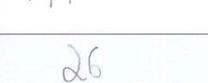
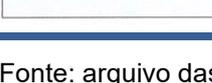
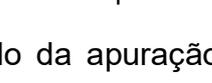
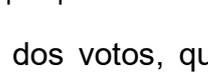
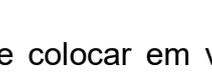
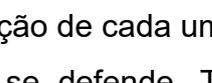
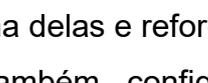
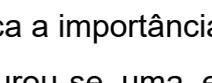
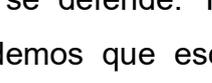
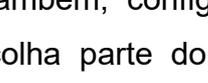
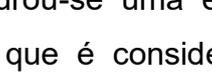
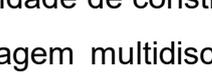
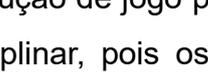
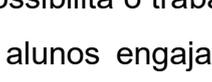
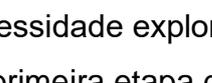
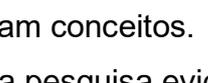
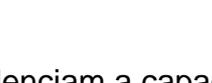
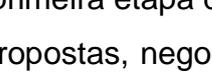
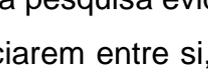
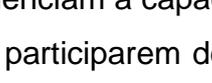
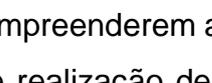
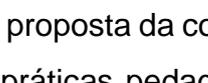
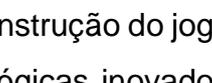
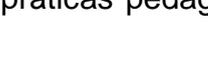
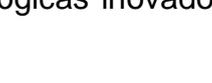
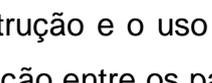
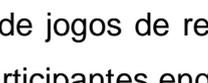
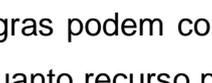
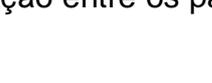
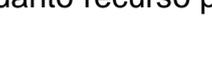
Diante da proposta sugerida pela aluna quanto à apresentação da imagem-enigma do jogo ser feita como uma carta em formato de coração, elaborei o protótipo com três opções de apresentação das imagens enigmas, sendo uma destas a sugestão da aluna. Foram três as opções indicadas como sugestão da apresentação da imagem-enigma enquanto item fundamental do jogo: cartinha retangular, carta sob o formato de coração e pulseira bate-enrola.

Ressalto que a ideia de sugerir a pulseira bate-enrola para compor-se enquanto item do jogo partiu de minha observação durante o intervalo do lanche, ao perceber o interesse de um grupo de alunos por esse material que estava sob a posse de um dos alunos da turma.

Quando me aproximei e pedi para ver a pulseira que, para ser colocada no braço precisa bater para que enrole, soube pela criança que ela a ganhou ao término de uma festa de aniversário de seu amigo como lembrança por sua participação no evento.

Sendo assim, a Figura 9 apresenta a cédula para o voto e o registro da apuração dos mesmos com as sugestões propostas para apresentação da imagem-enigma:

Figura 9 - Cédula para votação e registro do processo de apuração

ALUNO: _____ 2º A		APURAÇÃO DOS VOTOS		
DATA: ___/___/___ JOGO DE REGRA		TOTAL DE ALUNOS PRESENTES: <u>27</u>		
VOTO - APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS		TOTAL DE PARTICIPANTES: <u>27</u>		
FAÇA UM "X" NA SUA ESCOLHA:				
()	 CARTINHA			
()	 PULSEIRA BATE-ENROLA			
()	 CARTA CORAÇÃO			
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				
				

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Observei, no resultado da apuração dos votos, que colocar em votação as propostas permite a legitimação de cada uma delas e reforça a importância do direito de expressão daquilo que se defende. Também, configurou-se uma experiência coletiva quando compreendemos que escolha parte do que é considerado pela maioria.

Essa proposta de atividade de construção de jogo possibilita o trabalho com a matemática em uma abordagem multidisciplinar, pois os alunos engajados nessa atividade prática de real necessidade exploram conceitos.

Os resultados dessa primeira etapa da pesquisa evidenciam a capacidade das crianças para construir propostas, negociarem entre si, participarem de decisões coletivas, bem como para compreenderem a proposta da construção do jogo. Ou seja, revelam a potencialidade de realização de práticas pedagógicas inovadoras para o desenvolvimento da linguagem.

Sendo assim, a construção e o uso de jogos de regras podem contribuir, de forma mais efetiva, na interação entre os participantes enquanto recurso pedagógico

no processo de desenvolvimento da linguagem verbal que propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo a fala e o pensamento evidenciados nesse processo. A Figura 10 apresenta a materialização do jogo de tabuleiro produzido coletivamente:

Figura 10 - O jogo de regras produzido especialmente para o processo de investigação científica acerca do desenvolvimento da linguagem



Fonte: arquivo das pesquisadoras

4.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: ATIVIDADE COM O JOGO ANIMAL-ENIGMA

O jogo começa com cada jogador escolhendo um peão, posicionando-o no campo “início do jogo”. Escolhe, também, uma pulseira contendo o desenho de um animal que deverá ser memorizado e a pulseira fixada em seu braço, com a figura do bicho voltada para dentro.

Depois de colocada a pulseira, o desenho não fica visível e não poderá ser consultado durante o jogo.

Selecionado qual jogador inicia o jogo, a sequência dos participantes respeita o sentido anti-horário. Definimos essa regra para que as crianças visualmente acompanhassem o movimento da partida, não sendo necessário memorizar a sequência dos jogadores.

Cada jogador lança o dado para movimentar-se no tabuleiro, respeitando os comandos escritos. Em seguida, elabora uma pergunta para o jogador posicionado à direita, buscando informações para desvendar o desenho da pulseira desse jogador.

O participante com a pulseira a quem se direcionou a pergunta, responde apenas “sim” ou “não”.

O jogador pode optar em adivinhar o desenho da pulseira do colega a qualquer momento de sua jogada, mas se não acertar, avança três casas com o seu peão. Importante destacar que, diferentemente da maior parte dos jogos de percurso, quem finaliza a trilha sem ter adivinhado o animal, perde o jogo.

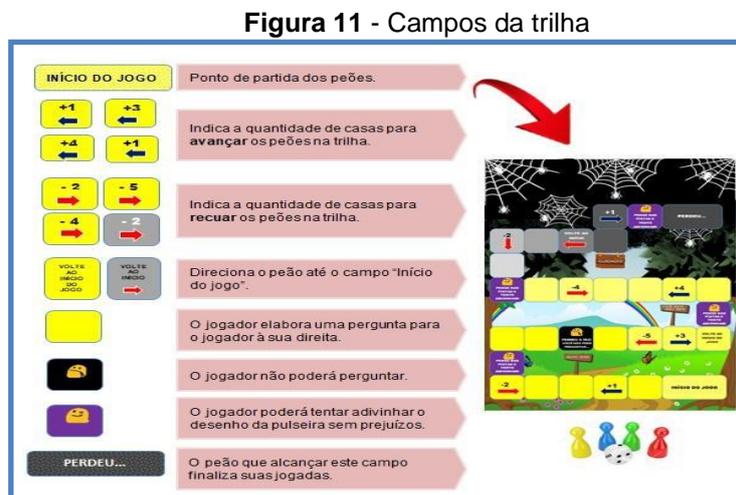
O jogador pode tentar adivinhar o animal, sem danos, quando posicionar-se nas casas roxas com comando: “Pense nas pistas e tente adivinhar”.

A professora-pesquisadora realizava mediações durante as partidas do jogo de regras que foram previamente elaboradas para auxiliar os alunos nos seguintes objetivos:

- (i) Explicar e guardar as regras junto ao grupo de jogadores.
- (ii) Resgatar as perguntas e respostas elaboradas durante o jogo.
- (iii) Solicitar auxílio aos participantes para as dúvidas e como proceder diante de alguns desafios que surgissem.
- (iv) Resgatar a atenção dos participantes durante a partida do jogo.

4.2.1 Conhecendo os ícones do tabuleiro

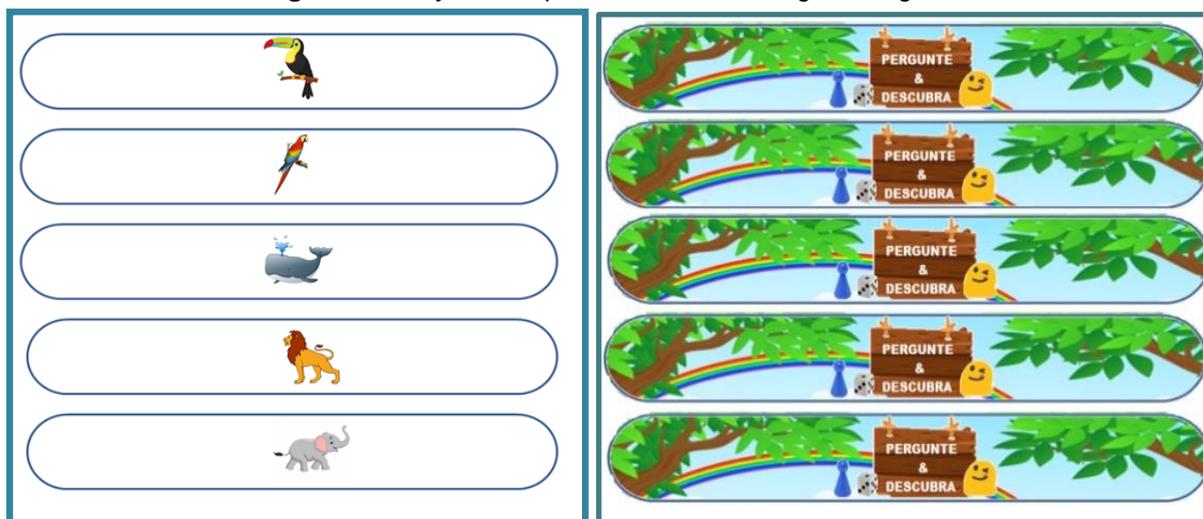
A trilha possui campos com comandos que potencializam a dinâmica e interação dos participantes durante o jogo. A Figura 11 apresenta esses recursos e suas respectivas ações:



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras

O jogo foi composto por vinte pulseiras com uma imagem de animal, sem repetições, confeccionadas pela pesquisadora sem o conhecimento dos alunos. Somente no dia da aplicação da pesquisa, a professora-pesquisadora revelou que as imagens eram constituídas por animais. A Figura 12 apresenta o *layout* das imagens de algumas pulseiras a serem desvendadas durante o jogo pelos participantes:

Figura 12 - *Layout* das pulseiras com as imagens enigmas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em princípio, definimos regras que compõem a dinâmica do jogo para potencializar a organização do pensamento, de estratégias para o levantamento e memorização das informações, elaboração de hipóteses e da capacidade de externar pela linguagem as percepções dos jogadores. Porém, somente com o uso do jogo, propriamente dito, seria possível identificar se estes (e outros) caminhos se concretizariam.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES, A COMUNIDADE E A ESCOLA

Como já indicado, desenvolvemos a pesquisa em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Campinas, onde a professora desses alunos é a pesquisadora. Assim, usamos o substantivo composto “professora-pesquisadora” propositalmente, para remeter à sua atuação enquanto docente atrelada ao seu papel enquanto investigadora que atua, interventivamente, no campo de pesquisa.

Verificamos no Projeto Político Pedagógico a descrição quanto à estrutura física das moradias que compõem o bairro da escola, revelando as condições socioeconômicas da comunidade em que a unidade escolar está inserida:

Quanto as moradias, em geral elas são pequenas, com 1 ou dois quartos para toda a família, que possuem no mínimo 4 integrantes. A renda de grande parte das famílias não ultrapassa dois salários mínimos e em muitos casos a renda é composta pelo trabalho do pai e mãe. As moradias em grande parte são de alvenaria, muitos pais possuem casa própria, mas também é grande o número de residências alugadas. (CAMPINAS, 2019, s/p).

Essa breve descrição do bairro nos permite ter ideia do meio onde ocorreu a pesquisa, mas ainda se torna muito superficial se pensarmos que, dentro desse amplo contexto, estão presentes trinta famílias com distintas realidades, marcadas por suas relações familiares e valores culturais.

Sendo assim, para melhor compreender os participantes da pesquisa, aplicamos, junto às famílias dos alunos, um questionário de participação voluntária, dos quais obtivemos os dados por meio de vinte e uma perguntas, sendo dezenove questões fechadas e duas questões abertas (Anexo A).

Ressaltamos que as respostas obtidas por meio desse questionário são singulares devido à relação dos pais com a professora da turma, pois é provável que se a pesquisadora não tivesse esse vínculo profissional e afetivo com as famílias, as respostas poderiam ter sido bem menos detalhadas.

Organizamos esses dados para compreender o contexto socioeconômico dessas famílias, bem como, verificar a percepção que possuem quanto à proposta de construção e uso do jogo no contexto escolar.

Sendo assim, a análise do material empírico, enquanto uma sondagem que abrange três eixos – estrutura socioeconômica das famílias, percepção da trajetória escolar dos filhos e atividade com jogos em âmbito familiar – revelou que, 57% moram em residência própria, 33% residem em casas alugadas e 10% residem de forma provisória junto a seus familiares. Possuíam à época, renda mensal familiar numa faixa de R\$ 1.000,00, não ultrapassando a R\$ 2.500,00 reais mensais, 67% das famílias. Uma porcentagem expressiva de 20% afirmou organizar suas finanças com até R\$900,00. O valor de 5% afirmou viver com renda mensal superior a R\$ 3.500,00 e 8% não responderam esta questão.

Sobre o grau de instrução dos responsáveis pelas crianças, 38% apresentavam o ensino médio completo, 28% o ensino fundamental incompleto,

19% o ensino médio incompleto, 10% o ensino fundamental completo e 5% o ensino superior incompleto, ou seja, 57% dos pais não possuíam a educação básica completa.

Segundo o levantamento dos dados, 85,7% dos alunos iniciaram a vida escolar logo na primeira etapa do ensino básico: a educação Infantil. Quanto à parceria entre escola e família, verificamos nas respostas do questionário que 66,7% afirmaram ter jogos analógicos e que também permitem uso dos jogos digitais. Ao descreverem os jogos que possuem em casa, relataram os jogos considerados tradicionais: jogo da velha, memória e damas, e também afirmaram brincar com a bola, Uno Forca, “Cara a Cara”, “Quem comeu o bolo?”.

