



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)**

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

**“JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Porto Velho/RO,
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586j Silva, Ana Cláudia Oliveira da.

"Jogo de Figuras e Palavras": uma proposta de intervenção pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental / Ana Cláudia Oliveira da Silva. -- Porto Velho, RO, 2020.

178 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Jogo pedagógico. 2.Intervenção pedagógica. 3.Mediação pedagógica. 4.Zona de desenvolvimento Iminente. 5.Contexto regional. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

CDU 37.015.31

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

**“JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Linha de pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho/RO,
2020**

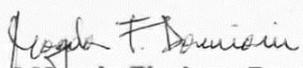
ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

“JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Banca Examinadora

Data da aprovação: 03/04/2020


Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)


Prof.ª Dr.ª Magda Floriana Damiani
(Membro Externo – UFPel)


Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Suplente- PPGE/UNIR)

Porto Velho/RO,
2020

DEDICATÓRIA

Às crianças que participaram da pesquisa e a todas as crianças que, futuramente, poderão aprender, se divertir e brincar com o “Jogo de Figuras e Palavras”.

AGRADECIMENTO

A Deus, que me deu força para sempre seguir em frente e poder chegar até aqui, nessa trajetória acadêmica.

À minha irmã Jheiny Oliveira da Silva, por estar ao meu lado me ajudando incansavelmente. Obrigada por seu apoio e amor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, pela dedicação e, principalmente, por acreditar no potencial do jogo desenvolvido para essa pesquisa.

A cada professor que, durante o mestrado, contribuiu para meu aprendizado.

À banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani, Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França e Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral, por suas valiosas contribuições.

Aos meus colegas da turma PPGE/UNIR 2017, pelo companheirismo, especialmente, à Rosemeri Krumenaur Stangue, por me ajudar com palavras de motivação e apoio, desde o início do mestrado.

Agradeço aos amigos e familiares que me incentivaram com palavras, com ajuda e apoio.

À professora, às crianças e aos pais, que se dispuseram a participar da pesquisa confiando no meu trabalho.

EPÍGRAFE

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

SILVA, Ana Cláudia O. da. **“Jogo de Figuras e Palavras”**: uma proposta de intervenção pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2020.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado baseou-se em uma intervenção pedagógica que objetivou planejar, implementar e avaliar um jogo utilizado como ferramenta didática complementar junto a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). O “Jogo de Figuras e Palavras” foi elaborado pela pesquisadora visando a contribuir para a mediação de processos de ensino que intencionem aprendizagens como: leitura, formação de palavras e história regional; e que propiciem potencial ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores (FPS) como atenção voluntária, memória lógica e tomada de consciência. Foi criado um jogo de regras explícitas, de memória, com regras pré-estabelecidas, que consiste em três fases: 1. jogo de memória (encontrar pares de figuras); 2. leitura de dicas (ficha com breves informações sobre o conteúdo da palavra que representa a figura) e; 3. formação de palavras (escrita da palavra identificada após a leitura da dica). Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, constituída em quatro fases: diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação. Tanto a investigação empreendida, como a concepção de jogo partem de pressupostos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), desenvolvidos, fundamentalmente, por Lev Semenovitch Vygotsky. Na presente pesquisa, são especialmente abordados e discutidos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e mediação, bem como a relação entre pensamento e palavra. Além de Vygotsky, outros pesquisadores filiados a esta linha teórica contribuíram para o trabalho, com destaque para Daniil Borisovich Elkonin e sua teorização sobre o jogo aplicado à Educação. A intervenção pedagógica ocorreu no período de setembro de 2018 a junho de 2019, com quatro estudantes do 2º ano do EF de uma escola pública municipal da cidade de Porto Velho que apresentavam baixo rendimento escolar em leitura. Os dados foram coletados antes, durante e após a intervenção por meio de análise documental (histórico escolar do 1º e 2º anos do EF dos estudantes selecionados) entrevistas (com as professoras, com as crianças e seus pais/responsáveis), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), teste de conhecimentos sobre a história regional (elaborado pela pesquisadora) e observação-participante. A análise dos dados para a avaliação dos efeitos da intervenção ocorreu por meio de análise textual discursiva, nos moldes propostos por Roque Moraes, resultando em três categorias: 1) Desenvolvimento das funções psicológicas superiores; 2) Leitura e Formação de Palavras; 3) Conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia. Os resultados encontrados sugerem avanços, por parte dos participantes, durante a intervenção, reforçando a importância de trabalhos pedagógicos (mediação) voltados às ZDI dos estudantes como forma de superação de suas dificuldades educacionais. É possível afirmar que a intervenção, mediante a aplicação do jogo, promoveu o desenvolvimento das FPS atenção voluntária, memória lógica e tomada de

consciência. Em termos dos conteúdos estudados, houve avanços significativos quanto ao desempenho dos estudantes em leitura, formação de palavras e aumento do repertório vocabular das crianças. Por meio da temática *história do povoamento de Rondônia*, o jogo possibilitou aos quatro participantes a expansão de seus conhecimentos sobre a história local, visto que, no início do jogo, eles não sabiam identificar simples palavras relativas a essa história, tampouco, explicá-las. Foi possível perceber, ainda, efeitos no comportamento dos participantes em sala de aula, segundo relato da professora, afirmando que passaram a se concentrar mais e melhoraram em termos de integração com os colegas e trabalhos em grupo. A pesquisa permite afirmar que os jogos didáticos podem se configurar como importantes ferramentas para a aprendizagem de crianças que cursam os anos iniciais do processo de escolarização, especialmente, as que apresentam baixo rendimento escolar.

Palavras-chave: Jogo pedagógico. Intervenção pedagógica. Mediação pedagógica. Zona de Desenvolvimento Iminente. Contexto regional.

SILVA, Ana Cláudia O. da. **“Figures and Words Game”**: a pedagogical intervention proposal for school early years students. Advisor: Rafael Fonseca de Castro. 178f. Master’s thesis (Masters in Education) – Postgraduate in Education Program, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2020.

ABSTRACT

The present master's dissertation is based on a pedagogical intervention that aimed to plan, implement and evaluate a game used as a complementary didactic tool for students in the early years of Elementary Education (EE). The “Figures and Words Game” was developed by the researcher in order to contribute to the teaching processes mediation that intend learning such as: reading, words formation and regional history - also providing potential for the development of higher psychological functions (FPS) voluntary attention, logical memory and awareness. The game is classified as an explicit rules game, as it is a memory game, with pre-established rules, which consists of three phases: 1. memory game (finding the even figures); 2. reading of tips (file with tips that contextualize the history related to the word that represents the figure) and; 3. Words formation (a word is identified after reading the tip and represents a pair of pictures). It was a qualitative research, a pedagogical intervention type, constituted in four phases: diagnosis, planning, implementation and evaluation. Both the research undertaken and the game concept are based on theoretical-epistemological assumptions from the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), developed, fundamentally, by Lev Semenovich Vygotsky. In the present research, the concepts of Imminent Development Zone (IDZ) and mediation, and Vygotsky’s approach on thought and speech relation are especially addressed and discussed. In addition to Vygotsky, other researchers affiliated to this theoretical line contributed to this work, with emphasis on Daniil Borisovich Elkonin’s theorization about the game applied to Education. The pedagogical intervention took place from September 2018 to June 2019, with four students of the 2nd year of EE from a public school in the city of Porto Velho who presented low academic performance in reading. Data were collected through documental analysis (1st and 2nd years’ EF school history of the selected students) interviews (with the teacher, the children and their parents/guardians), reading test (TCLPP) applied at the beginning and after the intervention, a test of knowledge about Rondônia regional history (elaborated by the researcher) and participant-observation. The data analysis related to the intervention effects evaluation occurred through discursive textual analysis, along the lines proposed by Roque Moraes, resulting in three categories: 1) Development of higher psychological functions; 2) Reading and forming words and; 3) Knowledge about the settlement of Rondônia history. The results found suggest that the learning that occurred during the intervention resulted, to a large extent, from the researcher's mediation, reinforcing the importance of pedagogical works aimed at students' IDZ as a way to overcome educational difficulties. It was also possible to verify that the intervention through the application of the game promoted the development of FPS voluntary attention, logical memory and awareness. In terms of the content studied, there were significant advances in students’ performance in reading, word formation and children's vocabulary repertoire increase. Through the thematic of settlement of Rondônia history, the game allowed the four participants to expand their knowledge of

local history, since at the beginning of the game they did not know how to identify simple words that reference to the story, nor even contextualize them. It was also possible to perceive effects on the participants behavior in the classroom after intervention, according to the teacher's report, stating that they started to focus more and improved in terms of interaction with colleagues and at group works. This research allows us to affirm that pedagogical games can be configured as important tools for the children learning who attend the early years of schooling process, especially those with low school performances.

Key words: Educational game. Pedagogical intervention. Pedagogical mediation. Imminent Development Zone. Regional context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo de mediação.....	28
Figura 2: Matriz de referência Língua Portuguesa do SAEB/ANA.....	39
Figura 3: Proficiência média dos estudantes em leitura no estado de Rondônia	40
Figura 4: (A) Ciclo do Ouro, (B) Estrada de Ferro Madeira Mamoré, (C) Indígena. ..	78
Figura 5: Letras do Alfabeto Móvel Degrau.....	78
Figura 6: exemplo de uma Ficha de Dicas.	79
Figura 7: (A) Ciclo do Ouro, (B) Ficha de dicas.....	80
Figura 8: Palavras formadas.	81
Figura 9: Folha de treino - teste TCLPP.....	86
Figura 10: História do teste.	87
Figura 11: Figura referente à palavra Diversidade.	89
Figura 12: Fluxo da nova organização das etapas do jogo.	90
Figura 13: Jogo de Figuras e Palavras.....	107
Figura 14: Formação de palavras na mediação do jogo.	109
Figura 15: Dica da figura cidade.....	116
Figura 16: Mapa do estado de Rondônia.	136
Figura 17: Mapa dos continentes.	139
Figura 18: Mapa do Brasil.	139
Figura 19: Dica sobre o ciclo da Borracha.	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Interpretação da Escala de Proficiência em Leitura SAEB/ANA	39
Quadro 2: Planejamento das atividades.....	82
Quadro 3: Ações Interventivas	82
Quadro 4: Organização da distribuição das figuras.....	83
Quadro 5: Resultados de Renato no teste TCLPP.....	111
Quadro 6: Resultados de Flora no teste TCLPP.	111
Quadro 7: Resultados de Gabriel no teste TCLPP.....	112
Quadro 8: Resultados de Leandro no teste TCLPP.	112
Quadro 9: Avaliação comparativa das pontuações (Renato).	127
Quadro 10: Avaliação comparativa das pontuações (Flora).....	127
Quadro 11: Avaliação comparativa das pontuações (Leandro).....	128
Quadro 12: Avaliação comparativa das pontuações (Gabriel).	128
Quadro 13: Resultados de Flora no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.	132
Quadro 14: Resultados de Leandro no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.....	133
Quadro 15: Resultados de Renato no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.	134
Quadro 16: Resultados de Gabriel no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.	135
Quadro 17: Resultado do teste de história (Flora).....	144
Quadro 18: Resultado do teste de história (Renato).	144
Quadro 19: Resultado do teste de história (Leandro).....	145
Quadro 20: Resultado do teste de história (Gabriel).	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ARPA - Programa de Áreas Protegidas da Amazônia
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CI - Corretas Irregulares
CR - Corretas Regulares
CHAT - Teoria Histórico-Cultural da Atividade
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EF - Ensino Fundamental
FPS - Funções Psicológicas Superiores
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HISTCULT- Educação, Psicologia Educacional e Processos formativos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEDUC - Mestrado Acadêmico em Educação
NAPNE- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
PA - Projetos de Assentamento
PAD - Projetos de Assentamento Dirigido
PAR - Projetos de Assentamento Rápido
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE- Pseudopalavras Estranhas
PIC - Projetos de Integrados de Colonização
PH - Pseudopalavras Homófonas
PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

RAISG - Rede Amazônica de Informação Socioambiental Georreferenciada

RO - Rondônia

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLPP - Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

VF - Vizinhas Fonológicas

VS - Vizinhas Semânticas

VV - Vizinhas Visuais

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

SOBRE A PESQUISADORA	18
INTRODUÇÃO	20
1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT): HISTÓRIA E PRINCIPAIS CONCEITOS.....	24
1.1 Aprendizagem mediada e desenvolvimento das funções psíquicas superiores ..	27
1.2 Pensamento, palavra e o desenvolvimento da criança	33
1.3 O desenvolvimento da criança no ato de aprender a ler	36
2. O JOGO COMO INSTRUMENTO DIADÁTICO-PEDAGÓGICO	42
2.1 O papel do jogo no desenvolvimento da criança	42
2.2 O jogo com regras explícitas como instrumento mediador da aprendizagem	46
3. A HISTÓRIA DO POVOAMENTO DO ESTADO DE RONDÔNIA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA.....	49
3.1 Amazônia Ocidental Brasileira: aspectos da Região Norte do Brasil	48
3.2 A formação do estado de Rondônia: um breve histórico do povoamento.....	49
3.3 Formação Cultural e diversidade étnica: práticas educacionais no Ensino Fundamental.....	56
4. PERCURSO INVESTIGATIVO	62
4.1 <i>Lócus</i> e participantes da pesquisa	63
4.2 Instrumentos de coleta e análise de dados	70
4.2.1. <i>Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP</i>	72
4.3 A intervenção pedagógica: O “Jogo Figuras e Palavras”	74
4.3.1 <i>Diagnóstico</i>	74
4.3.2 <i>Planejamento</i>	77
4.3.3 <i>A implementação da intervenção pedagógica</i>	85
5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....	93
5.1 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores	94
5.2 Leitura e Formação de Palavras	108

5.3 Conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia	130
5.4 Avaliação dos efeitos da intervenção	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	161

SOBRE A PESQUISADORA

Em minha caminhada acadêmica, tive a oportunidade de despertar para a importância da Educação na vida social dos indivíduos. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, na cidade de Ji-Paraná, no ano de 2014, pude, ao longo de quatro anos e meio (cursando um semestre a mais devido a uma greve), participar de seminários, congressos, grêmio estudantil, ir às escolas e ouvir as vozes dos alunos, dos gestores e da comunidade que faz a escola. Todos esses momentos ressaltaram em mim o desejo de permanecer na carreira de profissional da Educação. Após a formação na graduação, especializei-me em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar.

Ainda no período de graduação, iniciei meu primeiro vínculo profissional com a Educação, trabalhando como assistente em Educação no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Novos desafios se apresentaram, então: como trabalhar oito horas por dia e me manter dedicada aos estudos e à pesquisa acadêmica. No SENAI, em 2015, tive, também, a primeira contratação profissional como Pedagoga, para atuar como Supervisão Escolar. Pude, nesse ambiente, conhecer os desafios da prática pedagógica docente e implementar, junto aos docentes, um projeto de didática para surdos, visto que atendíamos vários alunos com essa característica na instituição.

No ano de 2016, assumi o cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), no qual, também exerço a função de supervisora escolar e, mais uma vez, deparei-me com a Educação Profissional. Dentre as atividades realizadas, como o assessoramento da prática docente, nesses três anos de instituição, tive a oportunidade de desenvolver projetos em parceria com os professores visando à melhoria do ensino. Um momento que destaco como importante, em minha trajetória no IFRO, foi a participação em um evento de Educação, Inclusão e Diversidade. Nele, retomei meus questionamentos e o interesse na investigação quanto à temática das Relações Étnico-Raciais. O evento foi importante, também, para definir minha entrada no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Apesar de estar há um tempo trabalhando com a Educação Profissional, outra área continuou a instigar meu interesse de investigação: a educação para crianças. Paralelamente à formação acadêmica e ao trabalho formal, desenvolvi projetos sobre

a infância e os aspectos de sua cultura, identidade, aprendizagem e seu desenvolvimento – tornaram-se objetos de pesquisa de minha monografia, no curso de Pedagogia. Nessa pesquisa, propus a discussão sobre os espaços físicos da escola, considerando a transição da criança de seis anos da pré-escola para o ensino fundamental de nove anos; e levantei questionamentos, entre os quais estão os seguintes: como escola e comunidade têm ofertado um ensino de forma a abraçar e dar espaço para a realidade infantil em busca de apontamentos que façam caminhos para ofertar uma educação mais significativa?

Para o mestrado, em princípio, trouxe como proposta trabalhar com uma problemática que dava ênfase aos dois temas que permearam minha trajetória acadêmico-profissional e foram apontados anteriormente: infância e relações étnico-raciais. Entretanto, a pesquisa foi tomando forma e direcionamento um pouco distintos desses, a partir da colaboração do meu orientador e, também, com minha vinculação ao Grupo de Pesquisa "HISTCULT - Educação, Psicologia Educacional e Processos formativos", sob liderança do Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro. O grupo tem como uma de suas linhas de pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), que concentra estudos, principalmente, nas ideias de Lev Vygotsky. Outra linha está relacionada à proposta teórico-metodológica de pesquisas do tipo intervenção pedagógica. E foi a partir desses estudos e dessas orientações que surgiu o “Jogo de Figuras e Palavras”, que foi o objeto de investigação da presente pesquisa de Mestrado em Educação.

INTRODUÇÃO

Os jogos de regras explícitas podem se configurar como importantes ferramentas didático-pedagógicas para o processo de escolarização, caracterizando-se como mediadores de aprendizagens. O jogo possibilita às crianças vivenciarem situações lúdicas, podendo ser utilizado como uma estratégia para a aproximação das crianças aos conteúdos vinculados à formação escolar, propiciando situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo (KISHIMOTO, 2011; HUIZINGA, 2008; ELKONIN, 2009).

Na presente pesquisa, procura-se explicitar a concepção de jogo de regras explícitas a partir dos pressupostos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT)¹, desenvolvidos fundamentalmente por Lev Semenovich Vygotsky², e também por Daniil Borisovich Elkonin, que se dedicou a pesquisar o jogo e o desenvolvimento infantil. Na perspectiva dessa teoria, ao brincar, a criança apropria-se da experiência social da humanidade e desenvolve sua personalidade (ELKONIN, 2009).

Vygotsky (2008) não realizou distinção entre os termos jogo e brincadeira, utilizando-os como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo-de-faz-de-conta e de regras. Lazaretti (2011) esclarece que isso acontece por causa da tradução do termo russo *Igra*, que significa jogo, brincadeira, brincar.

A CHAT, teoria que também fundamenta o método de investigação desta pesquisa, emergiu na psicologia soviética e tem em Vygotsky sua principal referência, especialmente, nas áreas da Psicologia e da Educação (DUARTE, 1993; PRESTES, 2010; MARTINS, 2013 CASTRO, 2014). Nesta pesquisa, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente e de mediação, bem como as ideias acerca das relações entre pensamento e palavra, desenvolvidas por Vygotsky (1931/1995; 1934/1982), embasam o referencial teórico.

Em sua obra *A Psicologia do Jogo*, Elkonin (2009) apresenta profunda discussão teórica em relação às proposições de diversos autores que conceituavam o jogo

¹ Internacionalmente, nos dias atuais, mais conhecida e divulgada como *Cultural Historical Activity Theory (CHAT)*. Esta denominação vem sendo usada para designar o conjunto de ideias desenvolvidas pelo grupo de psicólogos russos revolucionários que iniciaram sua atuação nos anos 1920 e 1930, sob a liderança de Lev Vygotsky

² O nome desse autor é gravado de várias formas na bibliografia existente. Optei por empregar a grafia Vygotsky, porém, preservei, nas referências bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

apenas vinculado a determinismos biológicos. Ao contrário, o autor defende a importância do jogo como um instrumento histórico e social que possibilita o desenvolvimento da criança. Nessa obra, Elkonin descreve experimentos com crianças em idade pré-escolar e idade escolar, relata os tipos de jogos aplicados, a intencionalidade e os resultados desses experimentos. No caso dos jogos de regras explícitas, aplicados em crianças em idade escolar, Elkonin constatou que as mais velhas estão mais adaptadas ao contexto das regras e compreendem melhor os papéis que lhes são propostos quando comparadas com as mais novas.

Pinheiro (2014), que investigou o uso do jogo de regras explícitas com crianças que apresentavam fracasso escolar, fundamentada nos pressupostos da CHAT, considera que tal ferramenta pode influenciar no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), na formação da personalidade e na melhora no rendimento escolar.

O “*Jogo de Figuras e Palavras*”, idealizado para a intervenção pedagógica desta pesquisa, classifica-se na modalidade de jogos de regras explícitas, pois se trata de um jogo de memória com regras pré-estabelecidas. O jogo foi pensado e desenvolvido para se constituir em uma ferramenta didática voltada ao ensino de importantes conteúdos da ação educativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental: *leitura, formação de palavras e história regional*. Apesar de distintos, esses conteúdos foram pensados para serem trabalhados simultaneamente, durante o momento em que a criança joga. Para além da aprendizagem de conteúdos, como no caso de Pinheiro (2014), parto das hipóteses de que esse jogo também potencializa o desenvolvimento de FPS.

A idealização do jogo proposto se justifica, primeiramente, pelos baixos índices na área da leitura obtidos nas séries iniciais no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) conhecidos amplamente e discutidos nesta pesquisa, principalmente, no estado de Rondônia.

Outro fator que podemos levar em consideração para justificar uma pesquisa interventiva utilizando um jogo de regras explícitas é o conteúdo dos recursos didáticos disponibilizados às escolas públicas brasileiras que, geralmente, carregam informações contextualizadas a partir das realidades dos centros metropolitanos das regiões Sul e Sudeste do país, levando pouco em consideração as características peculiares de culturas e etnias de outras regiões, como as da Região Amazônica. O jogo utilizado na pesquisa que embasa esta dissertação propõe como temática a

história do povoamento de Rondônia, com o objetivo de possibilitar um trabalho pedagógico pelo qual a criança possa reconhecer a diversidade étnico-cultural local a partir de conhecimentos da regionalidade.

A presente pesquisa³ tem abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013), fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da CHAT. A investigação teve como objetivo planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, materializada na implementação de um jogo como atividade didática complementar, aplicado com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) que apresentaram baixo rendimento com relação à leitura no ano escolar anterior.

As intervenções são constituídas, inicialmente, pelo **diagnóstico** prévio da situação/do contexto educacional no qual a intervenção será levada a cabo, para, então, passar às fases de **planejamento** (como será realizada), **implementação** (por exemplo, uma abordagem didática diferenciada, prática pedagógica inovadora, uso de ferramentas alternativas de ensino) e **avaliação da intervenção** (por meio de métodos típicos de pesquisa em Educação, em termos de coleta e análise de dados) (DAMIANI et al., 2013).

Para este estudo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental, Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e observações da pesquisadora (BAUER e GASKELL, 2002) – aplicados antes, durante e após a intervenção. A análise dos dados ocorreu mediante análise textual discursiva, nos moldes propostos por Moraes (2003). Esperava-se, no início da pesquisa, que o jogo contribuísse para a melhora do desempenho escolar das crianças participantes, tanto nos processos de leitura e formação de palavras, quanto em termos de seus conhecimentos acerca do povoamento do estado de Rondônia, bem como o desenvolvimento de FPS demandadas por jogos desse tipo.

³ A referida investigação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa “HISTCULT – Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos” (UNIR) e integra o Projeto de Pesquisa “Intervenções Pedagógicas em Rondônia: inovação educacional e produção de conhecimento em Educação” (Portaria nº 81/2019/PROPEAQ/UNIR). Esse Projeto de Pesquisa integra o Programa de Pesquisa denominado “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria nº 70/2019/PROPEAQ/UNIR).

Na **seção 1** deste documento, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos vinculados à CHAT, relatando, brevemente, sua história e alguns de seus principais conceitos, em especial, o de mediação. Antes, é discutida a relação entre pensamento e palavra – destacando a importância da teoria para o jogo elaborado para a pesquisa.

A fundamentação teórica acerca do jogo será abordada na **seção 2**, com foco nos pressupostos de Lev Vygotsky e nas ideias acerca do jogo protagonizado, teorizado por Daniil Elkonin. Discute-se, nessa parte do texto, ainda, o jogo de regras explícitas como um instrumento didático mediador de aprendizagens.

A **seção 3** apresenta uma breve história do povoamento do estado de Rondônia, com enfoque nos principais fluxos migratórios, tendo em vista que esta é a temática do “Jogo de Figuras e Palavras”.

A **seção 4** descreve os métodos e o percurso da pesquisa, detalhando a intervenção pedagógica em cada etapa: diagnóstico, planejamento; descrição da implementação; bem como o método de análise dos dados pelo qual foi possível realizar a avaliação da intervenção.

A avaliação da intervenção, com a apresentação da análise dos resultados, é apresentada na **seção 5**.

O presente texto encerra com a exposição das Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

1. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT): HISTÓRIA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Os pressupostos teórico-metodológicos vinculados à CHAT têm embasado um considerável número de pesquisas, em especial, nas áreas da Psicologia e da Educação. Sua riqueza conceitual permite o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais relacionadas aos mais variados níveis e contextos, do oriente ao ocidente – como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015).

No Brasil, os estudos a respeito dessa teoria iniciaram apenas após a década de 1970 e têm fundamentado pesquisas e métodos aplicados à Educação (DUARTE, 1996; PRESTES, 2010; MARTINS, 2013; CASTRO, 2014). Entretanto, Duarte (1996) e Prestes (2010) destacam, em seus estudos sobre as obras de Vygotsky, que o uso dos conceitos vygotkianos na Educação se tornou uma espécie de modismo no Brasil, sem que sua obra fosse estudada com profundidade.

A CHAT teve origem nas investigações e proposições teóricas de uma corrente da psicologia soviética, iniciada nos primeiros anos da década de 1920, por Lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev (LAZARETTI, 2011; MARTINS, 2013; DUARTE, 1996; CASTRO, 2014). Dentre eles, Vygotsky destacou-se como propulsor dessa corrente, tendo suas obras conhecidas, principalmente, pelas ciências da Psicologia, da Pedagogia e da Educação. Lazaretti (2011) ressalta que a primeira geração da CHAT viveu em um período marcado por profundas mudanças sociais e culturais em razão da Revolução Russa de 1917. Sobre esse contexto, Duarte (2013, p. 2) enfatiza que:

Essa teoria surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. O fato de que não se tenha alcançado o comunismo, que o projeto soviético de socialismo tenha enfrentado uma série de problemas e contradições que levaram à sua derrocada, não muda o que acabei de afirmar, ou seja, que a psicologia histórico-cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo.

Duarte (1996) explica que a concepção do homem como histórico-cultural encontra fundamento na filosofia marxista. Segundo ele, os estudos sobre as obras da Escola de Vygotsky não podem ser compreendidos sem a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Duarte (1996, p. 27) ainda ressalta que, na Teoria

Histórico-Cultural, quanto à caracterização das correntes psicológicas, “somente uma psicologia *marxista* poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano” que só pode ser entendido se for considerado enquanto um objeto essencialmente histórico. Segundo Duarte e Saviani (2010), a CHAT sofre forte influência da dialética marxista que, de acordo com estudiosos dessa teoria, é a base ideológica e epistemológica do paradigma histórico-cultural.

Luria (2010), um dos pioneiros nos estudos que embasam a CHAT, confirma os fundamentos teóricos marxistas como fonte de inspiração para as pesquisas de Vygostky.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos (LURIA, 2010, p. 25).

Como se pode observar, com base nas concepções da CHAT, o desenvolvimento psicológico é influenciado pelo momento histórico em que ocorre e tem como base as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos no mundo. Para Vygotski (1931/1995), o homem é um ser social, que é produto e produtor das relações historicamente construídas pela humanidade. Nessa mesma linha de pensamento, Leontiev (2010) explica que, nos animais, as leis que conduzem o desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica enquanto, no ser humano, o psiquismo está sujeito às leis do desenvolvimento histórico-cultural.

Corroborando essas definições, Castro (2014, p. 46) salienta, com base nos ensinamentos do materialismo histórico-dialético que, na concepção da Escola de Vygotsky, a diferença entre os homens e os animais vai muito além da capacidade cerebral de uns e dos outros: “o cérebro humano e suas mãos se estendem de maneira infinita quando criam e se utilizam das ferramentas e signos culturais com os quais alteram e dominam a natureza”. Para a CHAT, o ser humano é superior a todos os outros animais pelo fato de que o raio de suas atividades se amplia ilimitadamente, graças aos artefatos culturais utilizados em sociedade.

Nessa perspectiva, Vygotski (1931/1995) defendeu que o indivíduo, ao se apropriar da cultura socialmente construída, vai reorganizando os mecanismos naturais que atuam sobre seu desenvolvimento, em processos mediados pelos instrumentos físicos ou psicológicos existentes nessa cultura, ou seja, vão sendo acrescidas, às características biológicas próprias da espécie humana, as Funções Psíquicas Superiores (FPS) que são produzidas a partir da história singular de cada ser humano e do contexto em que ele vive.

Vygotski (2009) apresenta as funções psíquicas elementares como sendo todas aquelas atreladas aos nossos instintos, nossas percepções, nossos movimentos, nossas reações, entre outros processos (são aquelas que compartilhamos com os outros animais). As FPS, por outro lado, são processos mentais mediados pelo emprego dos instrumentos criados pela cultura. Vygotski (2009) explica que as FPS, em sua evolução histórica, sofrem profundas mudanças, principalmente, em relação à consciência e ao controle que as caracterizam (atenção voluntária, imaginação criativa e vontade previsoras etc.). Martins (2013) ressalta que as funções psíquicas, em suas propriedades elementares e superiores, não se desenvolvem de forma isolada, mas se fundem num sistema único.

Com base nessas concepções sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, fundamentadas na CHAT, Pino (2000) analisa os termos cultural e social expressos no manuscrito de 1929 de Vygotsky. Esse autor salienta que o **social** é um dos termos mais usados nos estudos de Vygotsky, aparecendo em diferentes contextos de suas obras. Quanto ao uso dos termos histórico e cultural, que nomeiam a CHAT, Pino (2000) atenta que a existência social humana pressupõe a evolução da ordem natural para a ordem cultural historicamente. “Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida, um detalhe muito importante da obra de Vygotski, o qual merece uma atenção especial” (PINO, 2000, p. 3). Desenvolvendo as bases desses apontamentos, Luria (2010, p. 26) já esclarecia que:

[o] aspecto "cultural" da teoria de Vygotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. O elemento "histórico" funde-se com o cultural.

Pino (2000) considera o termo história chave na análise da estrutura dos termos social e cultural, pois remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vygotsky. “É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador, ainda nos dias de hoje” (idem, p. 4). Portanto, é a própria transformação que o homem faz na natureza e, por consequência, em si mesmo, como parte dessa natureza, que permite a afirmação de que o desenvolvimento humano é cultural e histórico. A referência de Vygotsky aos dois sentidos de história revela, também, sua preocupação em articular os dois planos: o ontogenético, história pessoal e; o filogenético, história da espécie humana.

Serão apresentados, a seguir, subitens que abordam ideias e conceitos vinculados à CHAT e suas possibilidades de aplicação na Educação, com ênfase às que se referem ao contexto do presente estudo e à intervenção pedagógica que embasa a presente investigação.

1.1 Aprendizagem mediada e desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Segundo Freitas (2004), o conceito de mediação é um dos mais referenciados na obra de Vygotsky. Castro (2014) explica que, na perspectiva vygotskiana de formação social da mente, toda a relação do ser humano com o mundo, no plano psíquico superior, é mediada, ao contrário do que ocorre com os outros animais, que se relacionam diretamente com a natureza e entre si (relação com o mundo baseada em instintos e na resolução de problemas imediatos, somente em planos de ação concretos). Os seres humanos, ao desenvolver ferramentas e signos, alteram a natureza e passam a se relacionar também de forma mediada com o mundo e com os outros seres humanos (VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982).

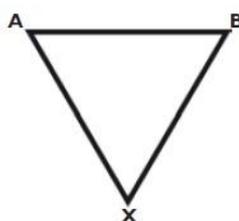
Sforni (2008) enfatiza que, assim como os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental. Todavia, Smolka (1995) ressalta que a simples utilização de instrumentos não caracteriza as atividades propriamente humanas, considerando que os animais também usam instrumentos, mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico significativo, enquanto atividade prática e psíquica, que distingue a dimensão histórico-cultural da natural.

Martins (2016) sublinha que, ao introduzir o conceito de signo, Vygotsky apontou para a necessidade de se distinguir como se processam os funcionamentos

naturais e artificiais, ou instrumentais, pelos quais o psiquismo se manifesta. Essa autora salienta que os naturais são decorrentes do processo de evolução, comuns aos homens e aos animais, enquanto os instrumentais são caracterizados como FPS, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, que levaram ao aprimoramento do desenvolvimento do ser social.

Para Vigotski (2009), o processo de mediação, por meio de instrumentos e/ou signos é fundamental para o desenvolvimento das FPS. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. O esquema proposto por Vygotski (1931/1995 apud CASTRO, 2014), ajuda na compreensão do conceito de mediação:

Figura 1: Triângulo de mediação



Fonte: Vygotski (1931/1995, p. 116)

A figura, apresentada na forma de triângulo, explica que o processo de relação de A (sujeito) com B (ambiente) é mediado por X, onde X é o instrumento (signo ou ferramenta física), produzido na cultura que possibilita a atividade mediadora (CASTRO, 2014).

Smolka (1995), retomando às ideias de Hegel, Marx e Vygotsky, aponta a função mediadora como a semelhança básica entre signo e instrumento, ressaltando, no entanto, as diferenças essenciais entre estes elementos: os instrumentos são dirigidos “para fora” e signos são dirigidos “para dentro”. Para essa autora, os instrumentos são meios de controle e domínio da natureza e orientam o comportamento para o objeto da atividade, provocando modificações nesse objeto. Em contraste, conclui, os signos são meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem.

No caso das ações mentais, Vygotsky (2009) explica que, mediante o processo de apropriação, os conhecimentos adquiridos transformam-se em instrumentos

internos de mediação. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos que substituem os objetos do mundo real. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam tais signos em estruturas complexas e articuladas. Sforini (2008) esclarece que as ferramentas psicológicas estão na gênese e nas estruturas das atividades mentais.

Freitas (2004) salienta que o conceito de mediação se interliga a toda a rede de conceitos de Vygotsky, principalmente, no que se refere à compreensão de sujeito que, situado histórica e culturalmente, relaciona-se no mundo de forma mediada por instrumentos e signos. O conceito de mediação proposto por Vygotski (1931/1995) abre caminho, segundo Castro (2014), para uma compreensão de aprendizagem como um processo não-determinista. Sobre esses apontamentos, Vigotskii (2010) explica que:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da Operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes (p. 109).

Sendo assim, como explica Smolka (2000), pode-se dizer que o desenvolvimento de cada sujeito ocorre à medida que ele se apropria da experiência acumulada pela humanidade e isso significa afirmar que o essencial, nesse processo, é a apropriação de produtos materiais e intelectuais de cada cultura. Sobre o contexto escolar, Sforini (2008, p. 4) aponta que “se esse aspecto não for considerado, corre-se o risco de privilegiar a mediação – que, para a Teoria Histórico-Cultural, é um meio de se chegar à apropriação dos mediadores culturais – como o fim da atividade educativa”.

Segundo Vigotskii (2010), para estabelecer relações mediadoras no âmbito educacional, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas, também, os aspectos básicos de tal relação, quando a criança entra para a escola. Freitas (2004) e Prestes (2010) afirmam que um dos conceitos de Vygotsky mais difundidos e aplicados no ocidente é o de Zona de

Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁴, mais conhecido nas traduções brasileiras como ZDP.

A ZDI, que se constitui em uma metáfora, consiste na distância entre a zona de desenvolvimento real (ZDR) e o de desenvolvimento iminente na mente humana. Nos termos do próprio Vigotstii:

[o] que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial [ZDI] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (2010, p.112-113).

Para Vygotsky (1934/1982), a criança, quando ajudada ou em colaboração, pode resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha. No que se refere ao campo educacional, com a colaboração sistemática do educador, no ensino de conceitos científicos, ocorre o amadurecimento das FPS da criança. Martins (2013) enfatiza que é extremamente importante definir os dois limiares da ZDI, pois é voltado a essa zona que o professor deverá realizar sua ação pedagógica. As relações educacionais que se transformam em desenvolvimento são aquelas dirigidas à ZDI do estudante.

Damiani (2008) entende que, a partir da perspectiva vygotskiana, o trabalho colaborativo realizado na escola, isto é, as atividades em grupo, de forma conjunta, oferecem vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Conforme Damiani aponta em seus estudos, Vygotsky explicava que é na relação com outras pessoas que ocorre a mediação de processos como constituição dos sujeitos, seu aprendizado e seus pensamento. Essas relações se

⁴ Prestes (2010), em sua tese de doutorado, alerta para os equívocos nas traduções brasileiras das obras de Vygotsky levando a diferentes interpretações. “Na tradução de Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato** –, alterou-se uma palavra, de *proximal* para *imediato*, mas o problema permaneceu. Para Prestes (2010), ambas as interpretações são equivocadas, segundo o que Vygotsky compreende como *zona blijaichigorazvitia*. Tanto a palavra *proximal* como a palavra *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante, quando se trata desse conceito, e que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não se está atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não afirma que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168) (grifos da autora). A partir de seus estudos, Prestes (2010) sugere a utilização do termo iminente, também adotado neste trabalho. Duarte (2007), por seu turno, optou pelo termo zona de desenvolvimento próximo.

configuram como referência para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Para Elkonin (2009), o papel do jogo no desenvolvimento das ações mentais pode ser frutífero nos anos iniciais da escolarização da criança, trabalhando atividades de imitação e colaboração no sentido essencialmente vygotskiano.

Vygotsky (1934/1982) também enfatizava o papel da imitação (que ocorre em situações de brincar e jogar, de interação social, de trabalho colaborativo) como propulsora do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência:

[o] desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento recorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento iminente. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/1982, p. 253).

Damiani (2008) reafirma, com base nas ideias de Vygotsky, que a atividade de imitação é essencial no processo de aprendizagem, pois promove a apropriação de comportamentos e conteúdos. A autora destaca que é na ZDI, por meio da mediação, que esses processos de aprendizagem têm potencial para ser desenvolvido.

Castro (2014) apresenta a ressalva de que as investigações de Vygotsky apontam o conceito de imitação não apenas como o utilizado no senso comum, uma imitação mecanizada. Para imitar, ressalta o autor, é preciso haver alguma possibilidade de avançar do que se sabe para conseguir fazer o que ainda não se sabe. A imitação não seria uma cópia, mas um processo de apropriação de um modelo referencial, que pode ser modificado pela pessoa que imita.