Sobre a opinião voluntária das famílias para a questão “Como a família avalia a atividade da criança produzir um jogo de tabuleiro e jogá-lo com a professora e seus amigos?”, verificamos que apenas onze famílias responderam sinalizando positivamente essa ação com “ótimo” e “bom”. Na Figura 13 apresentamos apenas os relatos que justificaram sua opinião.

Figura 13 - Relato voluntário das famílias dos participantes quanto à atividade com construção e uso do jogo na escola



Fonte: arquivo das pesquisadoras

Sendo assim, aferimos que, de maneira geral, as famílias estavam receptivas a apoiarem as atividades escolares de seus filhos promovidas pela escola e, de um

modo particular, expressam interesse em colaborar com a participação de seus filhos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Sobre a caracterização da unidade escolar, conta com uma infraestrutura predial apresentada no Quadro 7, que atendia três turnos escolares, contemplando aproximadamente 450 alunos matriculados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Supletivo e Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 7 - Infraestrutura da Unidade Escolar

Espaço Físico	Quantidade
Biblioteca	01
Cozinha	01
Depósito de alimentos	01
Estacionamento	01
Laboratório de Informática	01
Sala da Direção	01
Quadra Descoberta	01
Sala de Secretaria	01
Sala de Professores	01
Sanitário de Aluno Feminino	02
Sanitário de Aluno Masculino	02
Sala de Aula	08
Refeitório	01
Pátio Coberto	01
Sala de Vice-Diretor	01
Sala de Reforço	01
Sanitário Adaptado à Pessoa com Deficiência	01

Fonte: Projeto Pedagógico, 2019

A escola tem sua planta organizada com poucos espaços livres, devido à estrutura predial ser antiga e possui pequenas reformas de manutenção. No ano de 2019, quando desenvolvemos a pesquisa, ocorreu a construção do parque, única área para recreação, além da quadra poliesportiva que não possui cobertura, o que dificulta sua utilização nos horários de maior insolação.

Sendo assim, uma das alternativas que possibilitava o brincar no ambiente escolar era a inclusão de atividades lúdicas na rotina semanal dos alunos, as quais poderiam ser realizadas no espaço das salas de aula, o que incluía os jogos e brinquedos disponíveis.

A unidade escolar possui três armários com materiais concretos de apoio pedagógico (ábacos, sólidos geométricos, quebra-cabeças, letras móveis, escala

cuisenaire, entre outros) e diversos jogos como: Banco Imobiliário, Cara a Cara, Imagem e Ação, War, Uno, Jogo da vida, entre outros. Esses materiais foram comprados conforme solicitação dos professores e também indicação da orientação pedagógica.

Muitos professores utilizaram jogos em sala de aula, mas poucos realizaram adaptações nos jogos para utilizarem com as turmas. Optam em levar o material para a sala com objetivo de propiciar a interação entre os grupos de alunos e a experiência de proporcionar desafios. Professores relataram que se sentem inseguros para utilizar jogos devido à indisciplina que esse material propicia – caracterizam indisciplina como sendo a intensa agitação e movimentação dos alunos durante a atividade.

Apesar de os professores afirmarem, em sua maioria, participarem de cursos de formação que envolvem atividades com jogos, o material enquanto recurso pedagógico é utilizado no máximo uma vez no mês.

Sobre as atividades realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, a turma da professora-pesquisadora, iniciou o ano letivo com trinta alunos, na faixa etária dos 7 a 8 anos. Por ser a única turma de segundo ano do Ensino Fundamental na unidade escolar, a sala recebeu transferências e matrículas constantes durante todo o ano letivo, passando a ser composta por trinta e dois alunos.

De maneira geral, podemos afirmar que a estrutura física da sala de aula impossibilita mudança de mobiliário e a formação de círculo com as carteiras, devido à quantidade de alunos e a regularidade da presença da turma.

Diariamente, logo no início das atividades escolares, às sete horas da manhã, tornou-se parte da rotina da professora e das crianças transitarem pelas demais salas de aula buscando carteiras e cadeiras para completar os assentos faltantes dos alunos do segundo ano. Tal fato ocorria com frequência devido à sala de aula ser utilizada no período noturno, o que demandou, também para esse período, a necessidade do deslocamento de carteiras.

A professora organizou uma agenda apresentando as datas das reuniões da assembleia de classe ao longo do ano letivo. Nessas reuniões, ocorridas mensalmente, definiam ações a serem desenvolvidas nas atividades pedagógicas, organizavam os combinados entre a turma, expunham anseios e

dificuldades encontradas em âmbito escolar, bem como, os alunos também expressavam e opinavam sobre seus sentimentos.

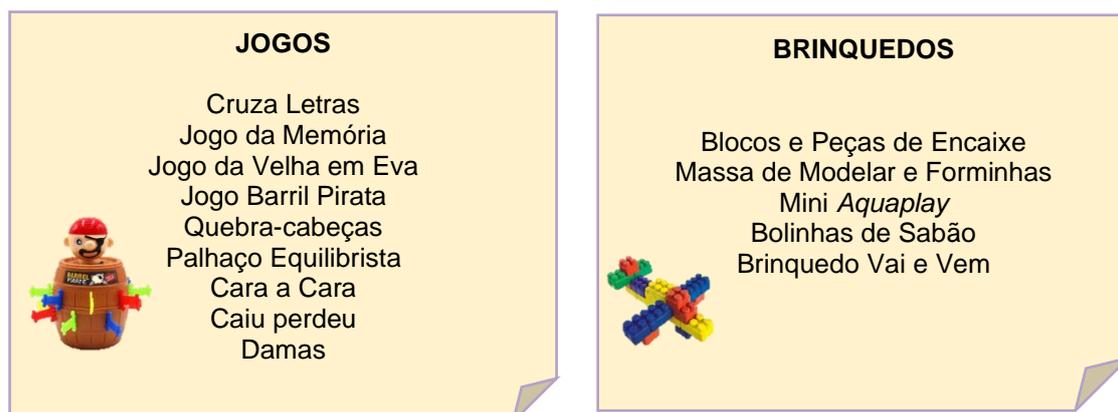
As assembleias constituem-se em uma prática desenvolvida pela professora para estabelecer regras coletivas, ouvir a opinião das crianças, definir atividades escolares, entre outras questões que envolvam a turma e o espaço escolar.

Sobre instrumentos de apoio às atividades escolares, a turma fazia uso da televisão com acesso à *internet* para verificar algum conteúdo complementar aos estudos. Os alunos utilizavam o celular da professora para registrar atividades de observação dos experimentos de ciências e gravaram vídeos. Os vídeos reproduzidos eram formatados pela professora e transmitidos para a turma e famílias nessa televisão.

Quanto à organização dos pertences da turma, a sala de aula possui apenas um armário, de uso da professora. Por opção, ela dividiu o móvel em duas partes. Na parte de cima, composta por três prateleiras mais altas, guardam-se os materiais de uso rotineiro da professora como: itens básicos de escritório, pastas e atividades de uso docente. Na parte inferior do armário, composta por outras três prateleiras, guardam-se os brinquedos da turma.

Dessa maneira, os brinquedos da turma, de uso coletivo, que ficam no armário, poderiam ser facilmente acessados e sob a responsabilidade das crianças em organizá-los após o uso, avisar a professora sobre reposição de peças ou substituição dos materiais para variar as opções de jogos e brinquedos. A Figura 14 apresenta os materiais disponíveis às crianças armazenados nas prateleiras inferiores do armário da professora-pesquisadora.

Figura 14 - Jogos e brinquedos disponíveis no armário do 2º ano



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Além dos jogos e brinquedos apresentados na Figura 14, os alunos traziam seus próprios brinquedos, para uso em horários específicos e determinados na rotina semanal.

Sendo assim, observamos que boa parte deles trazem pequenas bonecas e bonecos, cartinhas, massas de modelar feitas de forma artesanal, pulseiras e maquiagens e brinquedos-personagens de filmes adquiridos dos produtos consumidos em franquias de lanchonete.

Quanto à descrição da sala de aula da turma do 2º ano, esta conta com uma *Smart TV* de 40 polegadas, com acesso à *internet* e filmes do catálogo *NETFLIX* o que nos permite acessar material de apoio para as atividades que estamos desenvolvendo e também para assistirmos filmes nos horários previstos na rotina mensal como “cine-escola” com a turma.

A atividade com o jogo *Animal Enigma* foi realizada na sala de aula e no laboratório de informática. No momento da aplicação da pesquisa, estes espaços estavam reservados e previstos na rotina escolar.

No próximo capítulo, apresentamos a análise das interações verbais na atividade de jogo, as quais, referem-se à primeira partida dos participantes. Ressaltamos a importância do professor, ao trabalhar com foco no desenvolvimento da linguagem, ao longo do ano letivo, oportunize diversas atividades que ofereçam abertura para a conversação mediada pelo mesmo e, assim, potencialize uma relação de respeito e confiança entre os interlocutores.

5 ANÁLISE DAS PARTIDAS

Esperamos que a análise de duas partidas do jogo possa indicar elementos acerca do nosso objetivo geral que investigar o uso do Jogo Animal Enigma como mais um instrumento no desenvolvimento da linguagem. Tendo como objetivos específicos: (i) Identificar modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante o desenvolvimento das partidas e (ii) explorar mediações da professora e dos pares e seus possíveis efeitos no uso estratégico da linguagem oral.

Compreendemos cada partida como eventos distintos em sua totalidade, porém destacamos os excertos da partida para evidenciar pontos importantes para as análises. Trazemos, ainda, uma análise geral do material empírico, considerando as seis partidas, explorando a viabilidade do jogo enquanto instrumento com potência para o desenvolvimento da linguagem oral. Na sequência apresentamos a dinâmica da atividade com o Jogo Animal Enigma para subsidiar o melhor entendimento das análises das partidas que serão apresentadas neste capítulo.

Os jogadores se preparam para a partida escolhendo um peão e posicionando-o no campo “início do jogo”. Escolhem também uma pulseira com o desenho de um animal que deverá ser memorizado.

Na sequência do jogo, cada jogador lança o dado para movimentar-se na trilha do tabuleiro respeitando os comandos escritos quando houver (avançar, retroceder, retornar), elabora uma pergunta para o jogador posicionado à direita para obter informações que possam levá-lo a desvendar o desenho da pulseira deste jogador.

O participante com a pulseira a quem se direcionou a pergunta, irá responder apenas “sim” ou “não”.

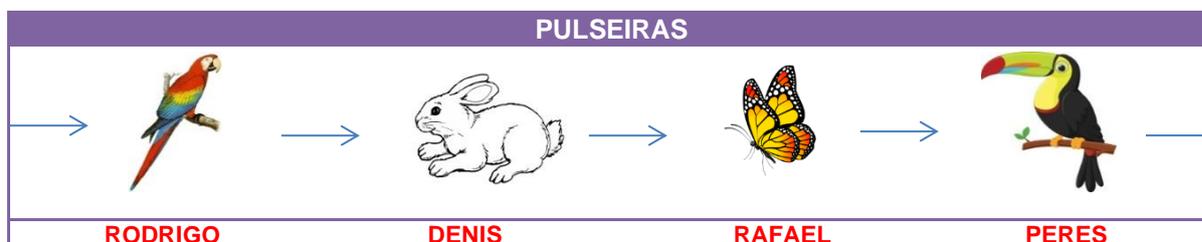
O jogador poderá tentar adivinhar o desenho da pulseira do colega a qualquer momento; se não acertar, deverá avançar três casas com o peão.

Quando posicionar-se nas casas roxas com o comando: “Pense nas pistas e tente adivinhar”, o jogador pode arriscar um palpite e tentar desvendar o animal enigma da pulseira do colega.

5.1 ANÁLISES ESPECÍFICAS DE DUAS PARTIDAS DO JOGO ANIMAL ENIGMA

5.1.1 “Um animal muito fofinho”

Intitulamos, em acordo com a própria conversação dos alunos, a primeira partida que vamos abordar especificamente como “Um animal muito fofinho”. O Quadro 8 apresenta os animais nas pulseiras de cada criança participante dessa primeira partida analisada.



Quadro 8 - Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida
Fonte: elaboração própria

Observemos a conversação dos alunos quando receberam as pulseiras.

Professora: Escolhe uma pulseira.
 Denis: Eu vou pegar esta...
 Professora: Não deixa ninguém ver.
 Peres: Eu vou pegando sem ver... O meu é o que eu mais gosto!
 Professora: Bate e coloca no braço. – explica como colocar a pulseira, simulando o gesto.
 Peres: Ninguém pode ver.
 Denis: Nossa! O meu animal é muito fofinho! Nossa... Ele é muito fofinho!
 Peres: Ah! Já sei: coelho!
 Denis: Não... Não é... Ele é muito mais fofinho que coelho. – responde baixinho.
 Professora: Shiiiiiu... – sinaliza para não falarem sobre o animal enigma.
 A professora preocupa-se por Denis estar dando pistas sobre seu próprio animal, facilitando a descoberta; orienta-o a colocar logo a pulseira.
 Denis: Ele é muito mais fofinho do que coelho.
 Rafael: O meu é muito difícil...

Cada um declarou alguma coisa sobre o animal da sua pulseira, menos Rodrigo. No começo da partida, Denis, com espontaneidade, dá duas informações sobre o animal de sua pulseira, dizendo “é o que eu mais gosto!”, “é muito fofinho”. Isso leva Peres a dizer que é um coelho. Denis, então, percebe que precisa fazer algo para despistar e diz, falsamente, que o seu animal é muito mais fofinho que coelho.

Ressaltamos que as crianças participaram do processo de construção do jogo e, portanto, as regras e os comandos do tabuleiro são de conhecimento de todos. Os alunos sabiam que o objetivo das partidas era a descoberta do animal da pulseira do colega. Porém, no momento de escolha das pulseiras, Denis dá pistas sobre o animal

de sua pulseira, evidenciando que não houve, por parte deles, a plena compreensão sobre essa ação impactar, de maneira prejudicial, o objetivo final da atividade.

As informações de Peres e Rafael são inócuas, mas a de Denis, não. É possível que a criança tenha entendido perfeitamente a orientação para não revelar o seu animal enigma, mas o envolvimento com a expectativa para dar início à partida, o primeiro contato com o material, a presença dos demais jogadores, entre outros elementos que intrinsecamente caracterizaram o meio, propiciaram um impulso para que a criança utilizasse a palavra “fofinho” para designar o animal, atribuindo suas percepções mediadas pela palavra, como uma maneira de externalizar por meio da fala, talvez, o seu contentamento.

Em consequência da dinâmica das interações, o interlocutor, nesse caso o Peres, interpretou e significou a informação, em especial, a palavra que fez referência ao animal e emitiu sua resposta fundamentada em suas percepções. Em decorrência da colocação assertiva da criança, podemos deduzir que Denis percebeu certo desconforto com a afirmativa do interlocutor, talvez por verificar que sua fala o colocou em desvantagem.

Assim, mobilizou-se por meio da linguagem oral na tentativa de desfazer e/ou minimizar a consequência de sua conduta, enfatizando entonação baixa no seu enunciado acrescido de uma nova afirmação: “Ele é muito mais fofinho que coelho...”, ou seja, uma possível tentativa de induzir o interlocutor a rever, dentro de uma determinada categoria de animais, outras possibilidades.

Destacamos que essa tréplica se fez necessária devido à interação verbal com o outro, que, por sua vez, sentiu-se provocado a emitir sua resposta. Esse movimento de interação ocorreu por meio da apropriação dos elementos que compõem o jogo, abrindo espaço para a participação voluntária na situação conversacional.

Peres, por sua vez, atento às orientações da professora, reafirma o enunciado desta que orientava a não mostrar a pulseira contendo o desenho do animal enigma. Portanto, ao afirmar “Eu vou pegando sem ver” e “Ninguém pode ver”, a criança planejou sua ação e regulou sua conduta na atividade de jogo. A partida iniciou-se com a jogada de Rodrigo:

Denis: Vai Rodrigo! Joga o dado! – orienta.
Rodrigo lança o dado e todos acompanham atentos.
Todos: Quatro!
Peres: Quatro! Anda Quatro...
Denis já aponta onde deverá posicionar o peão no tabuleiro.

Rafael e Peres começam a contar juntos as casas avançadas pelo peão.
 A professora senta-se ao lado de Rafael e acompanha a contagem.
 Professora: Calma. O que ele tem que fazer?
 Todos olham para a professora.
 Professora: Uma pergunta... Faça uma pergunta pra tentar adivinhar o animal do Denis.
 Rodrigo não pergunta e expressa sua dificuldade franzindo a testa.
 Professora: Este animal... E faz alguma pergunta para ele responder com "sim" ou "não".
 Rodrigo: Ahhh... É pra falar qual o animal é o meu?
 Professora: Não... Você tem que tentar adivinhar o animal dele. Esse animal... E fala uma característica pra você começar a tentar descobrir qual é o animal da pulseira dele.
 Rodrigo: É um sapo.

As instruções dadas pela professora parecem ser complexas demais para Rodrigo, que, mesmo sem perceber, seleciona uma parte do dito: "você tem que tentar adivinhar o animal dele" e não registra as outras dicas que a professora dá, tais como exemplo de início de frase em "Esse animal...", acrescentado de uma característica possível, mas enunciado na forma de pergunta.

Professora: Não... Uma pergunta...
 Rafael: Não... Uma pergunta... – diz, reforçando a fala da professora.
 Professora: Ajuda ele... – estimula Rafael e Peres para que ajudem Rodrigo.
 Rafael: Ó! Você tem que falar... Tipo uma coisa que o animal pode fazer...
 Tipo a espécie do animal... – diz, gesticulando as mãos.
 Professora: Isso!
 Rafael: Tipo... Se ele tem uma língua grande...
 Professora: Isso!
 Peres: A... A... A habilidade dele de caçar. – mexe as mãos simulando caça.
 Professora: Isso! Então vamos lá! – estimula Rodrigo para que pergunte.
 Todos esperam apreensivos pela pergunta por alguns segundos.
 [...]
 Peres: Fala! - pressionando Rodrigo.
 Denis: Ele faz... – iniciando uma frase para Rodrigo completar.
 Peres: Ele faz o que?
 Professora: Calma... Você que pergunta pra ele. – toca em Denis para que aguarde, ressaltando que é a vez do Rodrigo perguntar.
 Denis: Calma aí, como ganha?!
 No mesmo instante, Rodrigo faz a pergunta em tom baixo, com a mão encostada na boca.
 Rodrigo: Ele pula?
 Professora: Ahhhh! Que legal! Fala! Tira a mãozinha da boca.
 Rodrigo: Ele pula?
 Denis: Pula.
 Todos: Ohhhhhuuuuu... – expressando aprovação para a pergunta.

Nesses primeiros trechos, podemos identificar a heterogeneidade nos modos de explorarem o jogo e, gradualmente, ajustarem suas enunciações. As dificuldades maiores de Rodrigo suscitam mediações da professora e dos colegas. É importante destacar que Rafael, Peres e Denis procuram criar condições para Rodrigo ter bom desempenho no jogo, mas não fazem a pergunta por ele. Apesar das hesitações e

das dificuldades, Rodrigo vai aprimorando seus enunciados, como podemos ver na importante mudança da afirmativa “É um sapo” para a pergunta “Ele pula?”.

Ressaltamos que a ação de formular perguntas e a clareza dos objetivos do jogo não é algo imediato, mas exige constante mediação e reflexão. A partida segue, com Peres movimentando seu peão e direcionando sua pergunta para Rodrigo:

Peres: Seu animal come carne? – pergunta rapidamente.
 Professora: Hum... Pergunta boa!
 Denis: Ele até ficou com a boca aberta ali... – riu referindo-se a expressão de espanto de Rodrigo que precisa responder.
 Professora: Ele é carnívoro? – reforça a pergunta.
 Rodrigo: Não...
 Professora: Não é carnívoro? – pergunta novamente.
 Denis: Ele é herbívoro! – complementa a resposta.
 Rodrigo: É!!! É!! – afirma referindo-se ao seu animal da pulseira.
 Professora: Então ele... O que Denis?!
 Peres: Então, ele é herbívoro. – comemora.
 Professora: Muito bem... Ele é herbívoro.
 Nesse instante, Rodrigo fica em dúvida:
 Rodrigo: Não sei! Não sei... Será que é?
 Professora: Então ele pode comer ou não pode comer? – A professora oferece atenção ao Rodrigo para tentar compreender.
 Denis: Ele é herbívoro ou carnívoro? –reformula a pergunta para tentar ajudar na compreensão.
 Rodrigo: Não sei...
 Denis: Carnívoro come carne e herbívoro é comer planta. – explica.
 Peres: Que tipo de animal é? – pergunta para tentar ajudar.
 Professora: De novo. Repete Denis...
 Denis: Herbívoro é comer planta e carnívoro é comer carne. - retoma a explicação para o colega.
 Professora: O animal da sua pulseira ele é carnívoro? Come carne? – faz a pergunta para Rodrigo.
 Rodrigo fica pensando...
 Professora: Tá em dúvida?
 Rodrigo não responde.
 Professora: Ihhhh... Então ele não é 100% carnívoro.
 Denis: Ou come minhoca que nem peixe? – faz a colocação.
 Peres: Ou pode ser um tubarão!
 Rodrigo: Ele come minhoca! – rapidamente responde.
 Neste instante a professora relembra a regra para Rodrigo.
 Professora: Só pode responder com “sim” ou “não”... Ele que tem que perguntar...
 Denis: Nossa...! É um tipo de peixe. – anima-se. Se meu animal é carnívoro ou herbívoro... – sugere uma pergunta.
 Peres: Ou carnívoro...
 Denis: Já falei!
 Todos riem...

Verificamos nesse excerto que a pergunta elaborada por Peres “Seu animal come carne?” permitiu a reformulação do enunciado pela professora, fazendo uso de um conhecimento escolar para se referir à alimentação dos animais: “Ele é carnívoro?”. É interessante observar que Denis, compreendendo o conceito, tem a oportunidade de oferecer a explicação para auxiliar Rodrigo a emitir a resposta.

Ressaltamos que Denis ao exclamar que o animal seria “Herbívoro”, envolve-se por meio da linguagem oral com a atividade de pensamento em um nível de maior complexidade de raciocínio.

Nesse processo de mediação é possível que Rodrigo, que anteriormente respondera que a arara, animal de sua pulseira, não é carnívora, tenha encontrado dificuldades para categorizar a ave como herbívora, segundo a definição apresentada por Denis “Herbívoro é comer planta e carnívoro é comer carne”. Hipoteticamente, a criança poderia considerar as sementes como alimento do animal, mas não considerou enquadrá-la ao mesmo grupo das plantas para afirmar ser herbívoro.

Importante destacar que esse jogo não tem como finalidade trabalhar conceitos, mas, na dinâmica das partidas, propiciou às crianças trazerem conhecimentos acerca dos conceitos aprendidos na escola, tornando mais complexas as interações verbais e as formas de pensamento. Chegou novamente a vez de Rodrigo fazer sua segunda pergunta. A professora ajudou-o a lembrar das informações já ditas:

Professora: Qual que é a pergunta que você fez pra ele antes?

Peres: Já sei! – dá um salto na cadeira.

Denis e Rodrigo: Se o animal pula!

Professora: Agora ó, ele falou que sim ou que não? – direcionando-se a Rodrigo.

Denis: Sim. – responde rapidamente enquanto Rodrigo dá batidinhas com a mão fechada na mesa, olhando para a professora.

Professora: Então vai... É animal que pula! Faz outra pergunta pra tentar adivinhar.

Denis: Tem dois animais. Coelho...

Professora: Shiiiiu... Não pode falar! – interrompe a professora.

Denis continua seu raciocínio:

Denis: Eu só tô falando... Coelho e Canguru. Qual que é?

Roberto: Canguru! – responde rapidamente.

Naquele momento da partida, Denis voltou a “transgredir” as regras do jogo, só que de maneira mais sofisticada do que fez quando disse que seu animal era “muito fofinho”. Ele tomou como referência a informação de que o animal que Rodrigo deveria adivinhar pula, facilitando, assim, o campo de raciocínio para o colega.

Não é possível sabermos exatamente porque Rodrigo diz canguru, mas é possível que sua escolha esteja influenciada pelo diálogo ocorrido anteriormente, em que Peres, atento ao que diz Denis sobre ser “muito fofinho”, arrisca a resposta de coelho. Peres acerta, mas Denis despista, dizendo “Não... Não é... Ele é muito mais fofinho que coelho”. Rodrigo, então, pode estar dando indícios de que registrou,

induzido ao erro por seu colega Denis, que coelho não é. Sendo assim, entre as duas opções, escolheu canguru. A professora reforçou as regras.

Professora: Não... Você tem que perguntar...
 Denis: Um dos dois! – insiste.
 Professora: Não, Denis!
 Professora: Faz uma pergunta pra tentar adivinhar o animal dele. Este animal... Faz alguma coisa...
 Peres: A gente vai ajudar ele!
 A professora pede para Peres esperar.
 Rodrigo: Esse animal faz alguma coisa? – pergunta para Denis.
 Professora: Não! A professora deu um exemplo...
 Todos riem juntos.
 Rafael: A prô deu uma dica...
 Enquanto Rodrigo pensa, Denis pergunta:
 Denis: Prô, o que acontece se ele acertar o animal?
 Professora: Ele ganha.

Dois pontos são interessantes nesse trecho. Primeiramente, destacamos que Rodrigo segue literalmente o que a professora falou, o que o leva a fazer uma pergunta inadequada. A atividade com o jogo enquanto instrumento mostrou sua eficácia em propiciar significado para os jogadores, permitindo-lhes realizarem reflexões importantes advindas da interação com os demais participantes e com os desafios propostos pelo objeto.

Além disso, a consciência do objetivo final - desvendar o animal da pulseira do colega - ocorreu apenas durante a partida, apesar de os alunos terem sido informados sobre isso, durante a produção do jogo e no momento da leitura das regras. Verificamos que é na concretização da atividade, com as informações levantadas por meio das perguntas, que os jogadores começaram a pensar em animais com as características apresentadas e também a compreenderem o que devem e o que não devem fazer. Compreendemos melhor que Denis, ao dar as pistas para os colegas, não tinha, no início, total clareza de que isso poderia levar um deles a ganhar e ele, a perder. A professora retomou a jogada.

Professora: Então, vai Rodrigo.
 Rodrigo lança o dado, movimenta o peão e a professora solicita que formule uma pergunta para Denis.
 Denis: Não é pra chutar...
 Rodrigo: Seu animal pula? – pergunta realizando a mesma questão que acabou de responder para o jogador que antecedeu sua jogada e que ele próprio fez na primeira rodada.
 Denis: Você já disse!
 Rafael: Você já perguntou...
 Professora: Presta atenção... Vai... Outra pergunta...
 Peres: Oh, tia... – chama baixinho – Eu tenho uma coisa pra dizer ó...
 Neste instante, a professora que estava atenta ao que Peres ia falar é interrompida por Rodrigo.
 Rodrigo: O animal “voa”?
 Professora: Ai, que pergunta boa!

Denis: Não voa... Não...
 Professora: Boa pergunta, Rodrigo!
 [...]
 Rafael: Seu animal voa?
 Peres: Voa!
 Denis: Nossa!!!
 Professora: Nossa!!! Que pergunta boa!!! Então agora ó... Todos os animais que nadam ou que são terrestres elimina da cabeça...

A professora fez importante intervenção ao elogiar a pergunta de Rodrigo, mesmo que a resposta tenha sido negativa. Esforçou-se por mostrar para as crianças que a pergunta ajuda a eliminar alternativas. Se isso, por um lado, não representa a vitória, tem importante papel para alcançá-la. Esse realce da professora pode ter induzido Rafael a repetir a pergunta. E, nesse caso, o resultado é ainda mais positivo, pois a resposta é afirmativa: o animal que Peres tem desenhado em sua pulseira, voa.

Nesse ponto, vale ressaltarmos que a atividade com o jogo começou a propiciar o uso voluntário da linguagem oral para apresentar ideias e melhorias para a partida. Seguiram-se alguns comentários e rodadas. Chegou, novamente, a vez de Rodrigo.

Professora: Ei, vamos lá... Faz a pergunta, Rodrigo.
 Rodrigo: Seu animal é um coelho?
 Professora: Ahhhh... Isso pode, porque você pode responder com “sim” ou “não”.
 Denis: É... – responde com as mãos nos lábios.
 Professora: Que?! – exclama a professora.
 Denis: É... – diz baixinho.
 Peres: Você ganhou!!! – toca no ombro do amigo, vibrando a vitória do colega.
 Rodrigo vibra de felicidade, sorrindo continuamente...