Segundo Elkonin (2009, p. 415), “o desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais”. E a idealização, a criação e a aplicação do “Jogo de Figuras e Palavras” partiu desses pressupostos e da hipótese de desenvolvimento das FPS **atenção voluntária, memória lógica, e tomada de consciência**, tendo vista pesquisas já realizadas – como a de Pinheiro, por exemplo (2014), e por entender que são funções típicas necessárias em jogos com regras explícitas.

Castro (2014) salienta que a FPS atenção voluntária é citada por Vygotsky ao longo de quase toda a sua obra. Na concepção vygotkiana de desenvolvimento psicológico e social da humanidade, esta FPS recebeu tamanho destaque que o autor chegou a afirmar que “a atenção voluntária é, ao mesmo tempo, a consequência e a causa da civilização” (VYGOTSKI, 1931/1996, p. 137). A atenção nasce natural e involuntária e passa a ser voluntária por meio das relações sociais:

o processo da atenção voluntária, orientada pela fala ou pela linguagem é, a princípio [...] um processo no qual a criança mais que dominar sua percepção, subordina-se aos adultos. Graças à linguagem, os adultos orientam a atenção da criança e somente com base nisso a própria criança começa a dominar sua atenção (VYGOTSKY, 1995, p. 238).

Pinheiro (2014) enfatiza que a atenção é entendida como a capacidade para direcionar a consciência, por um determinado período, para determinados estímulos. Castro (2014) ressalta que esta FPS é imprescindível para ações como interpretar símbolos, cumprir regras sociais, jogar, usar o computador, ou para qualquer processo de aprendizagem. Castro (2014, p. 57) afirma que, “quando o professor pede a atenção de seus educandos, ele quer a atenção voluntária deles. A apropriação de conteúdos, sem a atenção voluntária do sujeito aprendente, não é possível”, conclui o pesquisador.

Para Vygotski, (1931/1996), a memória de natural, imediata, passa a ser mediada por meio de signos e torna-se, posteriormente, superior/cultural. O autor explica que em idade escolar, ocorre a substituição da memória imediata pela mediada. Vygotski (1931/1996) esclarece que essa mudança pode ser compreendida em razão de que nesse período ocorre o desenvolvimento de outras funções superiores e, principalmente, pela mudança que ocorre no pensamento. Em termos gerais, para esse estudioso, a memória pode ser entendida como a capacidade para reter, fixar e evocar informações.

Quanto à FPS tomada de consciência, Castro (2019) explica que, primeiramente, é necessário compreender a diferenciação feita por Vygotsky (1925/1991) entre consciência e tomada de consciência. Com relação a isso, Prestes (2010) destaca a diferença na tradução dessas duas palavras russas: *Soznanie* significa consciência e *Osoznanie* o despertar da consciência reflexiva. A autora referiu-se a esse último termo como discernimento e controle consciente do ato de pensar. Castro (2019, p. 8) destaca que a tomada de consciência é umas das funções psíquicas mais abordadas nas obras de Vygotsky: “trata-se de uma ideia relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes”.

1.2 Pensamento, palavra e o desenvolvimento da criança

Segundo Martins (2013), as ações mediadas por signos permitem novos arranjos interfuncionais, requalificando a totalidade do funcionamento psíquico. Essa autora (2013, p. 291) afirma que é por meio do “desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, das ações mediadas pelos signos, que o homem supera os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria aos outros animais, passando a representá-la por meio de palavras”. Essa superação aponta na direção da construção de ideias que são, a rigor, os conteúdos do pensamento.

Luria (2010) afirma que a linguagem é um importante instrumento inventado pela humanidade. O autor explica que Vygotsky, em suas investigações, deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e no desenvolvimento dos processos do pensamento. Vygotsky, de fato, dedicou-se ao estudo aprofundado do pensamento e da linguagem, apontando as falhas metodológicas existentes nas investigações de sua época, principalmente, na Psicologia e da Pedologia. Vigotski (2009) identificou que o problema dos métodos utilizados nesses estudos estava em abordar o pensamento e a palavra como dois processos distintos e independentes, analisados a partir do método de decomposição dos elementos. Vigotski (2009) substituiu esse método e instituiu uma análise que desmembraria a unidade complexa do pensamento discursivo em diversas unidades. Nesse processo, ele descobre no significado da palavra como a unidade da relação entre o pensamento e a palavra.

Vigotski (2009) considerava o significado da palavra um fenômeno do pensamento, que 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. Para esclarecer melhor essa ideia, Vigotski (2009) explicava que:

o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa e um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, e a *unidade* da palavra com o pensamento (p. 398).

Uma das grandes descobertas nos estudos de Vigotski (2009) é que as palavras se desenvolvem e, no decorrer desse processo, podem mudar de significado, o que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. Vigotski (2009, p. 409) asseverava que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo em movimento interno, é a transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Vigotski (2009) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas possuem especificidades e leis próprias de movimento. No aspecto físico, a criança percorre das partes para o todo. Como exemplificado por Vigotski (2009), para a criança, sua primeira palavra tem o significado de uma frase. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança caminha do todo para as partes, ela inicia pela fala e depois passa a aprender os significados de determinadas palavras. O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração.

Smolka (1995) considera que a linguagem é o meio de inter/operação nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos e, também, produção histórica constituidora do homem enquanto sujeito. O homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Nessa perspectiva, Luria (2010) destaca que:

[a] linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento

no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (p. 26).

Martins (2013) observa também que, embora seja necessária a interconexão entre pensamento e linguagem, em suas origens, eles não coincidem: a finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento. Conforme explicação de Vigotski (2009, p. 396), “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e se amplia no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. O ser humano, assim, tem a possibilidade de registrar informações, pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares do comportamento humano.

O nexos entre pensamento e linguagem, sistematicamente explicado por Vygotski (2009), ocorre no transcurso do desenvolvimento ontológico, na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele a se manifestar por meio da linguagem. Nesse transcurso, a linguagem torna-se “linguagem intelectual” e o pensamento converte-se em “pensamento verbal”.

Luria (2010) salientava que, desde o nascimento, a criança estabelece uma relação com a cultura humana (significados e modos de vivência que se acumulam historicamente) devido à constante relação com os adultos que, ativamente, procuram com ela se comunicarem. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente, aqueles proporcionados por sua herança biológica e por meio da constante mediação dos adultos; então, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Ao abordar a concepção de desenvolvimento da linguagem na criança, Luria (1991) explicava que:

[q]uando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de relação sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as possibilidades do pensamento (p. 80).

Smolka (1995), ao discutir linguagem e ensino na perspectiva vygotskiana, levanta questionamentos a respeito dos modos de apropriação de conhecimentos e produção de sentidos pela a criança no período de alfabetização: o professor tem o poder de instaurar as relações de ensino na sala de aula, tem a responsabilidade de transmitir à criança o legado histórico-cultural da sociedade, organizando formas adequadas da atividade educativa. Na mesma linha de pensamento, Daniels (2003, p, 49) explica que "uma atividade social de leitura é criada com o objetivo de transferir o controle da atividade do adulto para a criança". Esse último autor destaca, ainda, que, no processo de escolarização da criança, ensinar implica proporcionar aos estudantes os mediadores culturais que o professor já possui e que regulam sua atividade.

Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticas que o determinam. Na caracterização dos materiais didáticos desenvolvidos para a alfabetização, assim como no preparo e na formação do professor alfabetizador, esses condicionantes devem ser levados em consideração, como no jogo que aqui está sendo proposto, implementado e avaliado.

A seguir, serão abordados aspectos relacionados aos processos implicados na alfabetização, levantando dados específicos do estado de Rondônia em termos de desempenho escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 O desenvolvimento da criança no ato de aprender a ler

Vivemos em uma sociedade na qual a linguagem, falada e escrita, nos é inerente. A criança que nasce em um ambiente social letrado, de uma sociedade civil organizada, geralmente, percorre o processo denominado alfabetização (TFOUNI, 2002; SOARES, 2009; CASTRO, 2014).

Tfouni (2002), ao discutir a alfabetização, apresenta algumas definições teóricas. Para essa autora, entende-se por alfabetização a aquisição individual, ou em grupo, de habilidades de leitura e escrita, das práticas e dos usos da linguagem, por meio do processo formal de escolarização. Soares (2009), que apresenta o termo alfabetização em diferentes dimensões e facetas, afirma que os atos de ler e escrever são capazes de transformar um indivíduo nos aspectos linguístico, social, cultural e cognitivo.

Contudo, aprender a ler consiste em mais do que decorar letras e seus sons, pois faz parte de um processo que, além da apropriação e decodificação de códigos sistematizados de uma língua, envolve o desenvolvimento de outras habilidades, como memorizar, interpretar signos e, principalmente, compreender a realidade na qual se está inserido. Sendo assim, nesse processo, a escola deve proporcionar meios para que a alfabetização não ocorra de forma mecanizada e que seja bem-sucedida.

Coelho (2011), ao trazer apontamentos sobre a alfabetização na perspectiva histórico-cultural, explica que, diante do complexo processo de alfabetizar, além do desenvolvimento individual da criança, devem ser levadas em consideração as condições sociais na qual ela está inserida. Essa pesquisadora afirma, ainda, que é na presença da escrita do outro que a criança tem a percepção da necessidade de que sua escrita também seja compreensível. Em adição a essa ideia, essa estudiosa apresenta autores que trabalham em uma perspectiva histórico-cultural, entendendo de que a criança aprende mais quando está envolvida em atividades coletivas, em um processo mediado de ensino.

Silva (1991) define que a leitura é uma experiência pessoal que não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado à história de vida de cada indivíduo, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, dessa forma, construir o seu sentido. Na alfabetização, a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas por meio da escrita.

A alfabetização escolar no Brasil, de acordo com dados apresentados nos estudos de Patrícia (2015), passou a ganhar mais atenção nas discussões políticas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, que universalizou a Educação Básica no Brasil. Desde então, surgiram políticas públicas voltadas para elevar o número de alfabetizados e capacitar os docentes alfabetizadores. Dentre essas políticas, destacam-se os programas: Alfabetização - Parâmetros em Ação (PA)⁵, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

(PROFA)⁶, Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER)⁷ e Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento). Mais recentemente, diante de um cenário ainda frágil, no país, em termos de alfabetização – principalmente na Região Norte, onde os índices em leitura e escrita estão 35% abaixo da média nacional – surge o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁸, com o intuito de garantir, a todas as crianças brasileiras, a alfabetização plena até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental.

Apesar das políticas públicas direcionadas às séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à melhora do processo de alfabetização, observa-se, nos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que a Região Norte ainda apresenta baixo índice no que se refere ao período de alfabetização. Além disso, os dados do SAEB/ANA 2016 indicam que 20% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentam distorção idade-série⁹.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas fornecem resultados relativos a três áreas: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

Na figura 2, conforme apresentado no Relatório SAEB/ANA 2016, está organizado o eixo estruturante de leitura com as especificações das habilidades que foram avaliadas.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em 10 mai. 2018.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em 10 mai. 2018.

⁸ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 mai. 2018.

⁹ Refere-se aos estudantes que têm dois anos ou mais acima da idade de referência para a etapa de ensino em análise.

Figura 2: Matriz de referência Língua Portuguesa do SAEB/ANA

Eixo Estruturante	Habilidade
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: Brasil 2016 (Relatório SAEB).

De acordo com as descrições apresentadas no SAEB/ANA 2016, a escala de proficiência de leitura está estabelecida em quatro níveis que definirão a nota do estudante, conforme descrito no quadro um.

Quadro 1: Interpretação da Escala de Proficiência em Leitura SAEB/ANA

NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; ✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; ✓ Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; ✓ Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior ou	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e

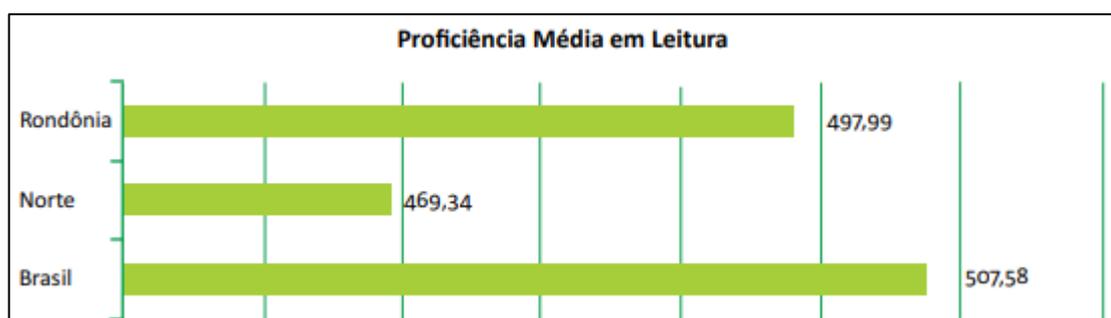
igual a 625 pontos)

cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; √ Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; √ Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: INEP 2017 (resultados da prova SAEB).

Quanto ao desempenho, especificamente da proficiência em leitura dos estudantes, avaliado pelo SAEB/2016, verifica-se nos dados evidenciados na Figura 3, que o estado de Rondônia obteve classificação no nível 2. A proficiência média do estado se encontra acima da proficiência média da região e abaixo da proficiência média nacional da avaliação de leitura. Outro dado importante a ser destacado da proficiência em leitura é por dependência administrativa, a Estadual com 520,35 de média e a Municipal com 491,03 de média.

Figura 3: Proficiência média dos estudantes em leitura no estado de Rondônia



Fonte: INEP 2017 (resultados da prova SAEB).

A prática educativa, nesse contexto educacional, tem um papel essencial na organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, incluindo a implementação efetiva dos referidos programas. Na escola, onde se aprende a ler e a escrever é prioridade, no Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), o professor alfabetizador exercer uma função mediadora (VYGOTSKI, 1931/1995) no desenvolvimento da leitura, auxiliado pelo uso de procedimentos didáticos e ferramentas de ensino, entre os quais os jogos com regras explícitas (ELKONIN, 2009).

Santos (1998), ao discutir jogos e atividades lúdicas na alfabetização, afirma que estes devem ter finalidades pedagógicas. Esse autor aponta que os professores das séries iniciais devem introduzir jogos e brincadeiras para trabalhar conteúdos e

conhecimentos a partir de intencionalidades pedagógicas previamente planejadas e não apenas jogos que envolvem competições. O autor também defende a importância da corporeidade e do movimento do corpo da criança enquanto ela brinca, contrariando o posicionamento mecanicista que submete a criança ao rigor do silêncio e do “bom comportamento”. Santos (1998) relata, ainda, que há professores que, apesar de concordarem com a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil, não costumam aplicá-los em sala.

A leitura é uma atividade indispensável para a vida na sociedade contemporânea. Baseando-se nas pesquisas sobre alfabetização apresentadas nesse estudo e nos referenciais da CHAT, compreende-se que a leitura é um importante processo para o desenvolvimento e para a participação da criança em sociedade. O ato de leitura carrega potencial de transformação do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, da leitura do mundo e da efetiva relação com ele.

Apresentadas perspectivas e conceitos relativos às implicações da leitura no processo educacional da criança, e que foram trabalhados ao longo da intervenção pedagógica, na sequência, será dada atenção especial ao papel no jogo no desenvolvimento cognitivo, especialmente, nas crianças escolarizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. O JOGO COMO INSTRUMENTO DIADÁTICO PEDAGÓGICO

Nesta seção, será apresentado o papel do jogo no desenvolvimento da criança, pautado na perspectiva teórica da CHAT, com foco nos pressupostos de Lev Vygotsky e Daniil Elkonin. Depois, será abordado o jogo como um instrumento de mediação de aprendizagens, destacando o jogo de regras explícitas e os tipos de jogos apontados por Elkonin.

2.1 O papel do jogo no desenvolvimento da criança

O jogo e o brincar são atividades que fazem parte da vivência cotidiana do ser humano, principalmente, no período da infância. Tornou-se um instrumento aplicado aos processos educacionais para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças. Quanto à sua origem histórica e definição, como apontado por Pinheiro (2014), o jogo é estudado por diversas ciências, como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia e Educação, e usado em diferentes contextos, como escolas, clínicas, competições etc. Essa pesquisadora também destaca a evolução histórica do jogo na sociedade, constatando suas representações em vários períodos, iniciando na Antiguidade Greco-Romana, com a análise filosófica de lazer, recreação, descanso do espírito, dispêndio de energia física; na Idade Média, com jogos de azar de cartas e, também; no Renascimento, com a constatação dos primeiros escritos com o olhar para a brincadeira como processo de desenvolvimento da inteligência.

Huizinga (2008), no livro “Homo Ludens: o Jogo como elemento da cultura”, apresenta um pensamento contrário àquele expresso nas concepções de jogo abordadas em teorias que fundamentam o seu desenvolvimento apenas a partir da perspectiva biológica, afirmando que o jogo é muito mais que um fenômeno fisiológico ou psicológico, pois é uma ação cultural significativa. Huizinga (2008, p. 4) afirma que “o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência”. Para o autor, o jogo deve ser analisado em uma perspectiva histórica, pois sua natureza e seu significado se apresentam como fenômenos culturais. Ele define jogo da seguinte forma:

[d]evemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes. Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes

termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Pesquisadora brasileira eminente que estuda sobre jogos na Educação infantil, Kishimoto (2011) também se dedicou a compreender o significado do jogo e ressalta que defini-lo não é uma tarefa simples, que não se trata de apenas dar significado à palavra, mas compreendê-lo em suas concepções na história na humanidade, pois o jogo se configura como um fato social. A autora apresenta, em seus estudos históricos, a origem e o surgimento do jogo, principalmente, dos jogos infantis.

Pode-se definir o jogo, na perspectiva da CHAT, primeiramente, afirmando que se trata de um elemento histórico-cultural (VYGOTSKY, 2008; ELKONIN, 2009). Nascimento, Araújo e Miguéis (2009), com o objetivo de explicarem o jogo embasados na CHAT, defendem que este, em princípio, deve ser entendido como uma atividade humana específica em que a criança se apropria de uma forma peculiar e específica da atividade da vivência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade.

Conforme apontado anteriormente, é a perspectiva de jogo fundamentada na CHAT que foi utilizada para fundamentar a pesquisa que embasa esta dissertação, incluindo o jogo produzido para a intervenção pedagógica. Buscou-se, com base na CHAT, compreender as concepções e o papel do jogo como um instrumento pedagógico de mediação de aprendizagem na Educação formal.

Vygotsky (2008), em suas ideias relativas à psicologia da infância, iniciou os estudos e a investigação acerca da gênese do jogo como atividade de desenvolvimento. Seus pressupostos acerca do jogo na infância foram adotados por Leontiev e, principalmente, por Elkonin. Segundo Lazaretti (2011), foi a partir das ideias expressas por Vygotsky em uma conferência sobre o papel da brincadeira, em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado, que Elkonin decidiu dar continuidade aos experimentos e às pesquisas sobre a brincadeira infantil, vindo, posteriormente, a apresentar suas teorizações sobre o jogo protagonizado.

Vygotsky (2008) não realizou distinção entre os termos jogo e brincadeira, utilizando-os como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo-de-faz-de-conta e de

regras. Prestes (2008) esclarece que isso acontece por causa da tradução do termo russo *Igra*, que significa jogo, brincadeira, brincar.

Na conferência mencionada acima, intitulada “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, estenografada por seus alunos, Vygotsky (2008) explicou que a brincadeira na criança é uma atividade que se desenvolve, prioritariamente, na idade pré-escolar, pois, nesse período, surgem necessidades e impulsos específicos que a conduzem diretamente à brincadeira. Já no período da idade escolar, Vygotsky (2008, p.32) dizia, “a brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, à memória lógica e ao pensamento abstrato”. A transição de uma etapa etária para outra está intrinsecamente relacionada com a mudança brusca da motivação e dos impulsos para a atividade que se realiza na brincadeira.