A professora, movida pela intenção de valorizar a pergunta de Rodrigo, frente às dificuldades que ele vinha demonstrando no jogo, flexibilizou a regra e não relembrou a consequência de que se errar será punido, andando três casas para frente. Destacamos que, mesmo a professora flexibilizando a regra, sua ação não penalizou os demais jogadores, porque Rodrigo desvendou o animal enigma.

Provavelmente, o palpite certo de Rodrigo partiu da retomada do dito de Denis, que sinalizava duas opções: “Eu só tô falando... Coelho e Canguru. Qual que é?”. Ressaltamos que, anteriormente, Rodrigo sugerira “canguru”, não obtendo sucesso.

Verificamos que Peres expressa alegria e contentamento com a vitória de Rodrigo, uma ação positiva que marca a atividade do jogo para além do ganhar e perder. Notamos que as partidas com o jogo Animal Enigma permitiram que as crianças expressassem solidariedade com os demais, adotando, em suas falas, o cuidado com a linguagem oral, acrescentando entonação e gestos para potencializar a mensagem como uma maneira de fazer-se compreender.

A mediação intencional estratégica, por meio do uso da linguagem oral pela professora, possibilita as crianças usarem a fala na conversação para que exponham suas ideias, expliquem, opinem, argumentem, refutem e expressem, entre outras ações. É evidente a atenção e a responsividade da professora na relação com seus alunos nas atividades com o jogo, o que possivelmente indique o envolvimento dos jogadores a adotarem o mesmo cuidado com seus pares.

Rodrigo venceu essa primeira partida cujo relato analisamos, encerrando as jogadas, mas a professora aproveitou a oportunidade de término para explorar quais seriam os animais enigmas das pulseiras dos demais jogadores:

Professora: É um coelho? Deixa eu ver! – solicita a professora fazendo suspense.
 Peres: É um coelho! É um coelho! Você acertou! – comemora balançando os dois braços.
 Rafael: Nossaaaaaa... – surpreende-se.
 Peres: Eu tinha chutado! Eu tinha chutado! Quando comecei... Eu tinha chutado... – relembra eufórico
 Rafael: E nem tinha começado o jogo.
 Professora: E sabe o que eu estava pensando que era Rodrigo? Um animal que pula, eu achava que era um sapo!
 Peres: É... Eu também achei... Mas não era... – disse concordando com a professora.
 Rodrigo: Eu achei que era o canguru.
 [...]
 Professora: Agora, qual animal você acha que é o dele? – Pergunta ao Rafael referindo-se a pulseira de Peres.
 Denis: É um passarinho.
 Peres: Não é...
 Denis: Eu acho que é uma águia. – palpita novamente.
 Professora: O Denis acha que é um passarinho. E você? – pergunta para Rodrigo.
 Rodrigo: Um papagaio.
 Peres: Não... Papagaio não é... Pertinho... Pertinho o que o Rodrigo falou... – afirma em posse da pulseira a ser desvendada.
 Rafael: Uma arara.
 Professora: Hã?
 Rafael: Um tucano.
 Peres: Acertou! Acertou! – revela empolgado e vibrando – Chutou! Chutou! Ele chutou! Ele chutou! – comemora pulando sem sair do lugar mostrando a pulseira.
 Todos vibram contentes e riem juntos.
 Peres: É por isso que eu disse: Ele voa e é pequeno... Porque tucano é pequeno e voa!
 Professora: Que outra dica poderia ser? – pergunta pegando a pulseira das mãos de Peres para que todos possam olhar o animal.
 Rodrigo: Ele tem um bico? – diz representando com auxílio da mão o bico grande de um tucano.

Ressaltamos que a ação intencional da professora, ao fazer uso da linguagem oral como um instrumento de mediação, favoreceu o envolvimento das crianças na interação verbal, dando a conhecer o raciocínio das crianças e, com isso, oportunizou

explorar as diversas maneiras de auxiliar na elaboração de perguntas, entre outras contribuições pertinentes a esse complexo processo de desenvolvimento da linguagem que, necessariamente, requer experiências variadas, pelas crianças, com o uso da fala.

Evidenciamos a potência da mediação intencional do professor ao fazer uso da linguagem oral, o que nos leva a problematizarmos as práticas escolares que desconsiderem a importância das diversas possibilidades de situações comunicativas como algo prejudicial e desnecessário no contexto escolar.

Verificamos, nesse caso, que uma das estratégias de mediação da professora, que consistiu em mostrar a imagem do animal para que as crianças observassem características para inserir no enunciado de uma pergunta enquanto proposta para desvendar o respectivo animal, foi eficaz para Rodrigo. A rapidez na elaboração da pergunta pela criança, com o dito “Ele tem um bichão?”, nos permite afirmar que essa estratégia de mediação fez sentido para Rodrigo.

5.1.2 “Ele come mosquito”

Vejamos, na continuidade, o Quadro 9. Seguindo o critério de usar a fala dos alunos, intitulamos a segunda partida analisada como “Ele come mosquito!”, seguida da conversação que se estabeleceu entre os participantes.



Quadro 9 - Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida
Fonte: elaboração própria

Valéria inicia a partida posicionando o peão na casa roxa do tabuleiro na qual se encontra a instrução para tentar desvendar o animal:

Professora: O que está escrito aqui? – pergunta para todos.

Sara: Posso ler pra ela? – pergunta inclinando sua cabeça para ler o comando do tabuleiro.

Professora: Pode...

Sara: "Pense nas pistas e tente adivinhar".

Professora: Como ela não fez nenhuma pergunta porque é a primeira jogada, terá que chutar... Que animal você acha que está na pulseira da Sara? – pergunta para Valéria.

Valéria: Cavalo... – arrisca o palpite.

Sara: Não.

Sara dá continuidade à partida e rapidamente realiza sua primeira pergunta direcionada ao Ederson:

Professora: Faz uma pergunta para o Ederson. Ele só pode responder com "sim" ou "não".

Sara: O seu bicho é um leão?

Ederson: Não...

No exato momento da pergunta, a professora direcionou sua atenção ao Mateus, que estava retirando a pulseira para consultar o animal, transgredindo uma regra do jogo. Portanto, a professora não acompanhou a jogada da Sara que fez a pergunta tentando desvendar o animal, não aplicando a regra de avançar três conforme a resposta negativa.

Em muitas oportunidades, as crianças participantes do jogo utilizaram a linguagem oral para auxiliar os colegas, de diferentes maneiras, como: realizar a leitura de enunciados, explicar como elaborar a pergunta para efetuar a jogada, oferecer apoio na memorização das informações emitidas ao longo da partida, elogiar jogadas, entre outras contribuições que enriquecem a prática desse jogo e favorecem o uso da linguagem oral pelas crianças. Na continuidade da partida verificamos a sutileza da resposta:

Professora: Você vai ter que fazer o mesmo que a Valéria. Terá que chutar um animal... Que animal você acha que é o do Mateus?

Ederson: Papagaio! – diz, após pensar alguns segundos.

Mateus: Eu acho que não...

Professora: "Sim" ou "não"?

Mateus: Não. – afirma, rapidamente.

Mateus estava com a pulseira contendo a imagem de uma baleia, o que, aparentemente, não requereu dificuldade para emitir a resposta à questão. Porém, o jogador envolveu sua resposta em um suspense "Eu acho que não...". É provável que tenha sido cuidadoso ao emitir sua resposta ao interpretar o palpite do colega com expectativas devido a sua precisão. O jogo seguiu e, novamente, chegou a vez de Valéria:

Professora: Valéria faz uma pergunta para a Sara. – orienta.

Valéria: É um gato?

Sara: Não! – responde rapidamente.

Professora: As perguntas devem ser assim: "Esse animal..." e alguma coisa...

Faz alguma coisa? Porque vocês vão eliminando um ou outro...

Sara lança o dado e movimenta três casas com o seu peão.

Professora: Faz a pergunta... – diz orientando a Sara.

Sara: O seu animal come ração? – pergunta rapidamente.

Ederson: Não. – responde, reforçando com o sinal negativo com a cabeça.

Professora: Ahhh... Que pergunta boa! Não come ração... Então, todos os animais que comem ração, você já não vai dizer que é... Muito bem!

Valéria elaborou sua segunda pergunta ("É um gato?") no jogo conforme sua primeira experiência, que permitia adivinhar o animal, devido ao enunciado da casa roxa, o que não se aplicava nessa nova jogada. A professora, ao verificar o tipo de pergunta feita por Valéria, e a atenção de Sara ao jogo, emitindo a resposta com prontidão, apenas interveio sugerindo o início da pergunta com "Esse animal" acrescido de uma ação, para, a partir da resposta, eliminar animais.

Nessa situação dialógica, observamos que Sara apropriou-se da orientação da professora, mas não se restringiu ao exemplo do enunciado. Ela elaborou corretamente sua nova pergunta e recebeu o *feedback* positivo da professora, acrescido de um tipo de estratégia que facilita a eliminação desses animais por categorias. O feedback positivo usado pela professora valorizou a elaboração da pergunta pela criança potencializando a sua ação autônoma na atividade. Assim, valoriza a ação da criança para que possa agir sobre a sua própria cognição, fazer descobertas e pensar sobre o seu próprio processo de pensamento. A partida prosseguiu, com as sequências das jogadas realizadas por Ederson, Mateus e Valéria:

Professora: Faz a pergunta para o Mateus...
 Ederson: Seu animal é verde? – pergunta baixinho.
 Mateus: Hummm... Eu acho que não.
 (...)
 Mateus: O seu animal é colorido? – pergunta rapidamente para a Valéria.
 Valéria: Não.
 (...)
 Valéria: Sara, seu bicho é um... tipo... (pensa)
 Professora: Pensa no que ele come, onde vive pra ir eliminando os animais...
 Valéria: Ele é azul?
 Sara: Não.

É possível que Ederson tenha feito sua pergunta com base na memória do sapo, animal de sua pulseira: "... é verde?". Mateus, por sua vez, ao responder sobre essa cor predominar na baleia, nos permitiu, com sua fala "Hummm... Eu acho que não", induzir duas possibilidades: continuou blefando ou desconhecia as cores das espécies desse animal, por não ser próximo ao seu contexto de vida. Quanto à reformulação da pergunta por Mateus, enquanto hipótese, justificamos que a dificuldade ao respondê-la foi significada por ele como importante, porém adaptada, caracterizando um novo grau de generalização: o colorido.

Verificamos indícios da atividade das funções psíquicas superiores nos jogadores, em especial da memória, da atenção e do pensamento. Trata-se de uma atividade psíquica que oferece condições para imitarem, reproduzirem uma ação influenciada pelo outro. Tal imitação permite ao sujeito aprender ao assimilar o saber, transcendendo para além de uma reprodução mecânica. Depois de algumas jogadas, Ederson tentou desvendar o animal da pulseira de Mateus:

Professora: Quais as perguntas que você já fez para o Mateus? – pergunta para o Ederson.
 Ederson: Falei que o animal dele é verde.
 Professora: Então, todo animal verde, você nem vai perguntar... Tenta adivinhar o animal.

Ederson: Seu animal é um leão?
 Sara: Eu fiz essa pergunta...
 Professora: É leão?
 Mateus: Chegou perto.
 Professora: Não...

A professora introduziu, por meio de uma pergunta, a rememoração das informações já obtidas pelo jogador, para auxiliá-lo na organização do pensamento, acrescida de um direcionamento "... todo animal verde, você nem vai perguntar...", a ser considerado ao opinar qual animal seria. Sara permaneceu atenta à partida, mesmo não sendo a protagonista da jogada, rememorando sua pergunta. O que estará em jogo quando Mateus diz que Ederson "chegou perto"? Que tipo de aproximação ele poderá estar fazendo entre leão (que Ederson diz) e baleia (o animal de sua pulseira)? Uma possibilidade é a de tratar-se de dois animais imponentes, e que Mateus esteja realizando uma operação de categorização usando critérios singulares, embora válidos. Novamente, chegou a vez de Sara jogar:

Professora: Faz a pergunta para o Ederson.
 Sara: Ederson, seu bicho é uma onça?
 Professora: Não pode perguntar o animal! Não pode perguntar assim. Seu animal... E alguma coisa... – corrige a pergunta rapidamente a professora.
 Sara: Tá, tá... Seu bicho come carne?
 Professora: Ahhh... Boa pergunta!
 Ederson: Não.

A professora interveio, sinalizando não ser o momento de tentar a descoberta do animal; mas é possível, pelas regras do jogo, realizar essa ação a qualquer momento. Verificamos que a professora deixou de explorar essa possibilidade, enquanto oportunidade de oferecer caminhos para a jogadora escolher: opinar o animal ou levantar informações por meio da pergunta. Apontamos que nas indeterminações das interações verbais, por mais que planejamos nossas ações, não é possível contemplar todas as diversas situações. Sara, por sua vez, demonstrou ter consciência do tipo de perguntas do jogo ao afirmar "Tá, tá... Seu bicho come carne?", demonstrando domínio da ação, sinalizando dispensar orientações para formular a pergunta, um posicionamento autônomo alcançado durante a prática do jogo. Com seu aparte, Sara nos deu indícios de tentar caracterizar o animal por sua alimentação, através das perguntas realizadas durante a partida: "Seu animal come ração?", "Seu bicho come carne?". Depois de algumas jogadas, Valéria rememorou as informações com auxílio da professora e pensou em uma nova pergunta:

Professora: Vamos lembrar as perguntas que você fez! Quais eram?
 Valéria: Cavalos, cachorro...
 Professora: Não era cavalo, não era cachorro...

Valéria: E se a cor era azul.
 Professora: Faz outra pergunta. Este anim...
 Valéria: Ele toma banho? – pergunta rapidamente.

A mediação da professora em rememorar as informações permitem a criança organizar o pensamento para elaborar nova pergunta e oferece a possibilidade de se pensar sobre o animal a ser descoberto. Valéria, ao rememorar, mostrou-nos que possuía poucas informações, devido ao elemento sorte da pontuação no dado. Ela posicionou seu peão pelo menos duas vezes na casa roxa da trilha com o comando para desvendar o animal. Nessa jogada, verificamos que atribuiu uma ação própria da atividade humana, que difere daquela dos animais. Podemos inferir que a palavra “banho” poderia estar atrelada à “água”, uma referência aos animais terrestres que também tem relação direta com a água para garantir sua existência. Logo na sequência, Sara rememorou as informações com a professora e elaborou uma nova pergunta:

Professora: Se o animal não come ração e não come carne... Então, o que ele pode comer? Agora... Esse animal... Faz outra pergunta.
 Sara: Esse animal... É... deixa eu ver... (pensa) Ele mora na árvore?
 Ederson: Não. – responde rapidamente.

É muito interessante notar que o fato de a professora intervir nas jogadas não provocou adesão pura e simples de cada jogador ao que ela falava. Sara levou em conta a sugestão da professora, apenas para pensar enquanto reorganizava seu raciocínio. Quando perguntou “Ele mora na árvore?”, evidenciou, novamente, sua autonomia. Podemos deduzir que da categoria alimentação, talvez por encontrar dificuldades com a sequência negativa de respostas, Sara tenha alterado para o local de permanência dos animais na natureza. Logo na sequência, Ederson caiu na casa roxa e teve a possibilidade de desvendar o animal de Mateus:

Ederson: Seu animal é um tigre? – pergunta rapidamente.
 Mateus: Já tentaram esta pergunta, mas não foi em mim. Não.
 Ederson: Não tia, eu falei leão.
 Professora: Ele falou leão, Mateus. Tigre é diferente de leão.
 Mateus: Não é...
 Sara: Professora, ele já falou isso? – diz apontando para o Ederson.
 Mateus: Não é leão e nem tigre...
 Sara: Não é uma... Eu não posso falar, né "prô"...

Mateus pareceu não perceber que as perguntas elaboradas na partida podiam ser usadas por outros jogadores, quando afirmou que alguém já realizara aquela pergunta. Ederson, talvez tenha optado por palpar tigre com base na informação emitida por Mateus em uma jogada anterior, quando este afirmou “Chegou bem perto” em resposta ao palpite leão.

Professora: Tenta adivinhar o animal dele (*Mateus*).

Ederson: Seu animal é um leão?

Sara: Eu fiz essa pergunta...

Professora: É leão?

Mateus: Chegou perto.

Não é possível deduzir a relação que Mateus faz do animal enigma de sua pulseira, baleia, à afirmativa que faz aproximando ao palpite: leão. Diante dessa questão, verificamos uma possível fragilidade na dinâmica do jogo: a professora não ter conhecimento dos animais enigmas das crianças. Talvez, seria interessante que a professora possuísse um cartão de registro referente aos animais enigmas das pulseiras dos jogadores, o que auxiliaria na verificação acerca da coerência das respostas, possibilitando, diante da dinâmica da interação verbal, explorar o que levou a criança a verbalizar seu pensamento. A partida seguiu, e Mateus realizou sua pergunta:

Mateus: Seu animal... (*pensa*)... Ele não tem cabeça? – pergunta rindo.

Professora: Hã?! – surpreende-se com a pergunta.

Sara: É verdade. Tem animal que não tem cabeça! – afirma olhando para a professora.

Professora: Ah... Verdade... Tem animal que não tem cabeça. Não! Na verdade tem cabeça, mas é junto com o corpo, né... – diz, sorrindo.

A professora está pensando em uma cobra e vai elaborando seu pensamento compartilhando-o, ainda que parcialmente, com as crianças. Ao mesmo tempo, vai tentando compreender o posicionamento das crianças; mas a partir do momento que entende o que as crianças queriam dizer, procurou explorar o posicionamento delas, mostrando interesse naquilo que elas pensam.

Valéria: Tem...

Professora: Só um exemplo pra "pro"... Que animal não teria cabeça, Mateus?

Sara: A tartaruga, mas ela fica com a cabeça escondida... – responde rapidamente.

Professora: Mas ela tem cabeça... – afirma a professora.

Ederson: O boitatá... – sugere rapidamente.

Professora: Boitatá é animal?

Sara: Não!

Professora: O que o boitatá é? – pergunta para Sara que afirmou que o boitatá não é animal.

Sara: É uma lenda... – responde rapidamente.

Valéria: É só uma história. – afirma respondendo à professora.

Professora: É só uma lenda... Não existe boitatá. Mateus, quando você perguntou se o animal não tinha cabeça... Em qual animal você pensou?

Mateus: Hum... Uma mula sem cabeça.

Professora: E a mula sem cabeça existe?

Sara: Não. É só uma lenda... – responde rindo.

A pergunta de Mateus propiciou a todos um momento de reflexão, conduzindo-os a pensar em animais que não teriam cabeça. Logo, a professora resgatou pela memória a cobra enquanto uma possibilidade, mas posicionou que esta possui cabeça atrelada ao corpo. Sara, por sua vez, trouxe a possibilidade de o animal ter cabeça,

mas escondê-la. Ederson e Mateus não fizeram distinção entre o real e o fictício, mas a resposta atendeu a determinados critérios: são considerados animais e habitam a floresta na ficção, ou seja, há um raciocínio que direciona a um conceito. A professora possibilitou que Mateus compartilhasse sua ideia acerca do animal, permitiu possibilidades de reflexões sobre um assunto não atinente ao jogo, mas que originou exclusivamente por essa proposta, oportunizando conversarem sobre o tema sem que estivessem numa situação tipicamente escolar. A partida continuou, e Valéria fez seu último lance no jogo, porque chegara ao final da trilha:

Professora: Ahhh... Valéria saiu... Mostra pra gente Valéria, qual é sua pulseira.

Sara: Coelho. – diz rapidamente enquanto Valéria mostra o desenho para todos.

Professora: Olha... O coelho... Agora o Mateus vai acertar a pulseira de quem? – diz a professora reorganizando a partida.

Ederson: Da Sara. – diz assertivamente.

Professora: Da Sara. Muito bem. Vai, joga Sara... – diz reforçando a fala de Ederson e logo dá prosseguimento à partida.

Somente com a prática do jogo, verificamos que alguns desdobramentos da partida não foram previstos pelas regras. Ressaltamos que somente na atividade de jogo, verificamos questões não apresentadas no manual contendo as regras ou a possibilidade de má interpretação deste registro escrito. Era previsto que o jogador, ao alcançar o final da trilha no tabuleiro sem a descoberta do animal, seria eliminado da partida, mas não previmos outra forma de participação para esse jogador, como, por exemplo, continuar rememorando e fornecendo as respostas até o término do jogo. Sendo assim, a professora agiu espontaneamente, optando por retirar Valéria do jogo e alterando o esquema da partida. Essa decisão exigiu de Mateus a difícil tarefa de apropriar-se das informações levantadas, iniciando um novo raciocínio para desvendar o animal da pulseira de Sara. Indicamos enquanto possibilidade diante da situação imprevista, a professora decidir com os jogadores uma nova regra. Sem nenhuma objeção por parte dos jogadores, a partida seguiu com a pergunta de Sara:

Professora: Isso... Ande mais três. Agora, pergunta para o Ederson...

Sara: Ederson, seu bicho tem casca?

Ederson: Não.

Sara: Não é... – diz expressando decepção.

Sara permaneceu explorando a categoria “moradia” por meio de suas perguntas “Ele mora na árvore?”, realizada anteriormente, “Ele tem casca?”, possivelmente inspirada pela tartaruga que lembrou ao opinar um possível animal sem

cabeça. Assim, parte de um conceito espontâneo que sugere que o casco da tartaruga seja a sua casa. Ederson dá continuidade à partida:

Professora: Faz uma pergunta para o Mateus.
 Ederson: Seu animal... Ele... É... (*pensa*) Seu animal mora no lago?
 Professora: Se o animal mora no lago... – repete a pergunta olhando para o Mateus.
 Mateus: Chegou muito perto demais... – afirma.
 Professora: Hãn... Sim ou não? – pergunta a professora lembrando a regra do jogo.
 Mateus começa a pensar e sorrir, fazendo suspense com sua resposta.
 Professora: Vamos, Mateus! Esse animal mora em um lago?
 Mateus: Bom, ele mora mais...
 Professora: Simmmmm... Então, começa a pensar nos animais que ficam no lago. – diz esticando sua fala sobre a de Mateus para que não continue transgredindo as regras do jogo.

Pareceu-nos que Ederson continuou utilizando o sapo de sua pulseira para elaborar as suas perguntas: “... É verde?”, “... Mora no lago?”, evidenciando sua estratégia. Mateus respondeu “Chegou perto demais” em resposta à baleia. Talvez, a afirmação de Mateus se relacione ao habitat água, pois sua expressão “Bom, ele mora mais...” sinalizou que algo causava dúvidas. A professora apressou-se para que Mateus não transgredisse as regras, interpretando apenas o dito em “ele mora” como sim, não percebendo, naquele momento, a oportunidade de explorar junto com os demais jogadores, o que causara insegurança na resposta de Mateus. O jogo seguiu, com Mateus apropriando-se das informações para desvendar o animal da pulseira da Sara:

Professora: Só vamos lembrar das perguntas que a Valéria fez... Quais eram Valéria? – pergunta permitindo que Valéria participe da jogada.
 Valéria: Se a cor é azul... Não é azul... Cavalo, Cachorro... E só. – rememora.
 Professora: A cor não é azul, não é cavalo e nem cachorro. – repete as informações da Valéria. - Tenta adivinhar o animal da Sara... – diz orientando Mateus.
 (...)
 Mateus: Que animal que eu acho que é mesmo? – pergunta referindo-se a qual pulseira ele precisa adivinhar.
 Professora: Da Sara... – responde rapidamente.
 Mateus: É uma girafa? – pergunta rompendo o silêncio.
 Sara: Não! Nem chegou perto.

Valéria, que saíra do jogo, foi convidada a participar da jogada de Mateus com o convite da professora para rememorar as informações de suas jogadas. Mateus dirigiu a pergunta “Que animal eu acho que é mesmo?”, para si mesmo, como forma de organizar internamente seu pensamento e, em decorrência, suas ações no jogo. Passaram-se algumas jogadas, Ederson rememorou a informação principal de que dispunha e fez uma pergunta:

Ederson: Eu perguntei se o animal morava no lago.
 Professora: E ele disse que sim... Agora faz outra pergunta pra tentar adivinhar este animal que pode morar no lago. – orienta.
 Mateus: Eu acho que mora...
 Ederson: Come mosquito?
 Mateus: Não...

Nesse trecho, Mateus sinalizou, agora com mais clareza, que o animal de sua pulseira poderia não morar no lago. No fluir do jogo, essa ressalva não foi percebida pela professora, e a jogada seguiu. Ederson, por sua vez, manteve sua estratégia de realizar perguntas inspirado no animal de sua pulseira – o sapo. É interessante destacar que o jogador pode pensar que há pulseiras iguais, pois não houve nenhuma participação ou esclarecimentos na/sobre a confecção dessas pulseiras para os alunos. Sendo assim, sua hipótese pode ser considerada legítima. Na sequência, Mateus realizou sua jogada e fez a pergunta:

Mateus: Seu animal... Ele mora em uma floresta? – pergunta rapidamente.
 Professora: Boa essa pergunta...
 Sara rapidamente cochicha no ouvido da professora que faz sinal de positivo com a cabeça.
 Sara: Sim!
 Mateus: Ele é um macaco? – pergunta rapidamente.
 Professora: Não, não... Agora não pode perguntar. Mora na Floresta, Mateus!

Podemos ressaltar que Mateus, atento às perguntas do jogo, apropriou-se da ideia de “moradia” para restringir o habitat do animal, escolhendo a floresta como uma categoria. Dessa maneira, conquistou sua primeira resposta afirmativa no jogo. Motivado, revelou o animal que o inspirara na pergunta, transgredindo a regra do jogo que permite apenas uma pergunta por jogada. Ederson movimentou o peão na trilha até a próxima casa roxa e preparou-se para desvendar o animal de Mateus:

Professora: Mora no lago... E qual foi a última pergunta que você fez?
 Ederson: Se come mosquito... – responde rapidamente.
 Professora: Come mosquito?
 Ederson: Não.
 Professora: Tenta adivinhar esse animal...
 Ederson: Se é no lago... Ele é um peixe?
 Mateus: Não. – afirma sorrindo.

Ederson abandonou, nessa jogada, a possibilidade de que a pulseira de Mateus fosse igual à dele com a afirmativa do animal não se alimentar de mosquito. Então, sugeriu o peixe como o animal que vive dentro do lago, o que faz muito sentido. Na sequência, Mateus teve a possibilidade de desvendar o animal de Sara, porque seu peão também parou na casa roxa:

Professora: Tenta adivinhar o animal da Sara. Quais eram as perguntas?
 Mateus: Se ele morava na floresta.
 Professora: E ela disse o que?
 Mateus: Que sim. Ele é um tatu-bola?
 Sara: O que é isso?
 Professora: Um tatu.
 Sara: Mas ele falou bola!
 Professora: Um tatu. É a espécie.
 Mateus: É a espécie que faz assim e rola. – diz encolhendo seu corpo e escondendo a cabeça entre seus braços.
 Sara: Não.

Notamos que, ao rememorar as informações sobre o animal, Mateus considerou apenas as perguntas que realizara, desconsiderando as informações levantadas por Valéria, que agora apenas observava a partida, sem envolver-se nos diálogos. Mateus alçou a floresta enquanto critério de inclusão, mas optou pelo Tatu-bola, mostrando domínio de alguns conceitos. Sara, por sua vez, não se satisfaz com a resposta da professora, “um tatu”, indagando por mais esclarecimentos ao afirmar o dito “ele falou bola!”, mostrando-se intrigada pela questão. Assim, Sara permitiu que Mateus recorresse à linguagem gestual para explicar o movimento desse animal, que o caracteriza, possibilitando a elaboração conceitual. Seguiram-se as jogadas dos demais e Mateus preparou-se para fazer sua pergunta:

Professora: Faz uma pergunta para Sara...
 Mateus: Seu animal... Ele... (Pensa) Ele come folha? – pergunta rapidamente.
 Sara: Não... – responde após pensar alguns minutos.
 Mateus: Ah, eu nem cheguei perto...
 Sara: Quase, quase... – responde.

Destacamos a empatia apresentada por Sara, ao responder carinhosamente ao jogador, diante da decepção com a negativa da resposta. Apesar da arara de sua pulseira não se alimentar de folhas, aproxima o animal da árvore para afirmar “Quase, quase”. Sara deu continuidade ao jogo e alcançou, com a pontuação do dado, o final da trilha:

Professora: Perdeu... Tenta adivinhar o animal do Ederson! Vai que você consegue!
 Sara: É tubarão? – pergunta rapidamente.
 Ederson: Não.
 Professora: Mostra o animal da sua pulseira.
 Neste instante, Sara mostra sua pulseira para todos.
 Professora: Uma arara... Agora o Mateus terá que adivinhar a pulseira do Ederson. Vamos ver qual dos dois jogadores vai conseguir adivinhar ou se ninguém vai conseguir...