Elkonin foi um importante psicólogo soviético que, como já mencionado, deu continuidade aos estudos de Vygotsky, especialmente, quanto à relação entre os períodos do desenvolvimento da psique infantil e a atividade de jogo de regras explícitas. Dentre os principais representantes da Escola de Vygotsky, Elkonin desenvolveu suas produções teóricas juntamente com Luria, Leontiev, Zaporozhét, Davidov e Galperin (LAZARETTI, 2011). Realizou pesquisas sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, desenvolveu métodos para o ensino da leitura e escrita, tendo como preocupação efetivar teorias e práticas de Educação. Destaca-se sua elaboração da teoria do jogo protagonizado, ou jogo de papéis, apresentado na obra *Psicologia do Jogo*. Lazaretti (2011) afirma que os trabalhos de Elkonin somam mais de 100 escritos publicados tanto na Rússia como em outros países. Entretanto, apenas em 1998, a *Psicologia do Jogo* foi traduzida para a língua portuguesa, sendo a única obra do autor traduzida e publicada no Brasil.

Elkonin buscou aprofundar-se na compreensão da brincadeira infantil e, para isso, propôs discutir com as principais tendências explicativas da relação entre o jogo e o desenvolvimento psíquico na criança, presentes naquele período. Elkonin (2009) asseverava que, apenas no século XX, ocorreram as primeiras investigações psicológicas e pedagógicas sobre o jogo na infância. Tais investigações, no entanto, compreendiam o jogo como uma atividade de predisposição biológica da criança, nas perspectivas do evolucionismo positivista, naturalista, e de concepções fenomenológicas que, segundo o autor, não compreendiam a essência da brincadeira em sua totalidade:

[t]odos os autores mencionados examinam a criança isolada da sociedade em que vive e da qual é parte. A criança e os adultos, o desenvolvimento de suas relações e a mudança de lugar da criança na sociedade escaparam totalmente aos estudos dos pesquisadores. E ainda mais: essas relações são examinadas sem conexão direta com o desenvolvimento psíquico. Até mesmo quando se examina a imitação, que é indubitavelmente um fato da vinculação da criança ao adulto, apresenta-se como imitação de um modelo físico e não a inclui no contexto do relacionamento de uma com o outro, ou seja, é puramente naturalista (ELKONIN, 2009, p. 167).

Lazaretti, (2011) relata que Elkonin, ao estudar o desenvolvimento infantil, parte do pressuposto de que este não se estabelece apenas no interior da criança, como pensavam os psicólogos clássicos, mas é preciso investigá-lo no meio em que a criança vive. A criança vivencia no mundo da cultura humana, ao longo da história, experiências diversas, portanto, estabelece relações, principalmente, com adultos, que atuam como mediadores na apropriação dessa cultura.

Para Vygotski (1931/1995, p. 67), “estudar algo historicamente, significa estudá-lo em movimento, esta é a exigência fundamental do método dialético”. Corroborando esse pensamento, Elkonin (2009) considerou que, para estudar a brincadeira como fenômeno social e produto histórico, é necessário entender que os fatos só nos podem fornecer o conhecimento da realidade se pudermos entendê-los como fatos de um todo dialético, isto é, se forem entendidos como realidade social sob o ponto de vista da sua totalidade concreta.

Elkonin (2009) sintetizava sua compreensão a respeito dos processos de surgimento e desenvolvimento do jogo protagonizado e sua gênese, explicando que:

pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (p. 80).

Elkonin (2009), ao explicar o desenvolvimento do psiquismo na criança, considera que esta se apropria das relações humanas ao reproduzi-las em seus jogos de papéis. Se, por meio da brincadeira, é criada uma situação imaginária e dela se desenvolvem a imaginação e a imitação, o centro dessa situação imaginária é o papel assumido pela criança. Quando se estuda a brincadeira, tem-se como traço típico o emprego lúdico dos objetos. Quando os objetos entram na brincadeira, eles perdem sua significação usual e adquirem uma significação lúdica, conforme as crianças o dominam.

De acordo com as teorizações de Elkonin (2009), o jogo protagonizado é uma atividade predominante na idade pré-escolar. Para o autor, a brincadeira influencia os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. Compreender a situação social do desenvolvimento auxilia na compreensão do nível real de desenvolvimento que se determina em cada etapa da infância. Vygotsky (2008) considera que, conhecer a periodização¹⁰ do psiquismo infantil é importante para a prática e o planejamento do ensino. Cada período de desenvolvimento da criança é marcado, não somente em relação a conhecimentos e habilidades, mas pela forma como atuam e se relacionam com a realidade.

2.2 O jogo com regras explícitas como instrumento mediador da aprendizagem

O “Jogo de Figuras e Palavras” que foi idealizado e desenvolvido para a intervenção pedagógica desta pesquisa classifica-se na modalidade de jogos de regras explícitas, pois se trata de um jogo de memória com regras pré-estabelecidas. Segundo Lazaretti (2011), jogos com regras explícitas têm um fim pedagógico e didático, pois apresentam tarefas didáticas concretas. Pinheiro (2014) argumenta que tipos de jogos como damas, xadrez e memória exigem habilidades que são implícitas na própria estrutura do objeto e de suas regras.

Elkonin (2009) enfatiza, quanto aos jogos dinâmicos com finalidade pedagógica, que sempre são dotados de regras explícitas e já estabelecidas historicamente na sociedade. Para Vygotsky (2008), no jogo, independentemente de este ser protagonizado ou não, existem regras que estão implicitamente envolvidas no decorrer da brincadeira, na própria situação imaginária. Nesse sentido, a criança, em todo seu período de infância, submete-se as regras do contexto da brincadeira tanto no jogo protagonizado como no jogo pedagógico. Quanto a esse pensamento, Vygotsky (2008) explicava que:

[s]empre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real (p. 28).

¹⁰ Prestes (2008, p. 24) explica que Vigotski, na conferência “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, refere-se ao longo do texto a diversas idades: primeira infância, na qual estaria a criança de até três anos, e a idade pré-escolar, na qual estaria a criança acima de três e até seis ou sete anos.

Elkonin (2009) realizou experimentos com jogos de regras explícitas classificados em dois grupos: os das regras transmitidas pelos adultos e os que são transmitidos de geração em geração pelas próprias crianças. Ressalta que, mesmo para esses tipos de jogos, a imaginação é o fio condutor. E concluiu que a transição dos jogos protagonizados, nos quais sempre existe a regra, para os jogos com regras explícitas, deve ocorrer por meio de intervenção e aprendizagens. Destaca, assim, mais uma vez, a importância da mediação dos signos e de pessoas mais experientes nesse processo.

Com base em seus experimentos com crianças em idade escolar, Elkonin (2009) relata que essas são mais rigorosas no cumprimento das regras estabelecidas no jogo, em comparação com as crianças menores. Elas acatam os papéis que lhes são atribuídos e, por conseguinte, desenvolvem o argumento do jogo em obediência a um plano determinado. Em conformidade com os estudos de Elkonin (2009), Kämpf e Pan (2019), ao investigarem as contribuições da psicologia histórico-cultural para o papel jogo no desenvolvimento da criança, apontam que é justamente na transição para a idade escolar que as regras se tornam explícitas e a imaginação implícita.

Vygotsky (2008), ao apresentar a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento esclareceu que

deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento (p. 34-35).

Daniels (2003) e Freitas (2004) argumentam que, no campo educacional, é lícito considerar que um livro, uma revista, uma imagem, uma obra de arte, um computador ou um *jogo* podem operar como artefatos mediadores de aprendizagem. Obviamente, a efetiva contribuição de qualquer uma dessas (ou de outras) ferramentas dependerá do uso que se fará delas, em uma situação educacional específica, completa Castro (2014). Freitas (2004) salienta que a noção que se tem sobre mediação também inclui a mediação humana, argumento que se pode perceber em Vygotsky (1934/1982) quando ele se referia à importância do professor no processo de aprendizagem de seus estudantes, mais especificamente, sobre a

importância de uma pessoa mais experiente no desenvolvimento de uma menos experiente – teoria expressa no conceito de ZDI (DANIELS, 2003; PRESTES, 2010; CASTRO, 2014).

Na revisão de pesquisas sobre o jogo, Pinheiro, Selau e Damiani (2015) verificaram que o jogo, como mediador em processos educacionais, possui diversos enfoques, em diferentes áreas e, nelas, por diferentes teóricos. Grande parte das pesquisas desenvolvidas na perspectiva da CHAT foca o jogo na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BALDAN e ARCE, 2007; NASCIMENTO e ARAÚJO, 2010). Possivelmente, esse foco seja consequência de dois motivos: primeiro, o fato de que as próprias pesquisas de Vygotsky se voltavam a essa faixa etária; segundo, o fato de que, nesse período de desenvolvimento, a atividade principal da criança é justamente a brincadeira e a participação em variados tipos de jogos.

Pinheiro (2014), em sua tese de doutoramento, realizou uma intervenção pedagógica por meio de jogos com regras explícitas com crianças que apresentavam avaliação de fracasso escolar. Nos resultados de sua análise, destacou que esse tipo de jogo, além de contribuir para o desenvolvimento das FPS (percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência) das crianças, também pode desenvolver a personalidade da criança, a noção de moral, bem como promover melhoras no seu desempenho escolar.

3. A HISTÓRIA DO POVOAMENTO DO ESTADO DE RONDÔNIA: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA

Nesta Seção, será apresentada breve contextualização sobre a história do povoamento do estado de Rondônia, tendo em vista que esta é a temática do “Jogo de Figuras e Palavras”. Esta contextualização inicia a partir da Região Norte brasileira e de seus aspectos socioambientais. Logo após, serão descritos os principais fluxos migratórios na formação do povoamento do referido estado. A Seção 3 encerra com uma discussão crítica sobre as práticas educacionais no EF direcionadas ao ensino das características étnicas e culturais da população rondoniense, considerando elementos curriculares e culturais na escolarização das crianças do estado.

3.1 Amazônia Ocidental Brasileira: aspectos da Região Norte do Brasil

A Amazônia é um extenso conjunto de terras da América do Sul, situada no centro-norte do subcontinente, abrangendo terras do Brasil, da Bolívia, da Colômbia, do Equador, da Guiana, do Peru, do Suriname e da Venezuela (RAISG, 2009; CORREA e HAGE, 2011). No Brasil, o Bioma Amazônia também é conhecido como Amazônia Legal, fruto de um consenso político criado com o objetivo de promover a integração nacional da Região Norte, na década de 50. A área ocupada abrange cerca de cinco milhões de km², distribuídos entre os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e o Tocantins (RAISG, 2009; ARPA, 2010; CORREA e HAGE, 2011).

Segundo Correa e Hage (2011), a região se estende por milhões de hectares de uma vasta diversidade biológica. É a maior floresta tropical do planeta com, aproximadamente, 14 bilhões de m³ de madeira comercializável e cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais. Os autores apontam como destaque da biodiversidade, na Amazônia, a existência de plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas; e de 67% dos mamíferos, 59% das aves e 32% dos anfíbios registrados no país; além de ser uma reguladora do clima.

A região amazônica possui a maior bacia hidrográfica do mundo, sendo o maior reservatório de água doce existente no planeta Terra, com uma extensão de 4,8 milhões de km², que representa cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta (ARPA, 2010). A grande maioria dos rios amazônicos é navegável – são 20 mil quilômetros de via fluvial que podem servir ao transporte em qualquer

época do ano – e, além disso, abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes, além de outras espécies que compõem a diversidade biológica marinha (ARPA, 2010).

Berta Becker, geógrafa e pesquisadora da Amazônia, apresenta, em seus estudos, concepções críticas quanto às políticas econômicas capitalistas de ocupação e desenvolvimento da Amazônia, que tiveram como objetivo explorar as terras, as florestas, suas riquezas e seus povos.

A Amazônia tornou-se uma floresta urbanizada, com 61% da população em 1996 vivendo em núcleos urbanos, apresentando ritmo de crescimento superior ao das demais regiões do país a partir de 1970, e uma desconcentração urbana, na medida em que cresceu a população não mais apenas nas capitais estaduais, mas nas cidades de menos de 100.000 habitantes. É verdade que as cidades se tornaram um dos maiores problemas ambientais da Amazônia, dadas a velocidade da imigração e a carência de serviços (BECKER, 2001, p.140).

Martha Junior (2011) explica que, além da grande biodiversidade florestal, há, na Amazônia, uma diversidade sociocultural, com povos tradicionais, quilombolas e indígenas que sobrevivem da diversidade de alimentos que a floresta oferece, tanto para a própria subsistência, quanto para a venda. Nesse contexto, a Amazônia sofre da necessidade de políticas públicas – sociais, de saúde e educacionais que valorizem as realidades socioculturais e econômicas da região.

O jogo elaborado para esta pesquisa teve como objetivo apresentar a história do povoamento de Rondônia e visa a se constituir em uma ferramenta didático-pedagógica que possibilite contextualizar identidades, culturas e economias a partir de realidades amazônicas, podendo fortalecer a concepção de pertencimento e reconhecimento de suas próprias histórias, por parte dos seus usuários.

3.2 A formação do estado de Rondônia: um breve histórico do povoamento

Criado em 1982, o estado de Rondônia está localizado na Região Norte do Brasil e compreende toda a sua extensão territorial na Amazônia Ocidental (legal) e tem como limites os estados do Mato Grosso (a leste), Amazonas (ao norte), Acre (a oeste) e a República da Bolívia (a oeste e sul). Possui 52 municípios e sua capital é Porto Velho. A população estimada é de 1.757.589 pessoas (IBGE, 2017).

O território rondoniense teve sua área inicialmente ocupada, principalmente, por populações indígenas, seringueiros, posseiros e ribeirinhos. Entretanto, segundo Amaral (2012), com o processo de colonização que ocorria no Brasil, a busca pelas

riquezas do oeste amazônico e, mais tarde, com o incentivo à ocupação para a exploração agrícola da terra, Rondônia recebeu um contingente de migrantes e imigrantes, tornando-se “um mosaico de diversas culturas, de tal modo que ainda nenhum traço cultural prevalece sobre o outro” (p. 91).

No que se refere à formação do povo rondoniense, Amaral (2012) descreve a ocupação e o desenvolvimento do estado por importantes ciclos migratórios, abordados não apenas numa perspectiva econômica, mas, também, humanística, levando em consideração fatores étnicos, culturais, políticos, entre outros. A autora destaca os principais movimentos que motivaram a migração para este estado, que ocorreram desde o início do século XVIII, com o *Ciclo do Ouro*, até, recentemente, em 2008, com o início da construção das usinas hidrelétricas no Rio Madeira. Amaral (2012) também destaca importantes movimentos para o desenvolvimento do Estado, como: o Ciclo da Borracha, a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, as linhas telegráficas de Rondon, a Revolta da Chibata, o soldado da borracha, a mineração, a construção da BR-364, a agricultura e a explosão demográfica.

O antigo território do Guaporé, atual estado de Rondônia, foi motivo de disputa territorial entre Portugal e Espanha desde o período colonial, no século XVII. As expedições para o Norte do Brasil se concentravam na Região Centro-Oeste, às margens dos rios Guaporé, Madeira e Mamoré. No entanto, mais tarde, em meados do século XVIII, iniciaram os primeiros fluxos de ocupação na região amazônica. Teixeira e Fonseca (2001) descrevem que a descoberta do ouro, no vale do Guaporé, motivou a vinda dos colonizadores portugueses e espanhóis na busca das riquezas minerais e das “drogas do sertão¹¹”. A ocupação do estado e a delimitação de território no século XVIII foram marcadas pelo denominado *Ciclo do Ouro*.

Outro marco histórico, nesse mesmo período, foi a construção do Real Forte Príncipe da Beira, em 1783, com o objetivo de fortalecer a defesa do território e assegurar a posse da região por parte dos portugueses, que ainda viviam um conflito de fronteiras com os espanhóis e, ao mesmo tempo, de estabelecer uma política de ocupação com a presença de militares e trabalhadores envolvidos na sua construção. Amaral (2012) sublinha que, para a ocupação da fortaleza, pedreiros, carpinteiros e artífices diversos foram trazidos do Rio de Janeiro e de Belém do Pará. Com o declínio

¹¹ Eram consideradas drogas do sertão as especiarias como canela, anis, raízes aromáticas, cacau entre outras e os óleos de origem animal (TEIXEIRA e FONSECA, 2001).

da mineração, ocorreu o processo de descolonização na região, permanecendo no território os índios e alguns negros.

A Amazônia, no final do século XIX, teve um importante movimento econômico acarretando um novo fluxo de ocupação, principalmente, com a chegada dos nordestinos para o trabalho extrativista nos seringais. Trata-se do I Ciclo da Borracha, que teve início na década de 1870 (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA, 2001). O cenário econômico mundial passava pelo desenvolvimento industrial e, após a descoberta do processo de vulcanização, a borracha tornou-se um artefato valorizado. Nesse contexto, o Brasil despontou como um dos principais produtores de látex do mundo (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA 2001; GOMES, 2012).

Teixeira e Fonseca (2001) escrevem que a então crescente demanda de trabalhadores, em função da extração do látex no oeste amazônico, resultou, em um primeiro momento, no processo de migração intra-regional das populações em antigos núcleos da Amazônia. Apesar disso, a demanda por serviço ainda era crescente e, nem mesmo o apresamento de índios para o extrativismo foi suficiente para supri-la, o que ocasionou um movimento migratório de nordestinos, que fugiam da seca que assolava o sertão e se tornavam mão-de-obra nos seringais da Amazônia. Ainda sobre a vinda dos seringueiros, Oliveira (2001) relata que:

[...] no que diz respeito aos primeiros exploradores do látex que chegaram à região do Madeira e Guaporé, podemos distinguir três grupos básicos: os mamelucos e os nativos que eram conhecedores da região e já comercializavam as drogas do sertão (pimenta, cacau, salsaparrilha etc.); o segundo grupo, correspondente aos bolivianos que galgaram os rios Beni e Mamoré chegando ao Madeira; o terceiro grupo era composto por nordestinos, principalmente os cearenses, que adentraram a foz do Madeira fazendo uma ocupação gradativa ao longo do seu curso (p. 35).

O primeiro Ciclo da Borracha encerrou no início do século XX, com a desvalorização dessa matéria prima e a concorrência com o oriente (asiáticos) na produção do látex. Destacou-se, neste período, o início da Comissão Rondon, em 1907, que tinha o intuito de integrar a região dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé às outras regiões do país. Outro acontecimento de grande importância da época foi a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, que deu início às cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA, 2001; AMARAL, 2012).

A Bolívia também despontou na produção do látex, porém, como salienta Gomes (2012, p. 80), “isolada, sem contato com oceanos, de um lado montanhas, do outro, grandes rios e suas cachoeiras impedindo o transporte”. Mediante os conflitos fronteiriços na região acreana e das dificuldades em escoar seus produtos, a Bolívia entrou em acordo com o Brasil e os dois países assinaram o Tratado de Ayacucho de 1867, conhecido como “Tratado de Amizade, Limites, Navegação, Comércio e Extradicação”. Oliveira (2011, p. 44) explica que, “dentre as cláusulas do Tratado, via-se o desejo explícito de ambos em uma estrada que vencesse os trechos encachoeirados do Rio Madeira”.