Nesse ponto, novamente a professora modificou o sistema do jogo com a saída de Sara, trocando a pulseira a ser desvendada por Mateus – antes, ele deveria adivinhar a da Sara e agora, com sua saída do jogo, deve adivinhar o animal que está

na do Ederson. Este por sua vez, não expressa nenhuma objeção quanto a uma nova reestruturação do jogo que, indiretamente, o prejudica por demandar a rememoração de novas informações e organização do pensamento para aplicação de estratégias. Estamos convencidas de que há um impacto ao jogo e a atividade com esta reestruturação que exige nova organização do pensamento. Sara, que não está mais na partida, rememorou as informações para que Mateus tentasse desvendar o animal da pulseira de Ederson:

Professora: Lembra Sara... Ajuda o Mateus a lembrar das dicas do animal do Ederson?
 Sara: Tá... Foi assim: eu perguntei se ele comia carne, ração, se morava em uma árvore, se era tubarão, gato, cachorro...
 Professora: E o que ele respondeu como "sim"?
 Sara: Nenhum... Não... Ele respondeu, mas agora eu não lembro...
 Ederson: Não respondi nenhuma. – afirma.
 Professora: Vai Mateus, faz uma pergunta para o Ederson.
 Sara: O que eu acho...
 Mateus: Seu animal...
 Sara: Posso ajudar ele "pro"... Por favor...
 Mateus: Seu animal é um macaco?
 Professora: Não, você tem que fazer pergunta. É só no roxo que pode perguntar...
 Mateus: Seu animal vive no lago?
 Ederson: Sim!
 Professora: Olha que pergunta boa!
 Ederson: Mas tia, ele vive em um outro tipo de lago...

Não sabemos se Mateus relacionou suas perguntas à mudança de pulseira, mas na jogada anterior havia definido a floresta enquanto categoria. Parece-nos que há uma opção por restringir o espaço, escolhendo o lago como referência para este animal. Ederson, ao afirmar que o sapo de sua pulseira vive no lago, pode estar desejando ser mais preciso, caso esteja querendo diferenciar lago de lagoa ou de brejo, por exemplo... Passou a jogada do Ederson e novamente chegou a vez de Mateus:

Professora: Qual pergunta você fez pra ele que respondeu com "sim"?
 Mateus: Se o animal mora no lago...
 Professora: Então faz outra pergunta sobre os animais de lago.
 Sara: Professora, eu posso ajudar ele?
 Professora: Não. – responde para Sara.
 Mateus: Ele é uma baleia? – pergunta rapidamente.
 Professora: Não... Você precisa perguntar... Este animal que vive no lago...
 Mateus: Este animal que vive no lago, ele também come... hum... (pensa) peixe? – pergunta.
 Ederson: Não...

Na jogada em tela, percebemos que Mateus apoiou-se no exemplo de enunciado da professora “Este animal que vive no lago...” e não diferenciou lago e mar, pois perguntou se o animal é uma baleia, na possibilidade da pulseira de Ederson

ser igual a sua. Verificamos que Sara, mesmo sem participar do jogo, permaneceu atenta às jogadas, e procurava, de alguma maneira, participar, ao contrário de Valéria que não mais participou das situações dialógicas, apenas observava. Essas observações nos permitem afirmar que a retirada dos jogadores da atividade do jogo é uma alternativa que reduz possibilidades de envolvimento e atividade de aprendizagem com o jogo, mas não as elimina. Na sequência, Ederson realizou sua pergunta:

Ederson: O seu bicho... Ele gosta de nadar na água doce ou salgada?
 Professora: Olha que pergunta boa! Se esse animal nada na água doce ou salgada. Qual é a água doce? – pergunta para todos.
 Sara: Água doce é a água do rio...
 Professora: E a água salgada?
 Sara: É a água do mar.
 Professora: Ele nada na água doce ou na água salgada? – pergunta diretamente para o Mateus.
 Mateus: Ele nada na água limpa e na água do mar.
 Professora: Então é a água do mar.

Podemos deduzir que Ederson, atento à jogada de Mateus, tenha percebido que o jogador palpitou baleia como um animal que vive no lago. Diante desta observação, Ederson fez uma pergunta com base nos conceitos que já dominava, o que oportunizou a Sara apresentar seu saber, orientando, ainda que indiretamente, uma reelaboração da resposta emitida por Mateus: “Ele nada na água limpa e na água do mar”. Reiteramos que esse jogo não tem finalidade de trabalhar conteúdos curriculares, mas permite, por meio da interação entre os jogadores na atividade, abrir possibilidades para apresentarem seus conceitos, esclarecendo colocações equivocadas com naturalidade, como observamos nessa partida. Na sequência, apresentamos três de jogadas de Mateus:

Mateus: Seu animal... Ele come mosquito?
 Ederson: Come!
 Sara: Ahhhhhhhhhh...
 Professora: Quais eram as outras informações? Come mosquito e o que mais?
 Mateus: Vive em uma lagoa...
 Sara: Eu já sei!!! – afirma rindo.
 Mateus: Eu não sei não...
 (...)
 Professora: Tenta adivinhar o animal da pulseira do Ederson.
 Mateus: Ele é um...
 Professora: Quais são as pistas?
 Mateus: Se ele morava em um lago, se ele comia mosquito...
 Mateus: É um peixe? – pergunta.
 Ederson: Não!
 Sara: Ele come mosquito!!! Pensa!!! Quem que mora em uma folha? – inquieta-se por saber a resposta.
 (...)
 Mateus: O animal dele é... Deixa eu ver... (pensa)

Valéria: Não pode falar, Sara! – diz, ao observar a amiga angustiada, colocando a mão sobre o rosto.
 Professora: Não pode falar, Sara! – reforça a orientação da Valéria.
 Mateus: É uma cobra?
 Ederson: Não. – afirma.
 Professora: Um, dois, três... – movimenta o peão de Mateus para frente cumprindo a regra estabelecida.
 Sara: Nãooooo... – responde, nervosa.
 Mateus: Tem algumas cobras que vivem no rio. – justifica-se.

Mateus possui muitas informações que direcionam para a descoberta do animal mas, focalizando uma das informações – “vive no lago” – generaliza para outros contextos aquáticos – “rio” e tenta acertar com as alternativas “peixe” e “cobra”. Sara é muito precisa com sua colocação “...Come mosquito!!! Pensa!!!”; reforçados por seus gestos, demonstra ter descoberto o animal. Observamos que Sara permaneceu atenta durante todo o jogo, mesmo após ser eliminada da partida, mas ficou impaciente ao perceber que Mateus não desvendava o animal com as mesmas informações que lhe facultaram a certeza de sua resposta. Porém, a jogadora demonstrou não perceber que oferecer reforço ao Mateus facilitaria para o colega a vitória, o que, de certa maneira, colocava em desvantagem o outro jogador. Evidenciamos que Sara enunciou uma nova questão para ajudar Mateus “Quem que mora em uma folha?”, uma questão singular, possivelmente pautada na imagem que esta faz do sapo, talvez marcada por elementos da literatura ou de vídeos, ou seja, de campos da ficção. Ederson realizou sua jogada e, na sequência, Mateus teve a possibilidade de desvendar o animal, porque seu peão caiu, novamente na casa roxa:

Sara: Sapo! – diz rapidamente sugerindo o animal ao Mateus.
 Professora: Shiu, Sara! Que animal é esse Mateus? - diz pedindo silêncio.
 Valéria: É... - Concorda com a professora
 Mateus: Eu acho que é...
 Professora: Para, Sara! Assim é chato. – repreende a ação da aluna de “soprar” a resposta, pronunciando a palavra sapo apenas movimentando os lábios.
 Sara: Tá. Parei.
 Professora: Vai Mateus!
 Mateus: Ele mergulha no lago?
 Professora: Não... É para adivinhar o animal. Você está na casinha roxa. Ele mora no lago e come mosquito.
 Sara: MOSQUITO! – diz, impaciente.

Mateus permaneceu focalizando o contexto aquático. Voltou para a palavra lago sem, contudo, articulá-la com a informação de que o animal come mosquito. Esforçou-se por fazer uma pergunta diferente e inseriu a ideia de mergulhar no lago.

Sara deu pistas de que compreendia, exatamente, onde estava o obstáculo para que Mateus decifrasse o mistério, ressaltando, impacientemente, para o colega: “MOSQUITO!”.

Professora: Que animal é esse?

Mateus: Eu acho que é um sapo.

Professora: É um sapo? – pergunta rapidamente para o Ederson.

Ederson: Não. – diz rapidamente.

Professora: Não é um sapo? - diz surpresa diante da afirmação negativa.

Neste instante, Ederson olha para a professora e diz baixinho que é uma rã.

Professora: É o mesmo Ederson... – diz sorrindo ao perceber que o aluno queria continuar jogando para tentar ganhar.

Sara: O Mateus ganhou!!!

Mesmo diante da afirmação de Sara, o jogador prefere realizar uma pergunta comprobatória – “Ele mergulha no lago?” – para certificar-se dessa possibilidade. Ederson, diante da resposta correta de Mateus, elaborou a estratégia que considera a palavra que faz referência à fêmea do animal de sua pulseira, admitindo apenas a palavra rã como a resposta correta. E ele também tinha razão, já que a imagem não traz marcas de gênero do animal. Esse breve trecho revela questões importantes do funcionamento da linguagem: as interpretações, mesmo de algo tão simples como a figura de um animal, podem ser múltiplas e aquilo que é óbvio para alguém, pode, perfeitamente, não ser óbvio para outra pessoa.

No caso específico, essas diferenças de interpretação podem trazer “graves” consequências. Não fosse pela mediação da professora – que aceitou o argumento de Ederson, embora explicando que no caso do jogo valia também a interpretação de que o animal é um sapo, e sinalizou o término da partida – as próximas rodadas trariam, provavelmente, grandes dificuldades para Mateus. O “Não” rápido e firme de Ederson talvez dificultasse bastante a formulação de hipóteses de Mateus.

A intervenção da professora deixou Sara aliviada, a ponto de exclamar em alta voz a vitória de Mateus.

5.2 ANÁLISE GERAL DAS PARTIDAS COM O JOGO ANIMAL ENIGMA

As seis partidas com o jogo evidenciam a capacidade das crianças para construir propostas, negociarem entre si, participarem de decisões coletivas, compreenderem a construção do jogo, revelando que esse instrumento tem potencialidade para realização de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que, diante do contexto social e tecnológico e da ampla divulgação e fácil acesso aos jogos digitais pelas crianças, em suas múltiplas e atraentes interfaces, desafios e diversas possibilidades de interações em rede, o jogo Animal Enigma pode ser considerado desinteressante enquanto proposta de jogos às crianças.

Apresentamos esse jogo de regras como um potente instrumento na interação verbal, propiciando o uso da linguagem oral entre as crianças, de maneira a potencializar o pensamento por, pelo menos, trinta minutos de constante atividade, no qual consideramos sua singularidade quando comparado a outros jogos, incluindo os digitais que possuem recursos de câmera, áudio e *chat* em sua interface em rede para propiciar a interação pela linguagem aos jogadores.

Compreendemos que a existência de jogos digitais estruturados por interfaces 3D em propostas de jogo *multiplayers* são atrativos para as crianças, em nossa atualidade. Não é nossa intenção nos opormos aos jogos digitais, mas realizarmos uma ressalva a esses *games*, quando analisamos a atividade desses jogos dentro de um trabalho intencional de uso da linguagem oral, pois o fato de oferecer o suporte para uso da comunicação não caracteriza, necessariamente, que o uso da fala pelos jogadores terá potência para a atividade do pensamento.

Concordamos com Frade *et al.* (2018) ao afirmar que, muitas vezes, os jogos digitais são apropriados de maneira equivocada no contexto escolar contribuindo para que sejam mal vistos por parte de algumas famílias e educadores. Porém, defendemos o uso deste instrumento no ensino sistematizado a partir de um trabalho intencional sob mediação do professor

Em situações equivocadas, o jogo é convocado para preencher um tempo livre do aluno, decorrente da falta de algum professor ou da ausência de planejamento. Nessas ocasiões, o aluno pode escolher aleatoriamente qualquer jogo, sem planejamento prévio de alguém que o oriente. Obviamente, o aluno pode até gostar de jogar, mas como ação não intencional e não planejada, resta o contato lúdico da experiência, sem que reflexões possam ser partilhadas pela turma como um todo.

O uso dos jogos digitais na sala de aula pode ser produtivo se se caracterizar como ação intencional e planejada. O planejamento pode colocar em evidência características dos objetos de aprendizagem: o sistema linguístico e o próprio dispositivo digital (no caso da pesquisa, o computador). (FRADE *et al.*, 2018, p.68)

Ressaltamos que o jogo Animal Enigma foi elaborado de forma colaborativa e trouxe possibilidades de explorar diversas abordagens propiciando interações verbais entre os envolvidos na atividade. Assim, oportunizou tratar de conhecimentos

relacionados à escrita, uso da memória, comparações, organização de sequências lógicas, elaboração de relações, definições, utilização de coordenadas a partir do trajeto das peças no tabuleiro e até mesmo em relação à coordenação motora fina.

Verificamos que, durante as partidas, as crianças apresentaram dificuldades em elaborar perguntas e, por vezes, optaram por realizá-las de maneira elementar, ou seja, emitiram verbalmente a mera reprodução de perguntas efetuadas por outros jogadores. Identificamos que, nesse processo de elaboração das perguntas, houve por parte de algumas crianças, questões construídas com características dos animais de sua própria pulseira. Porém, foi mínima a incidência dessa memória impactando no processo de elaboração para caracterizá-la como uma fragilidade do jogo.

Ressaltamos que as crianças, ao longo das partidas, elaboraram perguntas consideradas pouco favoráveis na descoberta do animal enigma, constituídas por enunciados abrangentes e não potentes para o levantamento de informações. Na sequência, apresentamos algumas dessas perguntas através dos excertos:

Sandra faz a pergunta para Alice e a professora faz a opção de retornar a atenção à partida:

Professora: Hã?! O que Sandra perguntou?

Michele: Se o animal dela gosta da natureza...

Professora: E o animal gosta da natureza?

Alice: Gosta. Sim.

[...]

Eliza: Seu animal é de onde?

Professora: Não, não... Ele só pode responder com "sim" ou "não". Então não pode ser "Esse animal é de onde?"... Esse animal vive"... e fala um lugar...

Eliza: Esse animal vive na água? – pergunta para Ricardo após pensar alguns segundos.

Evidenciamos que, nesse processo de elaboração de perguntas, as crianças permearam questões construindo seus enunciados com tipos de conteúdos acerca da moradia (mora em árvore, vive na floresta, fica no mar etc.); características físicas (cor, pelo/penas, rabo, cabeça, entre outros), hábitos alimentares (come peixe, mosquito, ração etc.); características psicológicas (bravo, manso) e ações (nadar, voar, caçar, entre outros). Pontuamos que, em alguns momentos, as perguntas foram elaboradas permeando conhecimentos escolares, o que exigiu um maior nível de sofisticação e raciocínio na ação. Destacamos, no excerto que se segue, o emprego de antônimos, na resposta ao jogador:

Professora: Faz a pergunta para o Peterson.

Pietro: É bravo? – pergunta rapidamente.

Peterson: Não... É mansinho...

Professora: Só pode responder com "sim" ou "não". Vai Peterson.
Hum...perguntas boas aqui! – relembra a regra do jogo.

Apontamos que o desafio de elaborar perguntas na atividade de jogo, para levantamento de informações, propiciou um processo de organização das ideias, viabilizando deduções importantes para o processo de sofisticação do raciocínio, ou seja, ofereceu possibilidade à criança sobre considerar a asa como uma característica, o ato de voar como uma ação do animal e o agrupamento da informação a uma categoria:

Samara: Seu animal é... (pensa)... vive no ar?
Sandra responde rapidamente balançando em sinal afirmativo com a cabeça.
Imediatamente, Samara coloca a mão na boca apresentando surpresa com o retorno de sua pergunta.
Professora: Hummmm... É um animal que voa... Vamos lá, Sandra. – diz cantarolando, rememorando uma informação e logo orienta Sandra dar continuidade na partida.
Enquanto Sandra balança o dado com as mãos, Samara interrompe com uma reflexão:
Samara: Então é uma ave, então... Ô professora, então o animal dela é uma ave! Qualquer tipo de ave...

Sustentados pela mediação, os jogadores fizeram perguntas no jogo, porém a consciência e a compreensão sobre como realizar perguntas para eliminar animais por meio de categorias/características, estrategicamente, não foi uma ação desde o início das partidas. Verificamos, nos excertos que estamos estudando, diversas estratégias de mediação da professora com uso da linguagem oral, propiciando às crianças oportunidades de pensarem sobre suas falas, fornecendo pistas para organizarem o pensamento e auxiliando no processo de elaboração de perguntas com maior nível de complexidade:

Professora: Não, não... Ele só pode responder com "sim" ou "não". Então não pode ser "Esse animal é de onde..." Esse animal vive"... E fala um lugar...
Eliza: Esse animal vive na água? – pergunta para Ricardo após pensar alguns segundos.
Ricardo: Não... – responde, fazendo suspense e prendendo a respiração.
Professora: Então, é um animal terrestre... – diz, oferecendo uma pista para a criança organizar seus pensamentos.
[...]
Professora: Tá... Pensa nos animais que vivem na água pra fazer uma pergunta pra Manoela responder com "sim" ou "não".
Ricardo: É peixe? – pergunta, rapidamente.
Professora: Não, peraê... Não pode perguntar o animal. Você precisa perguntar uma característica dele... Elabora a pergunta direitinho. – orienta.
Eliza: Tipo, fala... – tenta ajudar, mas logo é interrompida por Natália.
Natália: Tipo, assim... Ele nada? – ajuda exemplificando com uma pergunta.
Eliza: Nada, né... – responde rapidamente a amiga rindo...

Professora: Por que nada, né?! – a professora questiona Eliza ao mesmo tempo em que Natália ri por compreender que sua pergunta não era pertinente por ser um animal marinho.

Eliza: Ué, se vive no mar...

Neste instante, todos caíram na gargalhada.

[...]

A partida termina e as crianças retiram suas pulseiras:

Ricardo: O meu é a cobra... – revela também seu animal mostrando a pulseira.

Professora: Qual pergunta seria interessante para descobrir a cobra? – questiona a professora.

Manoela: Se ele é verde! – responde rapidamente.

Natália: Não! Se ele rasteja no chão... – afirma.

Professora: Muito bom! Vamos voltar para a sala...

Manoela: Eu queria jogar de novo... – diz enquanto se levanta.

[...]

Professora: Tem que ser um animal que não voa, né Bruno? – rememora buscando confirmação do jogador que emitiu a informação.

Iara: É uma borboleta? – repete a pergunta do Peterson direcionada a ela na jogada anterior.

Bruno: Não.

Professora: Borboleta voa... Lembra que o Bruno falou que o animal dele não tem asa? – recorda a professora

Destacamos que a mediação da professora foi imprescindível para que a atividade com esse jogo de regras se concretizasse. Provavelmente, se a mediação do adulto não estivesse presente nesse primeiro contato das crianças com o jogo, talvez, a dificuldade apresentada nas partidas quanto à formulação de perguntas seria um fator desestimulante para os jogadores, bem como, o emprego incorreto quanto às regras inviabilizasse o êxito do jogo Animal Enigma dentro da proposta para o qual foi construído. Apresentamos o excerto que permite verificarmos a mediação da professora no processo de explicar a dinâmica da partida do jogo e o seu cuidado em envolver as crianças nessa interação verbal:

Professora: Então a Hellen é a primeira, o Gustavo, a Kátia e a Maísa...

Como que irá acontecer: A Hellen terá que adivinhar o animal do Gustavo.

O Gustavo vai adivinhar o animal da Kátia. E a Kátia? Vai adivinhar o animal de quem? – diz direcionando a pergunta para todos.

Kátia: Da Maísa.

Professora: E a Maísa? Vai adivinhar o animal de quem? – pergunta para todos, mas recebe a resposta da Maísa que diz apontando com o dedo que irá adivinhar o animal da Hellen.

Professora: Muito bem! Então, cada vez que jogar o dado e andar com o peão, vai fazer uma pergunta. E essa pergunta tem que ser respondida como?

Maísa: “Sim” ou “não”.

Professora: Isso, Maísa! Então, começa Hellen. – orienta, tocando levemente o braço da jogadora.

Observamos que a professora, durante as partidas, desenvolveu um papel intrínseco no jogo de regras, verificando as informações emitidas pelas crianças junto ao grupo, pois observamos algumas respostas erradas. Sugerimos que a professora

possua um registro com os animais enigmas de cada jogador na partida, ao qual possa consultar durante a atividade, propiciando orientação aos jogadores e verificando o conteúdo das informações apresentadas pelas crianças.

Vale lembrarmos que as regras foram pré-definidas para construção do jogo pela pesquisadora, mas, somente durante a aplicação da pesquisa e no processo de análise do material empírico, verificamos a necessidade de alterações para maior efetividade do jogo.

O jogo de regras oportunizou aos jogadores apresentarem nas interações verbais seus conhecimentos, propiciando à professora conhecer o que as crianças já dominam, sendo possível, auxiliá-las no processo de elaboração de conhecimentos. Enfatizamos que o jogo de regras permitiu alto nível de envolvimento dos participantes, caracterizando a interação nesse ambiente por meio da evidente atenção, respeito à fala e a empatia presente nas ações das crianças, ou seja, o ambiente foi marcado pela interação na atividade.

Ainda, por meio dos excertos que inserimos a seguir, identificamos que, em vários momentos, as crianças foram solidárias com os demais jogadores, colocando esse sentimento acima do objetivo que permeia o ganhar e perder na atividade de jogo:

Maísa lança o dado e movimenta o peão cinco casas, avançando ao término da trilha.

Professora: Ai... Maísa está chegando... Vai, faz uma pergunta. – referindo-se ao posicionamento do peão a um campo não muito favorável.

Maísa: Seu animal é verde? – pergunta rapidamente para Hellen.

Kátia: Prô, foi essa dica que eu dei pra ela...

Hellen: É...

Professora: É verde! Quais foram as dicas? – a professora toca em Maísa para que recorde, mas Kátia se coloca a frente para falar.

[...]

lara não faz suas perguntas, pois apresenta muita dificuldade. Não balbucia nenhuma tentativa para arriscar-se neste processo.

Professora: Fala um animal que você acha fofo... A gente vai tentar te ajudar a fazer uma pergunta... – diz a professora buscando outra maneira de auxiliar a lara a elaborar uma pergunta.

Peterson fica impaciente com a demora de lara para fazer uma pergunta.

Diante do pedido da professora para lara dizer o que considera ser um animal fofo, este faz o gesto mímico de coelho colocando as duas mãos sobre a cabeça simulando mexer as orelhas ao mesmo tempo em que gesticula com a boca, a palavra que nomeia este animal.

Além disso, o próprio contexto construído na e pela atividade do jogo, evidenciou um ambiente diferenciado, permitindo às crianças novas possibilidades para se expressarem com dúvidas e observações que, fora da prática do jogo,

poderiam ter outras conotações que as reprimissem, ou mesmo, descaracterizassem a importância das relações produzidas a partir de suas experiências sociais e culturais.

Durante as partidas, algumas crianças apresentaram ideias sugerindo novas maneiras de jogar, como: a possibilidade de realizar duplas, iniciar a partida com os peões na casa que sinaliza o término da trilha no tabuleiro e a possibilidade de realizar perguntas, inserindo no enunciado a letra inicial do animal.

Finalizamos, evidenciando que nessa atividade de jogo as crianças, por vezes, transgrediram as regras durante a atividade. Mas, com base no excerto introduzido a seguir, é possível perceber, em uma situação inusitada em que a professora precisou ausentar-se da mesa do jogo, a oportunidade para estas transgredirem as regras utilizando a linguagem oral para alcançarem seus objetivos:

A professora é interrompida, se levanta e vai até a porta e os jogadores ficam sozinhos. Assim, desenvolvem este diálogo:
 Sara: Dá uma dica! – pede ao Ederson.
 Ederson: Não!
 Sara: Só uma "diquinha"! – insiste.
 Ederson: Não! Meu animal é muito simples. – revela para todos.
 Sara: Não é não! – insiste.
 Mateus: O meu é simples também! – revela para todos.
 Sara: É um jacaré? – insiste para Ederson.
 Mateus: O meu é o animal mais simples do planeta!
 Sara: É uma onça! – palpita o animal do Mateus.
 Mateus: Não!
 Sara: Coelho? – palpita o animal do Mateus.
 Neste instante, Ederson vai até a porta para ver se a professora está vindo e volta.
 Ederson: Não tá vindo... – diz para todos.
 Valéria: Sara! Sara! Sara! Sara! – chama a amiga que esta do seu lado e cochicha no ouvido dela.
 Sara: Ai! Ela vai ver... – diz fazendo cara de surpresa ao perceber a câmera, alertando o Ederson.
 Neste instante os dois riem e fazem sinal de "tchau" para a câmera que permanece gravando e a professora entra na sala.
 Rapidamente, consciente por saber que tudo estava gravado explica o que ocorreu para a professora.
 Sara: Ai, professora, eu fiz uma pergunta para o Ederson. Se ele podia dar uma dica ou se era um jacaré.
 Ederson: Eu não dei.
 Professora: Não... Aqui você tem que adivinhar. – retoma a jogada sem entender o contexto do que Sara estava falando.
 Sara: Não pode pedir uma dica?
 Professora: Não. Que animal você acha que é o do Ederson? – retoma a jogada.
 Sara: Não come ração, não come carne... – levanta as informações marcando nos dedos... - Ele não pode dar nenhuma dica? – insiste.

Ressaltamos que as crianças não se sentiram inibidas diante das filmagens capturadas pela câmera sobre a mesa, em um tripé, ao longo da partida. É provável

que durante a atividade, muitas crianças, ignoraram esse instrumento de pesquisa. É interessante verificar, nesse caso específico, que as crianças transgrediram as regras de maneira intencional, pois consideraram a ausência física da professora a oportunidade para suas ações. Pudemos observar que, após resgatarem visualmente a presença da câmera no campo perceptivo, tomaram consciência que suas ações seriam verificadas e procuraram minimizar a consequência de seus atos, revelando para a professora as atitudes que tomaram, um processo a ser superado ao longo do desenvolvimento humano que requer o autodomínio da conduta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com o jogo Animal Enigma possibilitou ressaltarmos, no contexto escolar, a potência das práticas que envolvam as crianças em atividades com jogos de regras, oportunizando o trabalho acerca da competência linguística, pois, efetivamente, potencializa o uso da linguagem oral em situações de interações entre os pares.

Ponderamos que a mediação intencional estratégica, por meio do uso da linguagem oral pelo professor, convida a criança a pensar sobre sua fala, envolvê-la na conversação para expor suas ideias, explicar, opinar, argumentar, refutar e expressar-se, entre outras ações cruciais para o desenvolvimento humano.

Evidenciamos, nesta pesquisa, a potência da mediação intencional do professor ao fazer uso da linguagem, o que nos leva a problematizarmos as práticas escolares que dissociam a promoção do desenvolvimento integral das crianças, desconsiderando a importância da linguagem oral, entendendo as diversas possibilidades de situações práticas como algo prejudicial e desnecessário no contexto escolar.

Verificamos que a investigação sobre a questão da linguagem oral no trabalho escolar, embora essa competência esteja prevista nos documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Básica, é pouco explorada no trabalho sistematizado e intencional da escola.

A afirmativa supracitada advém do frequente posicionamento de vários profissionais que atuam na escola, os quais afirmam que o silêncio constante em sala de aula desencadeia a efetiva aprendizagem escolar; porém, evidenciamos que há entendimentos equivocados, que ressaltam a presença da linguagem oral no contexto escolar como um indicador de indisciplina, desperdício do tempo e uma forma não planejada de atividade pedagógica, o que é contraditório aos estudos da linguagem nas perspectivas histórico-cultural e, também, na funcional sócio-histórica, os quais ressaltam as interações verbais entre adultos e crianças como fundamentais para o desenvolvimento das mesmas.

Reiteramos que, apesar de os documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico na Educação Básica indicarem a necessidade de promover o desenvolvimento da competência oral dos alunos desde a Educação Infantil, estudos apontam que, nessa primeira etapa, devido à especificidade das atividades, a

linguagem oral é muito utilizada, mas não garante que no processo sistematizado o seu uso seja intencional e consciente por parte dos professores.