Em 1871, sob a direção de George Earl Church, inicia a construção da estrada de ferro, porém, devido a dificuldades diversas, a primeira empreitada foi abandonada e, no ano seguinte, Church contratou a firma norte-americana P & T Collins que, segundo Amaral (2012), “logo no início, perde 700 toneladas de material e 80 pessoas morrem afogadas em um naufrágio. 218 italianos, trazidos dos Estados Unidos, rebelam-se e 75 fogem para a floresta sem notícias até hoje”.

Teixeira e Fonseca (2001) explicam que o Tratado de Petrópolis, assinado em 17 de novembro de 1903, firmava um novo acordo entre Bolívia e Brasil em que a região do Acre passava a fazer parte do território brasileiro. Nesse mesmo tratado, foi ratificado o interesse na construção de uma estrada de ferro que viabilizasse um caminho para o Oceano Atlântico, via rio Madeira, garantindo à Bolívia o direito de escoamento de seus produtos. Sendo assim, coube ao Brasil dar continuidade à construção da ferrovia.

De acordo com Teixeira e Fonseca (2001), aproximadamente, 21.817 operários trabalharam na construção da ferrovia. Os autores descrevem números impactantes relativos à construção: “faleceram cerca de 1.593 operários, sendo 631 brasileiros, 366 espanhóis, 208 antilhanos, 148 portugueses, 52 alemães, 30 colombianos, 20 estadunidenses e de diversas outras nacionalidades”. Santos (2014) relata que a mão de obra indígena também foi largamente utilizada nos seringais e na construção da ferrovia Madeira-Mamoré.

A construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, que teve início em 1872, veio a ser finalizada apenas em 1912. É neste cenário que surge o povoado de Porto Velho, que se formou a partir de construções de residências de operários da construtora da estrada de ferro. Segundo Oliveira, (2001, p. 53), “em 1907, chegaram

à localidade de Porto Velho 406 operários; em 1908, 2.400 e; em 1909, 4.500 trabalhadores”.

O segundo Ciclo da Borracha na região foi propiciado no período da Segunda Guerra Mundial. Como as tropas japonesas ocuparam os países asiáticos produtores do látex, novamente, o Brasil se tornou um importante produtor dessa matéria prima no mercado internacional, especialmente, para os Estados Unidos (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA, 2001). Conhecidos como Soldados da Borracha, os trabalhadores encaminhados pelo governo para os seringais amazônicos objetivavam atender à extensa demanda de borracha. Em sua maioria, esses trabalhadores eram nordestinos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a borracha, mais uma vez, sofreu desvalorização e se tornou inviável a forma de vida e de produção dos seringueiros, que não tiveram seus direitos garantidos pelo governo para a atividade extrativista – ao contrário, foram abandonados nas florestas em condições desumanas de trabalho.

Já no início do Século XIX, Cândido Mariano da Silva Rondon comandou a comissão das linhas telegráficas que deu formação ao Território Federal do Guaporé. Segundo Teixeira e Fonseca (2001), o telégrafo deveria ser um instrumento de modernidade, capaz de assegurar a chegada do progresso e de estabelecer a civilização nos confins mais isolados do país. O contingente de trabalhadores que nelas trabalharam era formado por civis e militares. Entre 1907 e 1915, foram construídos 2270 km de linhas, com um total de 28 estações. Teixeira e Fonseca (2001) explicam que parte da região atingida por essa rede telegráfica daria origem à Rondônia, inclusive, sendo seu traçado básico utilizado para a abertura e consolidação da futura rodovia, a BR-364, seis décadas depois.

Em suas pesquisas sobre a colonização de Rondônia, José Amaral evidencia a influência da instalação da rede telegráfica na formação das cidades que hoje fazem parte do eixo da BR-364.

O povoamento que, anteriormente, obedecia a três eixos de penetração: inicialmente, ao longo dos rios e igarapés onde se estabeleceu a chamada "civilização do igarapé" ou a "população ribeirinha"; num segundo momento, nas áreas marginais à Estrada de Ferro Madeira Mamoré-EFMM, que ligava Porto Velho a Guajará-Mirim, encontravam-se as Vilas de Jaci-Paraná, Abunã, Vila Murtinho e outros vilarejos; e terceiro pelo sul do Estado através da picada empreendida por Rondon, objetivando a implantação de postos telegráficos, houve o surgimento de algumas vilas a exemplo de Vilhena e Pimenta Bueno. A partir do final da década de 60 a recuperação de Rondônia será fortemente influenciada pela BR-364, que liga Cuiabá - Porto Velho. (AMARAL, 1998, p. 29-28).

Na década de 1960, a mineração trouxe uma nova onda migratória, composta por garimpeiros, com a descoberta da cassiterita. A garimpagem ocorria de forma clandestina e os trabalhadores eram explorados. Nesse mesmo período, além da cassiterita, o ouro foi explorado, mas em menor proporção, pois foi na década de 80 que Rondônia viveu o auge do segundo ciclo extração do Ouro no Rio Madeira (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA, 2001).

A década de 70 foi marcada pelo maior fluxo migratório da história de Rondônia, em função do Ciclo da Agricultura. A abertura da BR-364 deixou alguns povoados à margem das linhas telegráficas, como Vila de Rondônia, Jarú, Ariquemes, Pimenta Bueno e Vilhena. A intensificação da explosão demográfica aconteceu em dois processos espontâneos, por meio da grilagem e da invasão de terras. Coordenados com ações do Governo Federal que, com o argumento de *Integrar para não entregar*, incumbiu o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a tarefa de implantar projetos propulsores para o desenvolvimento da Região (TEIXEIRA e FONSECA, 2001; OLIVEIRA, 2001; AMARAL, 2012).

Estudos de Santos (2014) indicam que os principais projetos executados pelo INCRA foram: Projetos de Integrados de Colonização (PIC); Projeto de Assentamento (PA); Projeto de Assentamento Direcionado (PAD); e o Projeto de Assentamento Rápido (PAR). Os projetos implantados pelo governo, enfatiza o autor, incentivaram a colonização e apropriação das terras rondonienses férteis para a agricultura. Esses mesmos projetos foram responsáveis pela formação social urbana de Rondônia e, conseqüentemente, pelo crescente desmatamento na Região Norte.

Quanto aos contingentes populacionais em Rondônia, nesse período, Teixeira e Fonseca (2001) explicam que a predominância era de paranaenses, tendo destaque, também, migrantes de outros estados, como: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo. Contudo, o fluxo migratório da década de 1970 possui características diferentes dos anteriores. Até esse período, os fluxos migratórios ocorreram em função da busca por riquezas naturais. Os migrantes eram extratores, seringueiros e/ou mineradores. Depois, ela ocorreu em busca de terras para o cultivo. Segundo Oliveira (2001, p. 112), “a agropecuária se tornou a principal fonte econômica de Rondônia. Na agricultura, destacam-se as produções de café, arroz, feijão, milho soja e cacau, na pecuária a criação de bovinos”.

A forma como ocorreram as políticas de ocupação e exploração demográfica na Amazônia, especificamente em Rondônia, foi motivo de preocupação e críticas de geógrafos, como Becker (2001), e em pesquisas como a do ecólogo Fearnside (1989), que discute as políticas de desenvolvimento de Rondônia, as causas e os impactos do desmatamento. Maciel (2010, p. 20) ainda destaca pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e suas perspectivas opiniões a respeito do processo de ocupação de Rondônia, especialmente, na década de 70:

Antropólogos como Teixeira (1999); sociólogos como Martins (1982 e 1986), Lopes (1983), Silva (1984); da economia: Hébette e Acevedo (1982), Mesch (1984) e Batista (2001); passando por historiadores, tais como Perdigão e Bassegio (1992), e geógrafos como Becker et al. (1990), Coy (1986), Santos (1999) e Amaral (1999), chegando a ecólogos como Miranda (1987) e Fearnside (1989). Esses estudos são unânimes em reconhecer que esse é o processo mais intenso ocorrido durante as décadas de 70 e 80, mais precisamente entre 75 e 85, em todo o Brasil. Da mesma forma como, também, são unânimes em apresentar, cada um pelo seu ângulo, os problemas e os impactos ambientais, culturais e sociais, que os “*equivocos*”, desse tipo de ocupação estavam causando ou poderiam vir a causar.

Doravante, o mais recente ciclo econômico e migratório em Rondônia aconteceu de 2009 a 2016, devido à construção do Projeto Complexo Hidrelétrico do Rio Madeira, materializado na construção de duas grandes usinas hidrelétricas brasileiras: Santo Antônio e Jirau. Segundo Amaral (2012, p. 102), a expectativa relativa às usinas era o estímulo para o crescimento econômico no estado, principalmente, para a cidade de Porto Velho, onde foram construídas. “Além disso, é preciso considerar o crescimento do entorno da cidade, principalmente, o imobiliário. As construções não pararam na época: shopping center, supermercados, restaurantes, hotéis, casas de diversão etc.”

Rondônia, que passou a condição de estado em 1982, atualmente, é um estado com uma vasta diversidade social, cultural e econômica, construído em um processo histórico marcado pelo grande contingente de migrantes e imigrantes que chegaram até o território e puderam, juntamente com os povos tradicionais da região, contribuir para o desenvolvimento do estado.

3.3 Formação Cultural e diversidade étnica: práticas educacionais no Ensino Fundamental

O processo de colonização no estado de Rondônia não aconteceu de forma muito diferente do início da colonização do Brasil, caracterizado, essencialmente, por: exploração da terra na busca por suas riquezas, expulsão dos povos nativos, violência e exploração dos povos indígenas, migração para o desenvolvimento dos estados, brigas por “pedaço de territórios” etc.

Rondônia é um estado que, na perspectiva de formação humana, pode-se considerar miscigenado. Santos (2014), ao investigar seu processo de ocupação e o impacto sobre as culturas indígenas, afirma que:

[a] população rondoniense é uma das mais diversificadas do Brasil, composta de migrantes oriundos de todas as regiões do país, dentre os quais se destacam os nordestinos, paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, cearenses, baianos além de amazonenses e acreanos que preservam ainda fortes traços amazônicos, próprios daquelas populações nativas (p. 200).

A diversidade étnica que marca o povo rondoniense resulta na expressiva diversidade cultural do estado de Rondônia, vista nos hábitos festivos, na alimentação, na habitação, na língua falada etc. Diante desse cenário cultural local, acredito que é necessário reconhecer que essa população multicultural está presente na escola e, que, além do respeito às diferenças, a escola tem um grande desafio de articular igualdades e diferenças à pluralidade social e cultural, presentes no cotidiano escolar.

Amaral (2012) aponta que as características da identidade étnica e cultural do povo rondoniense ainda estão em formação. No entanto, durante os ciclos de produção econômica e do processo migratório e imigratório no Estado, diversos povos deram sua contribuição para a constituição do rondoniense e para a formação étnica dos habitantes do estado. Desse considerável processo de ocupação, o estado, etnicamente, apresenta, segundo Amaral (2012):

De acordo com o censo de 2010, 36,8% da população de Rondônia é formada por brancos, 7,3% são negros, 53,8% são pardos e 2,2% são amarelos ou indígenas. Rondônia é, portanto, um estado cosmopolita porque, desde o início de sua criação, até os dias atuais, para cá vêm pessoas das mais diversas regiões do país e do exterior. Sua população é híbrida e multiculturalmente diversificada (p. 103).

Gomes (2005) enfatiza que os referenciais culturais dos grupos sociais são determinados por suas identidades, como pelos modos de ser e de se relacionar com o mundo, ou seja, não são inatos, mas expressos nas características culturais, como práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, entre outros.

Freire (2009) afirma que, para refletir sobre culturas, identidades, diversidades e diferenças, devemos recorrer aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo e suas aplicações na prática educacional. Nenevé e Pansini (2009) conceituam o multiculturalismo como um sistema cultural que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos. Para Fleuri (2001), multiculturalismo é a identificação de diferentes grupos culturais, e é na interculturalidade que as práticas educativas tornam possíveis as relações entre diversos indivíduos.

Amaral, Lopez e Nenevé (2013) enfatizam que, nas escolas da Região Norte, os textos estudados apresentam a economia, a história, os costumes, a diversidade linguística e cultural de regiões metropolitanas do Sul e do Sudeste brasileiros.

Para Santomé (1998), atitudes de discriminação acontecem na descrição de estereótipos, no silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Outra forma de discriminação está na visão generalizada da Amazônia apresentada nos livros didáticos e, até mesmo, em atividades culturais presentes nas próprias escolas, ao caracterizá-la apenas como um espaço de diversidade natural e de “povos da floresta”, esquecendo-se que o desenvolvimento dos estados, nessa região, ocorreu, também, com a integração dos migrantes, principalmente das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. Nesse contexto, é fundamental que a escola trabalhe com todos os elementos típicos do povoamento de Rondônia, marcado pela grande diversidade de povos, culturas e etnias.

Correa e Hage (2011), ao discutirem a necessidade de construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais na Amazônia, fazem uma reflexão acerca do contexto atual, abordando a heterogeneidade amazônica nos aspectos ambiental, produtivo, sociocultural e territorial. Esses autores apontam que a diversidade sociocultural é marcada por populações dos espaços urbanos e rurais, habitados por indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos da floresta, sem-terra, assentados, pescadores, camponeses, posseiros e migrantes – oriundos, especialmente, das regiões Nordeste e Centro-sul do país. Correa e Hage (2011) afirmam, ainda, que, ao reconhecer este cenário, políticas públicas e práticas educacionais propostas devem valorizar esses povos como protagonistas via processos francos de diálogo coletivo.

A escola é um ambiente de encontro, mas, também, de confronto das diversidades culturais, portanto, deve-se construir em um ambiente favorável ao respeito às diferenças. As formas que a escola proporciona o ensino podem influenciar, diretamente, nas posturas e na construção das identidades do aluno e os modos de interação entre os membros da comunidade escolar. É no contexto escolar que a criança passa a construir e ressignificar sua identidade e a se reconhecer como indivíduo social que carrega em si particularidades.

A infância é um período importante na construção da identidade. E a escola é um dos primeiros ambientes sociais que a criança vivencia, portanto, tem importante influência em sua formação e na criação de possibilidades para a superação dos preconceitos e da discriminação que, eventualmente, possam ali existir, ou mesmo para reproduzi-los.

Embora o ensino de História e de Geografia de Rondônia seja obrigatório apenas no 3º ano do Ensino Médio (SEDUC, 2013), considera-se importante que a criança, ao iniciar o processo de escolarização, desde o Ensino Fundamental, seja apresentada à história de seu povo, propiciando-lhe o reconhecimento dos diferentes tipos de etnias ou raças que a caracterizam, na base de sua formação.

A temática *relações étnico-raciais* passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras após a implantação da lei Nº 10.639, de nove de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que incluiu os conteúdos de *História e Cultura Afro-Brasileira*. Gomes (2005) aponta que a lei foi uma das conquistas do movimento negro no Brasil, que viu na escola uma chance de ascensão em seu *status* social. Os integrantes desse movimento carregam um histórico de lutas que se intensificaram, ainda mais, desde a década de 1990, resultando em gradativas conquistas, como a lei supracitada, na luta por uma Educação que legitime a representatividade afrodescendente no Brasil, em aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, avançando com relação àquela “velha história de negro escravo”, como são representados de, forma estereotipadas, nos livros escolares. Mais tarde, a lei foi alterada e modificada pela lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que acrescentou aos conteúdos escolares *História e Cultura Indígena*. Este tema também adquire o formato didático da transversalidade, devendo ser incorporado em todo o currículo escolar (DCN, 2004).

Definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), os Temas Transversais compreendem as seguintes áreas: *Ética, saúde, Orientação Sexual,*

Meio Ambiente e Pluralidade Cultural. No entanto, não devem ser consideradas áreas isoladas de ensino, pois trazem, justamente, a proposta integradora na possibilidade de sua discussão em variadas disciplinas. De acordo com as orientações dos PCN (1997), tratar os Temas Transversais na escola não é apenas responsabilidade dos professores, em sala de aula, pois tais temas devem ser incluídos no desenvolvimento dos trabalhos das escolas de forma ampla, integradora e socialmente pertinente. Esses temas são fundamentais na formação de princípios de responsabilidade social, respeito e cidadania.

O conceito de transversalidade, explicado por Thadei (2006), surge da tentativa de diminuir a distância entre os conteúdos das áreas rigorosamente divididas. Para esta autora, o domínio de determinada carga de conteúdo, por si só, não é suficiente para uma educação globalizada e transformadora da realidade. Jacomeli (2007), em análise dos PCN, explica que a denominação de transversal se aplica devido às temáticas que correspondem às demandas sociais, vivenciadas pelos sujeitos no seu dia-a-dia. Portanto, não se definem áreas determinadas do ensino, mas se incorporam em todo o currículo, de forma transversal.

De acordo com os DCN (2004), o conceito de *Relações Étnico-Raciais* representa mais do que os significados conceituais de cada palavra que o compõe; ele expressa a luta de povos contra posicionamentos discriminatórios, ao buscarem condições de direitos igualitários e um lugar na sociedade que não seja o de inferioridade. Os DCN (2004) trazem, também, o esclarecimento desses termos: o *étnico*, como marca cultural, de valores e princípios de uma origem e; *raça*, caracterizando os traços fisionômico, como cor de pele, cabelo, entre outros.

Os termos e conceitos relativos à temática racial ainda são assunto de discussão na sociedade brasileira. Gomes (2005) destaca que:

[o] Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (p. 45).

Nessa mesma retórica, Macedo (2009) considera que homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, ignorando as diferenças presentes na escola. Para Trindade (1999), o cotidiano escolar está repleto de pluralidade de vidas e a reprodução de desigualdades pode ser reflexo de comodismo e/ou alienação no processo de escolarização.

Silva (2012, p. 189), em suas reflexões, afirma que o currículo escolar não é uma mera operação cognitiva, em que conhecimentos são transmitidos. Ressalta que “o currículo, como qualquer prática cultural, nos constrói como sujeitos particulares, específicos”. Fleuri (2001) defende que, na prática pedagógica, a principal dificuldade é estabelecer modelos culturais que assumam as identidades múltiplas do mundo escolar e não apenas fazer a reprodução balizadora de modelos únicos. Rego (1998) considera que o pensamento do professor, a respeito das características individuais e suas origens, é determinante para sua prática escolar.

Frente a esta realidade, ensinar a história de Rondônia requer, principalmente, reconhecer que os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e seringueiros, hoje em minoria, esquecidos ou considerados “pouco produtivos” para a concepção atual de sociedade moderna, já estavam na terra que hoje constitui este Estado e contribuíram para a formação de sua história, sua cultura e sua economia, assim como os migrantes que chegarem posteriormente.

Freire (1980) se refere ao processo educacional formal como formador da consciência crítica na qual o homem se descobre um ser de relações, sujeito concreto do conhecimento, da história e da cultura, portanto, consciente de estar no mundo e com o mundo.

É essa perspectiva, de identificação da diversidade, que está sendo proposta, por meio do jogo supramencionado: uma abordagem que possibilite o conhecimento, pelas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, do povoamento do estado de Rondônia e da Amazônia Ocidental, para a construção de conceitos de diversidade que sejam reconhecidos nas relações sociais cotidianas. Acreditando que est]se possa ser um passo no enfrentamento das discriminações e para a valorização da pluralidade cultural da Região Amazônica Ocidental brasileira.

4. PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa que embasa esta dissertação é de caráter qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos, em que o pesquisador se coloca em contato direto e prologando com a situação que está sendo investigada (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, a pesquisa qualitativa, apesar de ser indutiva e de se preocupar com a perspectiva dos participantes, é um processo sistematizado, assim como é proposto nessa pesquisa, pois se trata de uma investigação que envolve intervenção, observação, interpretação e análise sistemática dos acontecimentos da realidade social investigada, e que utiliza métodos próprios da pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002).

A presente investigação é do tipo intervenção pedagógica. As pesquisas desse tipo, baseadas na metodologia desenvolvida por Damiani et al. (2013) e difundida em caráter interdisciplinar pelo Professor Rafael Fonseca de Castro no estado de Rondônia (CASTRO et al., 2018; STANGUE, 2019; PENHA, 2019), objetivam gerar conhecimentos para a aplicação prática e/ou dirigidos à solução de problemas educacionais concretos específicos. Damiani e seus colaboradores defendem o uso do termo **intervenção pedagógica** para denominar pesquisas na área educacional que se baseiam em mudanças introduzidas em processos pedagógicos, com base em um dado referencial teórico-epistemológico e com o propósito de melhorar tais processos, avaliados ao final.

As intervenções serão constituídas, inicialmente, pelo **diagnóstico**¹² prévio da situação/do contexto educacional no qual se vai intervir, para, então, passar às fases de **planejamento** (organização e delineamento das atividades propostas), **implementação** (abordagem didática diferenciada, prática pedagógica inovadora, uso de ferramentas alternativas de ensino) e **avaliação da intervenção** (aplicação dos métodos típicos de pesquisa em Educação de coleta e de análise de dados) (DAMIANI et al., 2013).

O objetivo da pesquisa foi planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica em uma escola pública da cidade de Porto Velho, cuja intencionalidade foi criar, desenvolver e aplicar um jogo de regras explícitas como ferramenta didático-pedagógica para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que apresentaram

¹² Esta fase pré-intervenção está sendo incluída em investigações deste tipo realizadas pelo Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR.

baixo rendimento nos processos de aprendizagem de língua portuguesa – de acordo com o que é esperado para essa faixa etária no sistema escolar brasileiro e local. Ao mesmo tempo a pesquisa pretendeu auxiliar, de forma complementar, o processo de alfabetização dessas crianças. O jogo visa a contribuir, paralelamente, para o conhecimento das crianças acerca do estado onde vivem, aprendendo, de forma lúdica e atrativa, sobre o povoamento de Rondônia.

Nas próximas subseções, serão descritos o contexto empírico da pesquisa, detalhando o *lócus* e os participantes, os instrumentos de coleta de dados e a abordagem de análise de dados, bem como o detalhamento do jogo criado para esta intervenção. Por fim, são apresentados o planejamento e a implementação da intervenção pedagógica aplicada.

4.1 *Lócus* e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola regular de Ensino Fundamental, que oferta turmas dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), nos períodos matutino e vespertino, de dependência administrativa municipal, na cidade de Porto Velho.

A cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, localiza-se no oeste da Região Norte do Brasil, na área abrangida pela Amazônia Ocidental. Segundo as estimativas mais atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), possui 519.436 habitantes, sendo a 45ª mais populosa do Brasil e a capital brasileira com maior área territorial – acima de 34 mil km² (mais extensa do que países como Bélgica e Israel).

A escola e a turma foram selecionadas de forma intencional (BAUER e GASKELL, 2002), em função da professora que se dispôs a colaborar com a pesquisa e com a implementação do jogo como ferramenta didática para seus educandos. A escola foi fundada a partir da mobilização de uma associação de moradores do antigo Bairro Ipanema, hoje, Bairro Igarapé, para atender as crianças que moravam nas redondezas, mas não tinham onde estudar, pois as escolas adjacentes ficavam distantes de suas residências. A escola conta, atualmente, com 448 alunos (CENSO, 2017), e obteve a nota 5,8 no IDEB 2017.

Após a obtenção do aceite da pesquisa por parte da escola e antes de proceder à seleção da amostra dos participantes da pesquisa, foram aplicados os regulamentos

que atendem aos requisitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP)¹³.

A intervenção referente ao presente estudo foi realizada com quatro estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que apresentavam baixo rendimento (notas bimestrais abaixo da média de 60 pontos) no que se refere ao processo de alfabetização. São estudantes que, durante o período letivo do 1º ano, apresentaram dificuldades na aprendizagem e baixo aproveitamento nos estudos, tendo sido promovidos para o 2º ano ainda assim, mediante progressão automática, aplicada no início do Ensino Fundamental. Os estudantes foram selecionados em conversa com a professora titular da turma de 2º ano, considerando o desempenho escolar e o processo de alfabetização. A determinação do número de estudantes para a realização da pesquisa também foi intencional, tendo em vista o tempo para a realização da mesma e a efetividade da proposta interventiva.

A seguir, serão apresentados os participantes¹⁴ da pesquisa, contextualizando seus históricos e desempenho escolar. Os dados foram obtidos junto aos pais/responsáveis e à professora dos estudantes, por meio de entrevistas semiestruturadas (BAUER E GASKEL, 2002), ilustradas nos apêndices G e E, respectivamente.

FLORA

A estudante Flora, na época da intervenção, tinha sete anos de idade e cursava o 2º ano do Ensino Fundamental. Ela mora com o pai, a madrasta e três irmãs. O pai trabalha como ajudante de obra e estudou até o Ensino Fundamental. A madrasta está desempregada e concluiu o Ensino Médio. Flora mora em um bairro distante da escola e é sua madrasta quem a deixa na escola diariamente.

Flora iniciou sua vida escolar aos quatro anos em uma pré-escola e sua adaptação com a rotina escolar foi rápida, porém, desde o início da escolarização, apresentava dificuldades de aprendizagem. Seus pais afirmaram que sempre foram chamados à escola para conversar sobre seu comportamento em situações como:

¹³ Esta pesquisa apresenta parecer favorável para sua aplicação, obtida sua aprovação junto ao CEP UNIR: aprovação pelo Comitê de Ética do MEC – Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 14914719.4.0000.5300).

¹⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados com a finalidade de preservar suas identidades.

brincar constantemente em sala de aula, distrair-se facilmente e não querer realizar as atividades escolares.

Apesar de gostar de ir à escola, Flora iniciou sua vida escolar desmotivada em relação aos estudos, o que se intensificou com as cobranças dos pais e, principalmente, da professora. Com a mudança de escola, a família notou a evolução no desempenho escolar da estudante. Ela estuda na escola atual desde o 1º ano, na qual também teve uma boa adaptação. Os pais notaram que, atualmente, Flora está mais motivada a estudar e que passou a falar das atividades de leitura que realizou, das tarefas que fez, do texto que copiou do quadro.

Na rotina fora da escola, Flora costuma brincar com suas irmãs, principalmente, andar de bicicleta. Segundo relato da família, em casa, não há jogos pedagógicos. Quanto aos estudos, os pais costumam acompanhar atividades e tarefas escolares e mantêm diálogo sobre suas dificuldades. Quem ajuda na tarefa de casa é a madrasta, que disse que Flora é esperta, gosta de matemática, porém, apresenta muita dificuldade com a leitura.

Quanto ao desempenho escolar de Flora durante o 2º ano, a professora relatou que ela ainda estava no processo inicial da alfabetização, com vocabulário reduzido, leitura gaguejada e muita insegurança quando está lendo. A professora avalia a estudante como estando abaixo do nível da turma, com característica de leitura silabada e velocidade lenta. Flora tem dificuldade para interpretar textos com palavras complexas, lendo, quase que exclusivamente, palavras e frases simples e curtas. Faz leitura da sequência numérica até 20, orientada pelos números expostos na parede.

Segundo à professora, Flora tem facilidade para aprender com outras crianças, no entanto, ela apresenta um comportamento difícil, inclusive, às vezes, bate em seus colegas, “envolvendo-se em encrencas”. Por causa disso, a professora está constantemente mudando Flora de carteira. Contudo, a professora considera que mantém um bom relacionamento com a estudante. Outros aspectos comportamentais identificados pela professora são distração e impulsividade. Flora não tem hábito de apresentar suas dúvidas ou questionar, geralmente, é a professora quem precisa chamar a sua atenção para o conteúdo.

LEANDRO

O estudante Leandro, na época da intervenção, tinha sete anos de idade e cursava o 2º ano do Ensino Fundamental. Ele mora com os pais e uma irmã mais nova. O pai trabalha como autônomo e estudou até o 1º ano do Ensino Médio. A mãe cuida da casa e estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental. Leandro mora em um bairro distante da escola e quem o leva diariamente à instituição é a avó

Ele iniciou sua vida escolar aos três anos, em uma creche. Os pais não perceberam dificuldades na adaptação com o ambiente escolar, pois ele se relacionava bem na escola. Estudou na mesma escola desde a creche até o 1º ano. Na escola anterior, além da professora da turma, havia outra professora para acompanhar, especificamente, os que apresentavam dificuldades e, mesmo Leandro recebendo esse acompanhamento, apresentava muita dificuldade para desenvolver as atividades.

Leandro começou a estudar na escola atual apenas no 2º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os pais, houve um estranhamento inicial nessa nova escola, principalmente, por não haver uma profissional para acompanhá-lo como na escola anterior. Todavia, durante o 2º bimestre, os pais perceberam que Leandro já estava adaptado e começando a gostar da nova escola.

Os pais reconheceram que Leandro não gosta de fazer as atividades de casa, que ele se dedica apenas quando são atividades de colorir. Verificaram, também, que apresenta muita dificuldade com leitura e escrita, que ainda confunde as letras maiúsculas e minúsculas. Os pais são constantemente chamados na escola por queixas de que o filho brinca durante as aulas, não estuda e tem muita “preguiça”. Notaram melhora no entusiasmo de Leandro quando ele começou a receber “parabéns” da professora nas atividades do caderno. Quando foi informado que receberia parabéns, também, caso treinasse leitura em casa, Leandro passou a interessar-se mais por essa atividade. Apesar de estar mais motivado, os pais percebem que o filho ainda apresenta muita dificuldade com a rotina na escola.

Conforme relato dos pais sobre a rotina de casa, Leandro tem hábitos de assistir televisão, brincar com a irmã, andar de bicicleta e brincar na rua. Seu *hobby* favorito é jogar no celular. Em casa, não possui nenhum jogo pedagógico. Quanto aos estudos, quem o acompanha nas tarefas de casa é o pai, que considera Leandro um estudante distraído apenas na escola, pois, em casa, tem outro comportamento. Sempre que cobrado, faz as leituras corretamente, treina e apresenta para o pai.

Segundo relatos da professora sobre o seu desempenho escolar no 2º ano (Apêndice E), Leandro é um estudante com facilidade de expressar seus conhecimentos por meio da fala, chegando a ser um destaque na turma quando a professora propõe diálogo e faz perguntas para respostas orais. No entanto, a professora pontuou que Leandro não realiza as atividades, principalmente, as de escrita. Aparece também, na fala da professora, a avaliação de que Leandro não quer fazer as tarefas por “preguiça”. Às vezes, Leandro dorme na sala e a professora acredita que isso seja resultado de o estudante dormir tarde em casa por jogar no celular.

A professora também destacou que Leandro chegou ao 2º ano sem saber ler, tendo que realizar trabalho individualizado com ele desde a apresentação do alfabeto. O estudante, apesar da evolução que vinha ocorrendo, ainda não apresentava rendimento satisfatório com relação à leitura. A professora relatou que seu nível de leitura estava abaixo do nível da turma, em um ritmo lento e silabado. Ela avaliou que ele ainda não tinha capacidade de compreender os textos, pois estava no processo de identificar apenas sílabas e algumas palavras simples. Leandro faz leitura da sequência numérica até o dez, mas ainda possui dificuldade em identificar números como 5 e 8.

Quanto aos aspectos comportamentais, a professora identificou Leandro como distraído e impulsivo, não demonstrando interesse pelas atividades escolares. Às vezes, reage com agressividade, principalmente, quando está desenvolvendo atividades com outra criança, quando provoca brigas. Uma vez, reagiu com agressividade ao ser solicitado a realizar uma atividade. Disse que não faria, derrubou tudo, até a carteira, então, foi encaminhado à Direção. Apesar desse episódio, a professora considera que Leandro tem bom relacionamento com ela e com a turma.

RENATO

O estudante Renato tem sete anos de idade, mora com os pais e é o único filho do casal. O pai trabalha como repositor e tem o Ensino Médio completo. A mãe é pedagoga, mas não trabalhava na época da pesquisa. Renato mora em um bairro distante da escola e quem o leva à instituição, diariamente, é a mãe. Ele iniciou sua vida escolar aos três anos, em uma creche. Nos primeiros dias, chorava muito ao sair de casa para ir à escola, mas logo ocorreu a adaptação. Estudou até o pré-1 e pré-2 na mesma escola, depois, iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental na escola atual.

Renato sempre se mostrou interessado pelos estudos e sempre teve boa relação com os professores. No entanto, a mãe o identifica como reservado e introvertido e tem poucos amigos na escola. Relatou que, por ser sempre calado e nunca reclamar, algumas vezes, apanhava de seus colegas. Por isso, acredita que não tenha uma boa relação com os mesmos.

Na vida fora da escola, Renato também não tem muitos amigos, brinca quase sempre sozinho ou com a mãe e, raramente, vai à rua. Gosta de brincar de quebra-cabeça. Aprendeu no 1º ano, na escola e, desde então, a mãe sempre compra jogos de quebra-cabeça para Renato. Ele também gosta de brincar de bola. A mãe também compra livros de literatura infantil para incentivá-lo à leitura. Em casa, quem o ajuda com os estudos também é a mãe. Para ela, acompanhar os estudos do filho é uma atividade fácil, pois ele costuma contar cotidianamente sobre o que estudou.

Apesar do incentivo à leitura e da pré-disposição de Renato para estudar, a mãe percebe que ele tem muita dificuldade com a escrita. Ela acredita que isso se deve à falta de trabalhos que exijam coordenação motora fina, pois, na pré-escola, ele brincava muito, mas usava pouco o lápis, até mesmo para atividades de colorir.

Segundo à professora, Renato sempre foi acompanhado pela mãe, entretanto, chegou ao 2º ano sem saber ler: “desde o 1º ano, ela era muito presente, mas faltou acompanhamento no seu processo de leitura”. A professora ainda relatou que, apesar de o estudante ainda estar abaixo do nível da turma, se está desenvolvendo bem na leitura, pois a mãe passou a ajudá-lo mais. Referiu, também, que outra dificuldade que o estudante apresentava era em copiar as atividades, pois “tem a letra horrível”. A família, por ser participativa, tem ajudado nesse contexto e comprou até um caderno de caligrafia para ajudá-lo.

Ainda segundo à professora, a leitura do estudante é palavreada com velocidade regular, com dificuldade em interpretar o que lê, mas ele estaria, no momento da pesquisa, “aprendendo rápido”. De acordo com a professora, ele faz leitura da sequência numérica até 20 com facilidade e, quanto aos aspectos comportamentais, Renato é calmo e distraído, mas, quando está desenvolvendo atividades escolares com colegas menos avançados do que ele, costuma se irritar.

GABRIEL

O estudante Gabriel iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental na escola em que estuda atualmente. As informações a respeito de seu histórico escolar são

limitadas, pois não foi possível entrevistar seus pais devido à dificuldade de contato e ao não comparecimento dos mesmos nas vezes em que a entrevista foi agendada. Portanto, o relato da vivência escolar do Gabriel será apresentado a partir do olhar da professora, da orientadora e da diretora, em conversas com a pesquisadora.

A professora informou que Gabriel iniciou o 2º ano com extremas dificuldades em leitura, apresentando nível abaixo da turma. “Ele está iniciando agora o processo de leitura, conhece o alfabeto, mas está só começando a juntar as letras”. Ressaltou que, quando começou a estudar com ela, não conseguia ler nenhuma palavra. Outra dificuldade que se evidenciava era relativa à escrita. Quanto à capacidade de interpretação, a professora disse que Gabriel não conseguia ler nem mesmo o que escrevia, por isso, a caligrafia é mais uma atividade à qual ela tem dado atenção. Referente à leitura dos números, a professora explicou que ele precisa de auxílio visual e que está sempre recorrendo ao quadro para saber de qual número se trata.

De acordo com a professora, quando as atividades são realizadas em grupo, Gabriel é bastante participativo. Como exemplo dessa situação, a professora contou uma experiência com o jogo de “quebra-cabeça”. Nessa atividade, os educandos tinham que formar palavras juntando as peças do jogo para estimular a memória e a concentração. O próprio Gabriel definiu o seu grupo, com mais dois colegas. No momento que o observou, Gabriel já estava espalhando as repostas do jogo para os outros grupos, mesmo sem ter consciência de que estava repassando repostas erradas. Apesar do comportamento do estudante no exemplo apresentado, a professora afirmou que, com ajuda de outras crianças, Gabriel apresenta melhor desempenho.

Quanto aos aspectos comportamentais, a professora relatou que qualquer estímulo distrai sua atenção e que solicita, constantemente, sua atenção por meio de perguntas. Destacou, também, que Gabriel é um menino bem diferente, com aspectos impulsivos, muito agitado, porém, alegre, animado e amoroso.

A professora enfatizou que a família do estudante não o ajuda e que não é participativa na escola. Ela acredita que, se os pais contribuíssem em casa com o ensino do filho, talvez Gabriel apresentasse melhora em seu desempenho. Por outro lado, a professora, assim como a diretora e a orientadora escolar, disse reconhecer o contexto de vulnerabilidade social do qual o estudante faz parte, contribuindo para seu baixo rendimento escolar.

4.2 Instrumentos de coleta e análise de dados

O uso de instrumentos de coleta e de análise de dados, típicos de pesquisas educacionais, possibilitam avaliar e aferir cientificidade às pesquisas do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013; CASTRO, 2014).

Para o presente estudo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental, pré-testes e pós-testes de leitura e observações da pesquisadora (BAUER e GASKELL, 2002; GIL, 2002). As entrevistas foram realizadas com as crianças e com a professora da turma. Também foi realizada a análise documental dos boletins de notas escolares dos estudantes participantes da pesquisa e, para a avaliação diagnóstica, foram aplicados pré-testes e pós-testes de leitura (SEABRA e CAPLOVA, 2010). Ainda, durante a implementação do jogo, foram realizadas observações pela pesquisadora, registradas em diário de campo (GIL, 2002).

Bauer e Gaskel (2002) explicam que a entrevista é um instrumento utilizado para contextualizar, explorar e descrever opiniões, para alcançar uma compreensão mais detalhada do campo de pesquisa. Para os autores, o uso de entrevista qualitativa possibilita compreender o mundo de vida do entrevistado, pois pode oferecer informações contextuais que colaboram para explicar achados específicos. Corroborando essa ideia, Gil (2010) considera que as técnicas de interrogação, como a entrevista, possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados.

A entrevista aplicada nesta pesquisa configura-se como semiestruturada (BAUER e GASKELL, 2002; GIL, 2010), com perguntas abertas, focando no desempenho dos estudantes na escola e nas problemáticas encontradas no processo de aprendizagem. Gil (2010) define como semiestruturadas as entrevistas em profundidade, quando aplicadas a apenas um respondente, e planejadas com o interesse de o entrevistador ir explorando a temática ao longo de todo o seu curso.

Para a aplicação de uma entrevista, é necessário planejamento e preparação por parte do pesquisador, considerando a seleção dos sujeitos, a temática abordada e a construção do roteiro norteador (BAUER e GASKELL, 2002; GIL, 2010). Entretanto, é necessário considerar que, na entrevista, o pesquisador está presente e, da mesma forma como pode auxiliar o entrevistado, pode igualmente inibi-lo a ponto de prejudicar seus objetivos. Dessa forma, a adequada realização de uma entrevista

envolve, além das estratégias, táticas que dependem, fundamentalmente, das habilidades do entrevistador.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas antes (Apêndice E) e após a intervenção (Apêndice F) com a professora dos estudantes participantes da pesquisa, focalizadas no comportamento e no desempenho escolar destes, no contexto de sala de aula e nas dificuldades por eles apresentadas. Os estudantes participantes da pesquisa também foram entrevistados (Apêndice H) individualmente, para a pesquisadora conhecer suas expectativas com relação ao jogo, seu interesse por jogos e sobre aspectos relativos à leitura, escrita, matemática, ao relacionamento interpessoal e comportamento. Os pais/responsáveis também foram entrevistados (Apêndice G), com o objetivo de capturar mais elementos sobre o histórico de estudos de seus filhos, incluindo adaptação ao ambiente escolar, conteúdos que mais e que menos gostavam, do que mais gostavam de brincar e que jogos mais gostavam de jogar.

A análise documental é um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados qualitativos. São considerados como fonte de informações materiais escritos, como: leis e regulamentos, memorandos, cartas, arquivos escolares etc. (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Assim como em qualquer técnica de abordagem de dados qualitativos, a escolha dos documentos deve ser intencional, com ideias e propósitos previamente planejados. A análise documental foi utilizada em dois momentos durante a intervenção: durante a etapa de diagnóstico, na análise dos boletins escolares dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e histórico escolar do 1º ano e; análise documental para a avaliação da intervenção, do boletim escolar para a verificação das notas do 2º bimestre.

De acordo com Ludke e André (1986), a observação é um dos principais instrumentos de coleta de dados utilizados em pesquisas educacionais. Para que a observação seja fidedigna, segundo as autoras, é necessário ser controlada e sistemática, para isso, o observador precisa ter claro o que irá observar e como se deve observar. A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema, como defendem Bauer e Gaskell (2002) e Gil (2010). Para as anotações das observações da pesquisadora na intervenção com os estudantes, e as informações colhidas, em conversas informais, com orientadora educacional (OE) e

com a professora, a pesquisadora utilizou um caderno de campo, além disso, as intervenções foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

O “Jogo de Figuras e Palavras”, criado para ser aplicado na etapa de implementação, também se constituiu em instrumento de coleta de dados. Ele é composto por três grupos de peças: as figuras, as fichas de dicas e o alfabeto. Configura-se como um jogo de memória e presta-se ao desenvolvimento da atenção, concentração, discriminação visual, percepção de detalhes e organização espacial. Além disso, o jogo também é um instrumento para trabalhar o desenvolvimento de processos mentais envolvidos durante a leitura e a formação de palavras. Em função de sua temática, intenciona contribuir para o ensino da história do povoamento do estado de Rondônia¹⁵.

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), devido à sua complexidade, será contextualizado separadamente, a seguir.

4.2.1. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras¹⁶ foi desenvolvido por Seabra e colaboradores. Esse teste consiste no reconhecimento de figuras e de palavras por meio da associação e interpretação da linguagem escrita e ilustrada, o que o aproxima da proposta do jogo de memória proposto para a intervenção, uma vez que a criança precisa reconhecer— por meio do contexto histórico regional, das dicas e da figura – qual palavra deverá formar. Esse teste identifica três fases ou estágios distintos na alfabetização, nos quais se desenvolvem diferentes rotas ou estratégias de leitura, o Logográfico, o Alfabético e o Ortográfico, explicados a seguir:

- **Logográfico:** neste estágio, a criança faz reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita, com base no contexto, na forma, na cor, mas não atenta à composição precisa das letras que a compõem, exceto, usualmente, pela primeira letra. A criança trata as palavras escritas como se fossem desenhos e só consegue reconhecer

¹⁵ O desenvolvimento do jogo, suas regras e como jogar serão apresentados na etapa de planejamento da intervenção.

¹⁶ Seabra e Caplova (2010) definem pseudopalavras como sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, embora sejam carentes de significado.

as palavras com as quais está bastante familiarizada, sem adentrar na sua composição grafêmica ou ler palavras novas.

- **Alfabético:** nesta fase, desenvolve-se a rota fonológica. A criança aprende a fazer a decodificação grafonêmica e passa a decodificar pseudopalavras e palavras novas.
- **Ortográfico:** nesta fase, desenvolve-se a rota, ou estratégia lexical. A criança aprende a ler lexicalmente, fazendo reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras e se torna capaz de ler palavras grafoneticamente irregulares, não mais cometendo erros de regularização grafonêmica.

De acordo com Seabra e Capovilla (2010), o TCLPP é um teste neuropsicológico que permite interpretar os dados do padrão de leitura específico, apresentado por uma determinada criança, no que concerne ao modelo do desenvolvimento de leitura escrita, e inferir o estágio de desenvolvimento dessa criança. Para tanto, o teste compara o desempenho sob diferentes tipos de itens psicolinguísticos, como palavras e pseudopalavras.

O TCLPP é composto por um caderno de aplicação que contém oito itens de treino para que o aplicador oriente as crianças durante a aplicação de 70 itens de teste. Os itens são formados por sete tipos de pares de figuras e palavras ou uma pseudopalavra, distribuídos aleatoriamente ao longo do teste. São eles:

1. Corretas Regulares (CR): palavras ortograficamente corretas e grafoneticamente regulares. Exemplo: TOMADA.
2. Corretas Irregulares (CI): palavras ortograficamente e semanticamente corretas, porém, grafoneticamente irregulares. Exemplo: XADREZ.
3. Vizinhas Semânticas (VS): palavras com ortografia correta, porém, semanticamente incorretas em relação à figura correspondente; Exemplo: palavra CACHORRO, mas a figura representa um GATO.
4. Vizinhas Visuais (VV): são pseudopalavras com ortografia incorreta, com trocas visuais das letras. Exemplo: CAEBÇA.
5. Vizinhas Fonológicas (VF): são pseudopalavras ortograficamente incorretas, que apresentam trocas fonológicas. Exemplo: CANCURU.

6. Pseudopalavras Homófonas (PH): são palavras com ortografia incorreta, embora sejam homófonas com palavras semanticamente corretas. Exemplo: CINAU.
7. Pseudopalavras Estranhas (PE): são palavras ortograficamente e fonologicamente estranhas e incorretas. Exemplo: XUNVACO escrito abaixo da figura sanfona.

O TCLPP pode ser aplicado tanto individualmente quanto coletivamente. A forma de pontuação do teste é: 1 ponto para cada acerto e 0 ponto para cada erro. Ao fim do teste, as notas são classificadas como muito baixa, baixa, média, alta e muito alta. Para chegar a esta classificação, foram obtidos média e desvio-padrão das distribuições das pontuações brutas no TCLPP. Já a pontuação-padrão foi obtida através da fórmula: $([PONTUAÇÃO - média] / desvio-padrão) \times 15 + 100$.

Seabra e Capovilla (2010) explicam que, para aferir a confiabilidade, que é o nível de precisão e os possíveis erros que a medida pode ter, aplicaram-se modelos estatísticos desenvolvidos pela psicometria, pois, mesmo que a confiabilidade de um teste seja uma condição necessária, ela não garante a validade de um instrumento de medida. Um dos principais métodos de avaliação da confiabilidade de um teste é o método de Alfa de *Cronbach*. A confiabilidade do TCLPP foi verificada pelo método Alfa de *Cronbach* e do coeficiente de *Spearman-Brown*.

Esse foi o teste de leitura selecionado para a presente pesquisa, tendo como propósito identificar o nível de leitura das crianças, as dificuldades encontradas no início da intervenção e possibilitar a avaliação dos possíveis avanços após a intervenção.

4.3. A intervenção pedagógica: O “Jogo Figuras e Palavras”

A intervenção pedagógica planejada para esta pesquisa foi aplicada em quatro fases, baseadas na metodologia desenvolvida por Damiani et al. (2013) – acrescentando o diagnóstico, como sua primeira fase – sendo elas: **diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação**. Serão apresentados, a seguir, os detalhes de cada etapa executada no decorrer da pesquisa interventiva e dos métodos de pesquisa em Educação utilizados para a análise dos dados.

4.3.1 Diagnóstico

Nessa pesquisa interventiva, a etapa de diagnóstico foi o primeiro passo, quando ocorreu a aproximação com a escola visando à identificação do ambiente institucional e à seleção dos participantes da pesquisa. Como já mencionado, a escolha da escola decorreu da aproximação com a professora da turma que se dispôs a colaborar com a investigação.

A escola apresenta infraestrutura física precária. Professores, demais funcionários e estudantes enfrentam, diariamente, uma série de problemas estruturais, como os que serão brevemente descritos. Seu quantitativo total de salas é inferior ao que seria necessário para atender as esferas de atividades educacionais propostas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma mesma sala é utilizada para orientação escolar, supervisão escolar e como sala de professores. A área do pátio com espaço coberto é pequena e o chão da escola está com pisos quebrados. A escola não possui acessibilidade, não há salas para a oferta de reforço escolar ou para o desenvolvimento de projetos. Para ter acesso à quadra escolar, é preciso passar por dentro do banheiro masculino (!). Existe uma sala de vídeo, que também é utilizada como sala para as atividades de balé. Outro fator crítico encontrado foi o período de reforma pelo qual a escola passava, pois se estenderia até a etapa de implementação da intervenção. Contudo, quatro novas salas estavam em processo final de instalações para serem disponibilizadas para uso.

Nesse cenário de reforma na escola, conseguir um espaço para a aplicação da pesquisa foi um desafio, contudo, diretora e equipe pedagógica conseguiram uma sala para o desenvolvimento da intervenção. Em princípio, ficou acordado que a pesquisadora utilizaria a sala que vinha sendo usada para o balé, nos dias em que esta não estivesse em uso. Tendo a confirmação do local para a implementação das atividades pedagógicas, o planejamento foi elaborado considerando dias, turno e horários, conforme a programação de uso dessa sala.

A professora regente da turma do 2º ano vespertino teve um importante papel na seleção dos estudantes participantes da pesquisa, pois, além da análise dos dados de rendimento de notas, contou-se com suas observações cotidianas sobre a aprendizagem de seus estudantes. Inicialmente, a pesquisa foi apresentada à professora regente do 2º ano para explicar seus objetivos e sua metodologia. A professora deveria apropriar-se desses conhecimentos para a atividade de análise das notas dos estudantes selecionados, que iria acontecer antes da intervenção.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu mediante três etapas: 1ª. Análise documental (BAUER e GASKELL, 2002; GIL 2010) dos boletins de notas dos alunos no 1º bimestre do 2º ano; 2ª. Análise do desempenho escolar dos estudantes, em língua portuguesa, reconhecendo aqueles que apresentaram baixo rendimento e; 3ª. Entrevista semiestruturada com a professora para definir quais seriam os estudantes, dos que apresentavam baixo rendimento, que mais precisariam de apoio em atividades de leitura.

Na escola, a avaliação ocorre bimestralmente sendo registrada no diário de classe do professor. As atividades avaliativas são aplicadas com valores de zero a 100 pontos. Ao fim de cada semestre, ocorrem as atividades de recuperação. As notas são critérios para mensuração do desempenho escolar dos estudantes, entretanto, nos três primeiros anos das séries iniciais, a progressão de série dos estudantes ocorre automaticamente, independente das dificuldades, dos níveis de aprendizagem apresentados e das notas alcançadas.

A análise de notas do 1º bimestre ocorreu por meio do diário de classe. A professora identificou os estudantes que apresentavam as notas mais baixas, em todas as disciplinas. Após a primeira seleção, a professora analisou quais deles apresentavam maiores dificuldades com a aprendizagem de leitura. Esta etapa gerou a indicação dos quatro estudantes para participar da pesquisa.

A análise dos boletins de notas no 1º ano das séries iniciais dos quatro estudantes foi realizada pela pesquisadora. O objetivo dessa análise documental foi investigar o histórico escolar desses estudantes, na busca por dados que pudessem contribuir com a análise do desempenho escolar e se a situação de baixo rendimento era recorrente na sua vida escolar.

Do mesmo modo, a entrevista semiestruturada aplicada à professora regente também teve como objetivo investigar o histórico escolar, o desempenho, o comportamento e as dificuldades de aprendizagem a partir da sua percepção. Durante a entrevista, foram abordados os seguintes itens: dados de identificação dos estudantes, ano, repetência, aspectos relativos à leitura, escrita, conhecimento de história de Rondônia, relacionamento interpessoal e comportamento e práticas pedagógicas com jogos em sala de aula.

4.3.2 Planejamento

Nessa etapa, foi apresentado o planejamento elaborado para a implementação da intervenção pedagógica, contemplado em três momentos. 1) criação do jogo, suas regras, características das peças, seleção de figuras, construção das dicas, formatação e produção do material; 2) planejamento da intervenção pedagógica, relacionando-o com o jogo e o apresentando à professora da turma e; 3) averiguação das competências de leitura dos estudantes e dos conhecimentos sobre a história do povoamento do estado de Rondônia.

1º Momento: Criação e desenvolvimento do jogo

A intervenção foi planejada para ser implementada mediante a criação e aplicação de um jogo que pudesse atuar como ferramenta didática mediadora para auxiliar no processo de leitura de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O “Jogo de Figuras e Palavras” configura-se como um jogo de memória e de formação de palavras, com potencial para contribuir com o processo de alfabetização e, também com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1931/1995) como atenção voluntária, tomada de consciência, memória lógica e organização espacial.

O Jogo é composto por três grupos de peças: 1. pares de figuras iguais; 2. letras do alfabeto brasileiro e; 3. fichas de dicas. Seu objetivo é encontrar as figuras iguais e formar as palavras a elas correspondentes, que são identificadas a partir da leitura da ficha de dicas. Classifica-se na modalidade *jogo de regras explícitas* que, de acordo com os estudos de Pinheiro, Damiani e Selau (2016), influenciam na formação da personalidade da criança, no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, na autoavaliação e na noção de moral.

As figuras em pares formam um conjunto de 40 peças com 20 figuras diferentes, desse modo, 20 palavras podem ser formadas, com uma ficha de dicas para cada figura. As figuras representam momentos do processo histórico de povoamento do estado de Rondônia, destacando os principais ciclos de migração, os traços étnico-raciais que caracterizam a diversidade do povo rondoniense, definidos na assimilação em seus aspectos fisionômicos, como cor de pele, cor de olhos, tipos de cabelo, além de aspetos culturais como arte, alimentos típicos, instrumentos regionais, dentre outros – contextualizando a história do estado. Uma figura, como, por exemplo, a de um baú com ouro, a de um trem e a de um indígena, apresentada logo abaixo, na

Figura 4, estará duplicada, como determinam as regras do jogo de memória, para que, ao jogar, a criança possa descobrir o par da imagem que procura.

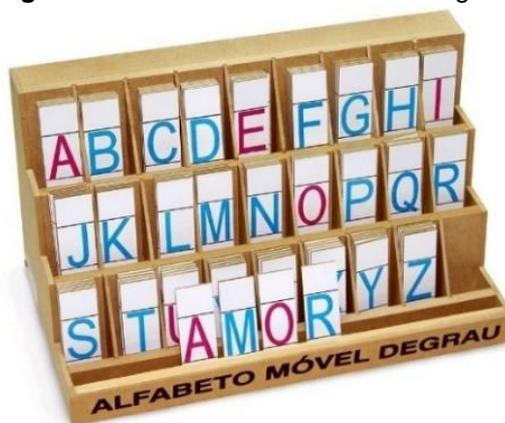
Figura 4: (A) Ciclo do Ouro, (B) Estrada de Ferro Madeira Mamoré, (C) Indígena.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

As letras para a formação de palavras foram elaboradas no formato *Alfabeto Móvel Degrau* (Figura 5), um brinquedo utilizado na fase inicial de aprendizagem da escrita e da leitura da criança, visando à possibilidade de formação de palavras com repetição de uma mesma letra.

Figura 5: Letras do Alfabeto Móvel Degrau.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

As fichas de dicas foram organizadas em uma sequência numérica e histórica. “Siga as Dicas” (Figura 6) tem pequenos textos para indicar qual palavra deverá ser formada correspondente à imagem encontrada. Os textos trazem informações básicas sobre uma temática a respeito da história do povoamento do estado de Rondônia.

Figura 6: exemplo de uma Ficha de Dicas.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Como Jogar? O jogo consiste em escolher uma peça e virá-la, pois as fichas ficam sobre uma mesa, com as figuras voltadas para baixo. Identificada a figura, o jogador deverá virar outra peça para encontrar a figura idêntica à primeira escolhida e, então, memorizar as posições das peças já levantadas para pontuar nas próximas jogadas (o processo de pontuação será explicado abaixo). Para o seu desenvolvimento, foram estabelecidas regras que definiram os critérios para cada etapa, até o encerramento da partida, com soma total das pontuações. O jogo proposto deve ser jogado em dupla ou em grupo. A seguir, cada etapa será descrita detalhadamente.

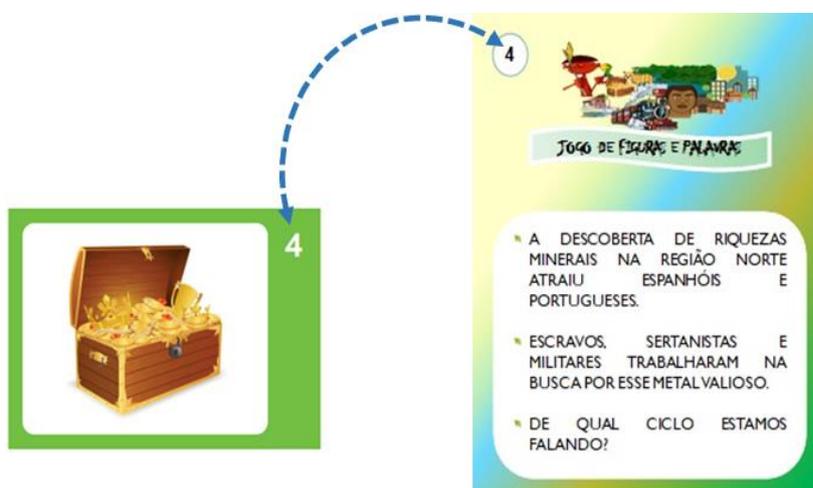
Parte 1: A partida inicia com todas as figuras voltadas para baixo e espalhadas. O objetivo é memorizar a posição das figuras idênticas. O jogador deverá escolher uma figura e tentar encontrar a outra idêntica (Figura 5). Ao virar e não acertar a figura, o jogador deverá passar a vez; caso encontre o par certo, então, passará à próxima etapa. Cada vez que o jogador encontrar um par, ganhará dez pontos.

As regras desta etapa são as seguintes:

- Virar uma figura por vez;
- Se as peças viradas forem iguais, o participante fará a leitura das dicas;
- Se as peças forem diferentes, serão viradas para baixo, novamente, e outro participante continuará o jogo.

Parte 2: Após encontrar um par de figuras, o jogador deverá ler o número de identificação que fica no canto externo, abaixo da figura, correspondente ao número da ficha de dicas (Figura 7). Logo após, fará a leitura das dicas, responderá à pergunta contida no final das dicas e partirá para a próxima etapa, que é a formação da palavra. Na atividade de leitura das dicas, o jogador poderá solicitar a ajuda dos outros participantes do jogo - ou da pesquisadora, o que ocorreu no caso das atividades vinculadas à presente pesquisa. Nessa etapa, o jogador poderá conquistar dez pontos com a leitura das dicas.