Além disso, é pertinente enfatizar que essa falta de mediação intencional do professor em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem oral também ocorre no Ensino Fundamental, porém com um agravante: as atividades que potencializam o seu uso, as estratégias de ensino e a utilização de recursos auxiliares nessa empreitada se reduzem gradativamente, e o trabalho pedagógico foca-se na aquisição da leitura e escrita, o que não excluiria o uso da linguagem oral. Sendo assim, conjecturamos que o desconhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano é uma lacuna para que o trabalho com a linguagem seja consciente, planejado e intencional por parte dos professores.

Diante dessa questão, neste processo de pesquisa, investigamos o jogo Animal Enigma, inserindo-o no planejamento escolar da turma e desenvolvemos a pesquisa científica em âmbito escolar com a participação dos alunos, escola, famílias e universidade, em uma perspectiva que considera a realidade escolar e a comunidade como relevantes para contribuir com a pesquisa científica qualitativa e seu rigor metodológico.

Nesse movimento compartilhado, propiciado pelo projeto de pesquisa, delineamos a possibilidade de apresentar esse processo de construção e análise da atividade com o jogo para o desenvolvimento da linguagem oral, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, enquanto uma proposta para formação de professores, bem como, apresentá-lo como uma possibilidade de prática pedagógica devido aos seus resultados positivos e promissores em âmbito educacional.

Verificamos que para maior eficácia do jogo de regras Animal Enigma e seu uso, faz-se necessária a investigação do mesmo e análise das interações verbais. Indicamos desenvolver uma pesquisa com um recorte temporal, que propicie maior atividade com o jogo pelos alunos e mediação intencional da professora, a fim de oportunizar o autodomínio da linguagem dos jogadores durante a atividade.

Constatamos que o jogo de regras Animal Enigma facultou identificar diversas situações de desenvolvimento do pensamento mediado pela linguagem oral. Como um contraponto final, resgatando os modelos que caracterizaram as tipologias presentes nos enunciados verbais (diretivos, *feedbacks* e requisições), ressaltamos que nem sempre é possível categorizar o que dizemos, pois, no fluxo dos diálogos, nem sempre podemos dizer que um determinado tipo é “mais pobre” ou “mais rico”,

como alguns trabalhos apontam em relação aos enunciados que requerem respostas do tipo “sim” ou “não”.

Então, se por um lado esses modelos nos alertam sobre a importância de analisarmos, reflexivamente, a linguagem e seus modos de emprego nas práticas cotidianas, bem como, nos alertam que o modo como nossos enunciados são significados pelo outro, por outro lado, não é viável considerá-los de modo estrito, pois o diálogo é muito mais complexo do que as tipologias e, ainda, se relacionam com o contexto em que são pronunciados, com a entonação, com gestualidade e demais elementos que marcam a comunicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.77, p. 53-61, mai. 1991.

ANDRÉ, M. H.; HASTIE, P.; ARAÚJO, R. F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v.37, n. 4, p. 323-332, out/dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.001>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BARBOSA, J. C; BORBA, M. T. P. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, s/v, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.

BARROS, M. K. S. Tratamento da Oralidade em Sala de Aula: contribuições para o ensino de língua. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2015.

BERNARDES, M. E. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política** (online), São Paulo, v.10, n.20, p. 297-313. jul/dez. 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019

BESSA, S.; COSTA, V. G. Operações de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. **Rev. bras. Estud. pedagogia**. (online), Brasília, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00130.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2019

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 600 p., 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> (in.gov.br)>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 23 de jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 144 p., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> (in.gov.br)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 542 p., 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> (in.gov.br)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRAZ, F. de S.; SALOMAO, N. M. R. A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. **Psicol. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 333-344, 2002.

CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. **Rev. Sem. Assoc. Bras. Psico. Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v.13, n.1, p. 87-95; jan/jun. 2009.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas: 2012. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf>

(sp.gov.br)>. Acesso em: 23 ago. 2019.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Educação Conectada: 2019. Disponível em: <<https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Rev.Sem. Assoc.Bras. Psico.Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v.15, n.2, p. 211-220, jul/dez, 2011.

CANAL, C. P. P.; QUEIROZ, S. S. Procedimentos de contagem de pontos em um jogo com conteúdo matemático. **Rev.Sem. Assoc.Bras. Psico.Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v.16, n.1, p. 25-33; jan/jun., 2012.

CAVALCANTE, C. M. B.; ORTEGA, A. C. Análise microgenética do funcionamento cognitivo de crianças por meio do jogo matix. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.3, p. 449-459, jul/set. 2008.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. e cols. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p.504-522.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FONSÊCA, P. N. da; SALOMAO, N. M. R. Análise comparativa das falas materna e paterna dirigidas às crianças. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 79-91, abril, 2005.

FRADE, I. C. A. S.; GLORIA, J. S.; BICALHO, D. C.; ARAÚJO, M. D. V.; GARCIA, F. C. **Tecnologias digitais na alfabetização [recurso eletrônico]: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018,136 p. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Not%C3%ADcias/Tecnologias%20Digitais%20na%20Alfabetizaca%20o.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2016.

GRÁCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; SÁNCHEZ-CANO, M. Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, Rioja, v.30, n. 1, p.188-209, 2017.

GRANDO, R. C. **Concepções quanto ao uso de jogos no ensino da matemática** (online). São Paulo: Universidade São Francisco, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5008048/mod_resource/content/1/texto%20jogos%20regina%20grando.pdf (modle.disciplinas.usp)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

GRIS, G., ALVES, H. W., ASSIS, G. J. A., SOUZA, S. R. Utilização de Jogos adaptados para avaliação de habilidades matemáticas e monetárias. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.25, n.3, p. 1139-1152, set. 2017.

LACERDA, C. B. F. de; GRACIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: O Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, jun./2020

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI et al., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

MACEDO, L.; CARVALHO, G. E. de; PETTY, A. L. S. Modos de resolução de labirintos por alunos da escola fundamental. **Rev.Sem. Assoc.Bras. Psico.Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v.13, n.1, p. 15-20. jan/jun, 2009.

MEGID NETO, J. Como elaborar projeto de pesquisa. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental** – Livro III. Campinas: FE/UNICAMP, 2011, p. 117-124.

MORAIS, A.G., ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. F. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A.G., ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. F. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: autêntica, 2005, p. 111-131.

NUNES, C., FOLQUE, M. A. Perguntar para quê? As perguntas dos educadores e o pensamento autônomo das crianças. In MAGALHÃES, O.; FOLQUE, M. A. (Orgs.) Jornadas de Investigação em Educação Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, 2012. p. 463-479.

OLIVEIRA, K. R. S.; BRAZ-AQUINO, F. S.; SALOMAO, N. M. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos de linguagem dos educadores. **Av. Psychol. Latinoam**, Bogotá, v. 34, n. 3, p. 457-472, dez. 2016.

PASQUALINI, J. C. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 1-736

PINE, J. M. Maternal style at the early one-word stage: re-evaluating the stereotype of the directive mother. *First Language*, v.12, n.35, p.169-186, jun, 1992.

PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JR., B. S. O jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 255-263, mai/ago, 2016.

PINTO, G. U. Elaboração de conceitos, processos de significação e funções psicológicas superiores. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 37-50, mar. 2017.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital De Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.2, p. 53-66, 2012.

RAMOS, D. K.; ROCHA, N. L.; RODRIGUES, K.; ROSEINBERG, B. B. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 255-263, mai/ago. 2016.

RAMOS, D. K.; SEGUNDO, F. R. Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 531-550, abr./jun. 2018.

RAMOS, D. D.; SALOMÃO, N. M. R. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 15-25, Mar. 2012.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, ago. 2017.

RUAS, M. A. "Mário Sergio Cortella: Escola deve abandonar conceitos arcaicos". Correio do Povo [online]. Diálogos, 14 de agosto de 2016. Disponível em: <https://blogs.correiodopovo.com.br/blogs/dialogos/2016/08/582/mario-sergio-cortella-escola-deve-abandonar-conceitos-arcaicos/>. Acesso em: 06 set. 2019.

SACCOMANI, M. C. da S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da Linguagem oral e escrita**: Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. 2018. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SACCOMANI, M. C. da S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v.3, n.3, p.1-24, 2019.

SILVA, L. C. M. da; ORTEGA, A. C. O. Aspectos psicogenéticos da prática do jogo Quatro Cores. **Estudos de Psicologia**, Vitória, v.7, n.2, p. 289-298, 2002.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. **Ensaios comentados**, São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 77-94, 2002.

SNOW, C. E. Questões no estudo do Input: Sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: FLETCHER, P.; WHINNEY, M. B. (Orgs.), **Compêndio de linguagem da criança. Artes Médicas**, Porto Alegre, p. 153-163, 1997.

STRAPASON, L. P. R.; BISOGNIN, E. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Jun. 2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 496 p.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Tradução de Lydia Kuper. 2 ed. Madri: Visor Dis. SA, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: uma questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS DOS PARTICIPANTES

<p>SOBRE A VIDA ESCOLAR NA</p> <p>A criança cursou a Educação Infantil:</p> <p><input type="checkbox"/> SIM, CRECHE. <input type="checkbox"/> SIM, EMEI. <input type="checkbox"/> NÃO CURSOU.</p> <p>A escola era de caráter:</p> <p><input type="checkbox"/> PÚBLICA <input type="checkbox"/> PARTICULAR</p> <p>Como você avalia a escola infantil que a criança frequentou:</p> <p><input type="checkbox"/> EXCELENTE <input type="checkbox"/> BOA <input type="checkbox"/> PRECISA MELHORAR <input type="checkbox"/> RUIM</p> <p>A criança na educação Infantil frequentou o período integral:</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Para a família, o maior trabalho pedagógico da Educação Infantil é:</p> <p><input type="checkbox"/> ALFABETIZAR A CRIANÇA. <input type="checkbox"/> POSSIBILITAR O BRINCAR, SOCIALIZAR, OFERECER ATIVIDADES QUE PERMITAM DESENVOLVER HABILIDADES. <input type="checkbox"/> SER UM LOCAL QUE CUIDE DA CRIANÇA PARA QUE AS FAMÍLIAS POSSAM TRABALHAR.</p>	<p>SOBRE A VIDA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL 1º e 2º ano</p> <p>A criança iniciou o Ensino Fundamental em escola:</p> <p><input type="checkbox"/> PÚBLICA <input type="checkbox"/> PARTICULAR</p> <p>A criança participa de alguma atividade depois da escola:</p> <p><input type="checkbox"/> NÚCLEO ASSISTENCIAL <input type="checkbox"/> OUTRO: _____</p> <p>A criança apresentou no 1º ou 2º ano:</p> <p><input type="checkbox"/> MUITAS AUSÊNCIAS <input type="checkbox"/> DISTRAÇÃO <input type="checkbox"/> INDISCIPLINA <input type="checkbox"/> DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM <input type="checkbox"/> COMPORTAMENTO AGITADO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM AMIGOS/PROFESSORA <input type="checkbox"/> OUTRO. ESPECIFIQUE: _____</p> <p>Como você avalia a escola da criança:</p> <p><input type="checkbox"/> EXCELENTE <input type="checkbox"/> BOA <input type="checkbox"/> PRECISA MELHORAR <input type="checkbox"/> RUIM</p> <p>A criança brinca com jogos em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO QUAIS: _____</p>	<p>SOBRE A FAMÍLIA</p> <p>A família mora em casa/apartamento:</p> <p><input type="checkbox"/> PRÓPRIO <input type="checkbox"/> ALUGADO <input type="checkbox"/> MORA DE FAVOR</p> <p>Renda familiar aproximada:</p> <p><input type="checkbox"/> Até R\$ 900,00 <input type="checkbox"/> De R\$ 1.000,00 A R\$ 2.500,00 <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 3.500,00</p> <p>Junto da criança, quem mais mora na casa:</p> <p><input type="checkbox"/> MÃE <input type="checkbox"/> PAI <input type="checkbox"/> IRMÃ. Quantos? ____ <input type="checkbox"/> IRMÃO. Quantos? ____ <input type="checkbox"/> PADASTRO <input type="checkbox"/> MADRASTA <input type="checkbox"/> AVÔ <input type="checkbox"/> AVÓ <input type="checkbox"/> TIO <input type="checkbox"/> TIA <input type="checkbox"/> OUTRO. ESPECIFIQUE: _____</p> <p>Situação trabalhista dos trabalhadores da família:</p> <p><input type="checkbox"/> APOSENTADO <input type="checkbox"/> EMPREGADO-CLT <input type="checkbox"/> AUTÔNOMO <input type="checkbox"/> DIARISTA/INFORMAL <input type="checkbox"/> DESEMPREGADO</p> <p>A criança recebe bolsa-família:</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>
<p></p> <p>MAPEAMENTO ESCOLA PÚBLICA</p> <p>Família,</p> <p>Estou realizando um mapeamento geral da turma de 2º ano – Ensino Fundamental, alunos participantes da Produção de um jogo exclusivo para a investigação da linguagem na pesquisa científica que deseja contribuir com a Formação de Professores e práticas pedagógicas. É importante caracterizar este grupo que cursa a escola pública localizada na região Sul do município de Campinas.</p> <p>Peço gentilmente que pense na sua criança (meu aluno) e responda as questões podendo optar por mais de uma alternativa. Não deixe de assinalar uma resposta.</p> <p>Por favor, não identificar o aluno e os responsáveis.</p> <p>Agradeço a parceria das famílias e a devolutiva deste questionário.</p> <p>Muito obrigada, Professora Tânia Mello</p>	<p></p> <p>OBRIGADA</p> <p>ESPAÇO DA FAMÍLIA</p> <p>Como a família avalia a atividade da criança produzir um jogo de tabuleiro e jogá-lo com a professora e seus amigos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>SOBRE A FAMÍLIA</p> <p>Qual o grau de escolaridade dos responsáveis pela criança:</p> <p><input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO <input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO <input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO INCOMPLETO <input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO COMPLETO <input type="checkbox"/> SUPLETIVO <input type="checkbox"/> ENSINO SUPERIOR</p> <p>A família tem o hábito de leitura? <input type="checkbox"/> SIM. <input type="checkbox"/> NÃO. O QUE LÊ: _____</p> <p>A criança já passou por avaliação psicológica? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Qual estado de nascimento do pai: _____</p> <p>Qual estado de nascimento da mãe: _____</p> <p>Qual estado de nascimento do aluno(a): _____</p> <p>A criança tem uma rotina de estudos em casa? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>