Figura 7: (A) Ciclo do Ouro, (B) Ficha de dicas.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

As regras da segunda etapa são:

- Fazer a leitura da dica indicada na figura;
- Pedir ajuda para leitura aos colegas ou à pesquisadora;
- Dizer a palavra que corresponde à figura.
- Após formar a palavra corretamente, poderá retirar as peças do jogo e terá direito a uma nova jogada.

Parte 3: A palavra que será formada deverá corresponder à reposta dada, oralmente, ao finalizar as dicas. Neste momento, as letras do Alfabeto Móvel Degrau serão usadas para montar a palavra (Figura 8). Nessa etapa, o jogador também poderá solicitar ajuda externa, para a indicação de uma letra. Esse auxílio poderá ocorrer apenas duas vezes, durante a jogada, e apenas os outros jogadores poderão dar a dica. A pontuação será de 20 pontos para a palavra formada. Se a criança não conseguir completar a palavra, serão somados os pontos por letras acertadas, cada

uma valendo um ponto. Nos casos de não haver acerto na formação das palavras, as figuras voltarão para o jogo nas mesmas posições que ocupavam anteriormente.

Figura 8: Palavras formadas.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

As regras da Etapa 3 são:

- Usar as letras do Alfabeto Móvel Degrau para formar as palavras;
- Solicitar ajuda, até duas vezes, para a indicação de uma letra;
- Se o jogador não souber formar a palavra, as figuras deverão ser devolvidas ao jogo, viradas para baixo, novamente, e colocadas nas mesmas posições que ocupavam anteriormente.

O jogo finaliza quando todos os pares forem encontrados e todas as palavras formadas. A pontuação de cada jogador será somada e vencerá aquele que obtiver o maior número de pontos.

2º Momento: Planejamento da intervenção pedagógica

A intervenção foi planejada com base nos pressupostos teórico-metodológicos vinculados à CHAT, com ênfase nos conceitos de mediação (VYGOTSKI, 1931/1995) e de ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982) e no desenvolvimento de FPS como atenção voluntária, memória lógica e tomada de consciência. O jogo foi aplicado como instrumento de mediação no processo de aprendizagem das crianças, em termos de leitura, formação de palavras e de conhecimentos acerca do povoamento do estado de Rondônia. Para fundamentar o uso do jogo como mediador de aprendizagens, tomou-se como base a teorização do jogo aplicado à Educação desenvolvida por Daniil B. Elkonin (2009).

Para a que a intervenção fosse implementada, foi elaborado um plano contendo a descrição de cada atividade, os procedimentos das ações a serem realizadas, a quantidade de encontros necessários para a intervenção e o procedimento para a aplicação do jogo. A intervenção ocorreu em 3 momentos (Quadro 1): 1. o diagnóstico, com a aplicação dos pré-testes e entrevistas; 2. a sua implementação, com a aplicação do jogo em si e; 3. o período de avaliação, com a aplicação dos pós-testes e entrevistas.

Quadro 2: Planejamento das atividades.

ATIVIDADE	INTERVENÇÃO	OBJETIVO
Avaliação inicial dos estudantes	2 encontros	Identificar o nível de leitura das crianças participantes da pesquisa, por meio do teste de leitura, e seus conhecimentos acerca do povoamento de Rondônia.
Aplicação do jogo	10 ações interventivas	Implementar a intervenção pedagógica por meio do “Jogo de Figuras e Palavras”, utilizando instrumentos e abordagens de pesquisa científica típicas das Ciências da Educação para a coleta de dados, ao longo do processo interventivo. Utilizar, como coleta de dados: observações e registros em caderno de campo.
Avaliação final dos estudantes e da intervenção	3 encontros	Identificar o nível de leitura e os conhecimentos sobre o povoamento de Rondônia dos estudantes após a intervenção, por meio da aplicação do pós-testes de leitura e do desempenho das crianças no jogo.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

A intervenção propriamente dita aconteceu na etapa de implementação, no entanto, foi no planejamento que foi pensada e elaborada. Foram planejados 15 encontros para sua total implementação, prevista para ocorrer concomitantemente ao horário das aulas, com duração de, aproximadamente, uma hora cada encontro.

O Quadro 3 apresenta o quantitativo de ações interventivas realizadas durante a implementação da intervenção, a organização da mediação do jogo e os participantes envolvidos em cada ação.

Quadro 3: Ações interventivas

AÇÕES INTERVENTIVAS	TIPO DE MEDIAÇÃO	PARTICIPANTES
----------------------------	-------------------------	----------------------

	DURANTE O JOGO	
1ª Ação Interventiva	Grupo	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
2ª Ação Interventiva	Individual	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
3ª Ação Interventiva	Individual	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
4ª Ação Interventiva	Dupla	Renato e Gabriel
		Flora e Leandro
5ª Ação Interventiva	Dupla	Renato e Gabriel
		Flora e Leandro
6ª Ação Interventiva	Dupla	Renato e Gabriel
		Flora e Leandro
7ª Ação Interventiva	Grupo	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
8ª Ação Interventiva	Individual	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
9ª Ação a Interventiva	Individual	Renato, Gabriel, Flora e Leandro
10ª Ação Interventiva	Individual	Renato, Gabriel, Flora e Leandro

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Durante a aplicação do jogo, havia a mediação por parte da pesquisadora na indicação de letras, para a formação das palavras e auxiliando, quando necessário, a leitura e a interpretação das dicas temáticas. Como suporte, a pesquisadora utilizou um caderno de campo para o registro de observações e para o acompanhamento do desempenho das crianças.

Considerando a complexidade do jogo, que progride em várias etapas, exigindo tempo e apropriação dos conteúdos pelos participantes, a disponibilização das figuras durante do jogo foi gradativa, iniciando com sete figuras e aumentando conforme as ações interventivas foram ocorrendo, na ordem mostrada no Quadro 4:

Quadro 4: Organização da distribuição das figuras.

Nº DA FIGURA	FORAMAÇÃO DE PALAVRAS
1ª e 2ª Ações interventivas	
1	Amazônia
2	Rondônia
4	Ouro
8	Madeira
15	Campo
16	Cidade
20	Diversidade
3ª e 4ª Ações interventivas	
11	Rodovia
13	Usina
19	Indígena
5ª e 6ª Ações interventivas	
3	Floresta
6	Borracha
7	Madeira-mamoré

7ª e 8ª Ações interventivas	
9	Porto Velho
12	Agricultura
14	Migração
17	Quilombo
9ª e 10ª Ações interventivas	
5	Forte Príncipe da Beira
10	Telegrafo
18	Ribeirinhos

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

De acordo com o planejamento, iniciou-se o jogo com apenas seis pares de figuras, que apresentavam palavras de formação mais simples, utilizadas durante a primeira e segunda Ações Interventivas. Para a terceira e quarta, foram incluídas mais três peças e, assim, sucessivamente, até as últimas Ações Interventivas, que utilizaram todas as figuras. Essa organização teve a finalidade de auxiliar a ampliação do entendimento do contexto histórico pelas crianças sistematicamente.

3º Momento: Averiguação das competências de leitura dos estudantes

O teste de leitura selecionado para realizar a avaliação inicial dos níveis de leitura dos estudantes, como já apresentado, foi o TCLPP. De acordo com os apontamentos dos estudos de Seabra e Capovilla (2010), por meio desse teste (que se constitui de sete subtestes), é possível identificar três fases ou estágios distintos na alfabetização.

Embora a definição dos estágios seja um dos resultados propostos pelo teste, esta pesquisa não se ateve a esta definição. O intuito foi avaliar, antes da intervenção, o nível de leitura das crianças e suas dificuldades, para planejar as aplicações do jogo com cada participante. O mesmo teste também foi utilizado no fim da intervenção para avaliar seus possíveis avanços (ou retrocessos) na leitura.

Foi planejada, também, a aplicação de um método avaliativo para diagnosticar os conhecimentos das crianças quanto à temática história do povoamento de Rondônia. Para isso, foi elaborada uma história, no estilo de conto infantil, para introduzir, de forma ilustrativa, descontraída e interativa, a história do povoamento do estado. Os personagens e o enredo da história foram baseados nos aspectos históricos do povoamento do estado de Rondônia. Durante o processo de narração, eram realizadas pequenas pausas para questionar se as crianças conheciam as

palavras que eram apontadas acerca da história do povoamento de Rondônia. Para a avaliação dos conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia, as crianças deveriam contar a história a partir das peças do jogo, assim como foi apresentada a elas na etapa inicial e durante todo o processo interventivo. As crianças deveriam organizar as peças em sequência numérica e contar a história do povoamento de Rondônia a partir delas.

É relevante salientar que o espaço físico disponibilizado pela escola não era ideal para a aplicação do jogo. A sala de balé não possuía carteiras, mesas ou o mínimo de conforto para que os estudantes pudessem jogar. Por esse motivo, a pesquisadora adquiriu e levou para a escola, por conta própria, tapete e almofadas para utilizar durante a implementação do jogo, propiciando um espaço mais agradável para as crianças e para si mesma.

4.3.3 A implementação da intervenção pedagógica

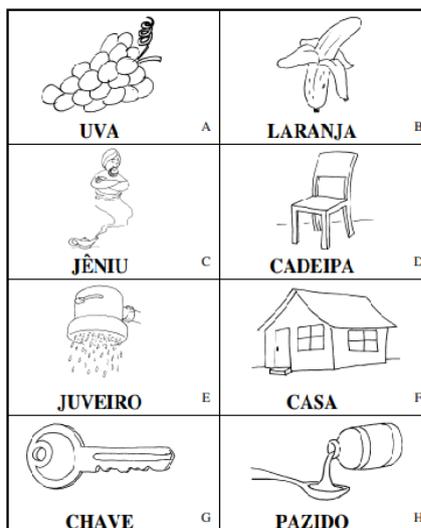
A implementação é a terceira etapa da pesquisa interventiva. Nessa fase, ocorreu a intervenção propriamente dita, com a aplicação do jogo e dos instrumentos de avaliação, voltada a quatro estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

As ações que constituíram a implementação da intervenção pedagógica ocorreram semanalmente, durante o horário escolar. Cada Ação Interventiva teve a duração média de 50 minutos e todas foram realizadas com a mediação pedagógica da pesquisadora. A seguir, serão descritas todas as etapas interventivas.

Avaliação diagnóstica

A etapa de avaliação diagnóstica ocorreu durante três encontros. No primeiro encontro, foi aplicado o TCLPP (teste de leitura). Assim como previsto, antes do teste ser iniciado, foi aplicada a folha de treino para que os estudantes pudessem ser orientados quanto às regras e aos procedimentos de execução do teste.

A folha de treino (Figura 9) apresenta sete itens, que atendem a um modelo de cada subteste, por exemplo: a) correta regular; b) vizinha semântica; c) pseudopalavra homófona; d) vizinha visual; e) vizinha fonológica; f) corretas irregulares; g) corretas irregulares; h) pseudopalavra estranha.

Figura 9: Folha de treino - teste TCLPP.

Fonte: caderno de aplicação do TCLPP (SEABRA e CAPOVILLA, 2010).

Apesar de a proposta do TCLPP não ser orientada ao acompanhamento do participante na realização do teste, optei por mediar as respostas das crianças na intenção de observar mais detalhadamente quais dúvidas surgiriam, conforme elas pronunciavam as palavras e marcavam as opções de certo e errado. Cabe frisar que a aplicação dos instrumentos tentou identificar não só o que o sujeito sabia resolver sozinho, seu nível de desenvolvimento real (NDR), mas também o que estava em sua ZDI. Isso foi realizado a partir da mediação da pesquisadora (PRESTES, 2010; VYGOTSKY, 2009). Desse modo, sempre que alguma criança me perguntava algo, buscava corresponder aos seus questionamentos sem dar as respostas, obviamente. A realização do teste durou em torno de meia hora.

No segundo encontro, foi aplicado o teste (Figura 10) para diagnosticar o conhecimento dos estudantes a respeito do conteúdo História de Rondônia (Apêndice F), proposto na temática do “Jogo de Figuras e Palavras”. O teste, elaborado pela pesquisadora, consiste em um roteiro em que pausas são feitas para perguntar à criança se ela já ouviu falar, se sim ou se não, em algumas palavras. A história foi contada individualmente e o texto foi narrado pela pesquisadora, auxiliada pela apresentação de imagens para ilustrar aspectos históricos do povoamento de Rondônia. As imagens utilizadas foram as mesmas que compõem as peças do jogo para familiarizar as crianças com o contexto da história com o jogo.

Figura 10: História do teste.

NOSSO POVO E NOSSA HISTÓRIA

Era uma vez, no Brasil, um LUGAR muito lindo, verdinho, cheio de árvores, animais, plantas, ar puro, rios limpos e florestas, que cobriam todo o solo. Nesse LUGAR moravam alguns povos nativos, há muito tempo. Esse belo LUGAR faz parte da Amazônia, que possui o maior bioma brasileiro, além de ter a maior floresta tropical do mundo.

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR?
 AMAZÔNIA () SIM () NÃO.
 FLORESTA TROPICAL () SIM () NÃO.
 BIOMA () SIM () NÃO.

Ao descobrirem que nesse LUGAR existiam muitas riquezas, os colonizadores portugueses e espanhóis ficaram de olho nessa terra. Além das "drogas do sertão" (cacau, canela, castanha, cravo, pimenta etc.), encontraram um metal muito valioso, que despertou a disputa pela exploração desse território. Esse período pode ser considerado o início do povoamento dessa região e ficou conhecido como o Ciclo do ouro.

Os portugueses, preocupados com a defesa do território, por causa do ouro, construíram à margem direita do Rio Guaporé uma fortaleza com muralhas de dez metros de altura, chamada de Real Forte Príncipe da Beira. Escravos, sertanistas, indígenas e militares trabalharam em busca por esse metal valioso. Com a queda do Ouro, a Fortaleza foi abandonada, ficando apenas os escravos e os índios povoando aquela região.

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR?
 DROGAS DO SERTÃO () SIM () NÃO.
 METAL VALIOSO () SIM () NÃO.
 CICLO DO OURO () SIM () NÃO.
 REAL FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA () SIM () NÃO.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Enquanto a história era narrada e as figuras mostradas, eram feitas pequenas pausas para questionar se os estudantes conheciam ou se já haviam ouvido falar de determinadas palavras que surgiam na história. Conforme eles respondiam, era registrado se *sim* ou se *não*. A pesquisadora pedia algum exemplo ou algumas explicações quando os estudantes expressavam dúvidas em suas respostas ou não reconheciam a imagem que ilustrava a história. Por isso, às vezes, alguns deles voltavam em suas respostas e confirmavam que realmente não conheciam a palavra, o objeto ou a história.

A mediação do jogo

Identificadas a realidade, as dificuldades e as facilidades dos participantes na avaliação diagnóstica, um dos desafios que se apresentou na implementação da intervenção pedagógica foi a situação relativa ao espaço na escola para a sequência da pesquisa. Apesar de ter sido previamente definida uma sala para a aplicação do

jogo, ao iniciar sua implementação, todas as turmas estavam em revezamento na sala de balé para que as aulas não fossem suspensas (devido às reformas já mencionadas).

Como a programação de reforma da escola se estenderia por um longo período, a diretora, então, disponibilizou uma das novas salas de aula que estava com obras finalizadas, faltando apenas o ar-condicionado. Sendo assim, apesar do clima tropical úmido de Porto Velho, com temperaturas que ultrapassam, cotidianamente, os 35º graus, utilizamos apenas um ventilador na sala em que foi aplicada a intervenção. Considerei relevante ressaltar as informações sobre o ambiente e as situações acima relatadas, pois caracterizam bem as condições nas quais ocorreu a intervenção.

Em todas as Ações Interventivas, a pesquisadora realizou a mediação entre os estudantes e o jogo, buscando atuar em suas ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010). Essa mediação consistiu em: repetir as falas das crianças, traduzir e questionar suas jogadas, procurando fazer com que elas tomassem consciência (VYGOTSKI, 1925/1991; CASTRO, 2019) sobre seu modo de jogar e, conseqüentemente, pudessem melhorar o desempenho nas atividades propostas; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os estudantes a imitarem (no sentido vygotkiano da palavra (VYGOTSKY, 1934/1982; CASTRO, 2014) as jogadas da pesquisadora e as de seus colegas; ajudar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas e; elogiar as boas jogadas realizadas – ações inspiradas em procedimentos utilizados por Vygotsky (2009).

Na segunda Ação Interventiva, estavam presentes os quatro estudantes. Inicialmente, foi apresentado o “Jogo de Figuras e Palavras” e sua proposta, o contexto histórico representado nas figuras, além das regras e das habilidades necessárias para jogar. Perguntei se eles conseguiam ler textos ou frases longas e apenas Renato levantou a mão afirmando que sim. Leandro, Flora e Gabriel falaram que ainda não sabiam ler. Logo após, foram apresentadas as peças e explicadas as regras do jogo.

Foi utilizada a figura número 20 para exemplificação de todo o percurso de uma jogada. Flora foi escolhida para encontrar a dica número 20 e fazer a leitura. Ela teve dificuldade para ler a primeira palavra e, então, pediu para que eu lesse a dica.

Solicitei a ajuda de todos para formar a palavra **Diversidade** (Figura 11), que correspondia à figura.

Figura 11: Figura referente à palavra Diversidade.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

Após a apresentação das regras, iniciou-se a primeira partida do jogo. As peças foram organizadas por mim, com auxílio das crianças, para que pudessem verificar a forma de organização. A jogada iniciou com Gabriel que, ao virar a peça, retirou-a do lugar e a ficou segurando em sua mão. Avisei que as peças precisavam ser vistas por todos e que não deveriam ser retiradas do lugar, apenas viradas. O próximo a jogar foi Leandro. Ele virou rapidamente a figura e também não deixou que os colegas vissem, assim, retornei a orientar que as peças precisavam ser vistas por todos. Flora e Renato seguiram as regras, mas não encontraram os pares das primeiras figuras viradas. Na outra jogada, Renato conseguiu virar o primeiro par de figuras e seguiu para a próxima etapa, que era encontrar a dica correspondente. Todos os outros jogadores ficaram atentos e deram dicas para Renato procurar o número. No entanto, no momento de leitura da dica, as crianças ficaram dispersas, distraídas e conversavam entre si, pois a leitura de Renato foi lenta e com bastante dificuldade em relação ao vocabulário. Ao responder à pergunta, no final da dica, seguiu-se para a formação da palavra e, neste momento, as crianças voltaram a interagir com o jogo, dando palpites relativos às letras que Renato deveria escolher. Ao Renato terminar de formar a palavra, perguntei aos demais jogadores se estava correta e todos afirmaram que sim, sem identificar que estava errada.

A próxima jogada seguiu o mesmo fluxo e foi Flora quem acertou o par de figuras, enquanto as demais crianças continuavam dispersas e interagindo pouco.

Com tempo próximo de 1 hora e 15 minutos, foi necessário finalizar a partida para que pudessem retornar à aula.

Com a experiência da primeira aplicação do jogo, observei que o processo de cada jogada levava um longo tempo para ser concluído – entre identificar a figura, encontrar a dica, lê-la, responder à pergunta e formar a palavra – desmotivando os jogadores, pois precisavam esperar muito tempo para a próxima jogada. Outra situação identificada foi a dificuldade de memorizarem os lugares onde estavam as figuras, devido ao longo tempo entre cada jogada. Sendo assim, foi necessário replanejar as estratégias do jogo para torná-lo mais fluido e atrativo.

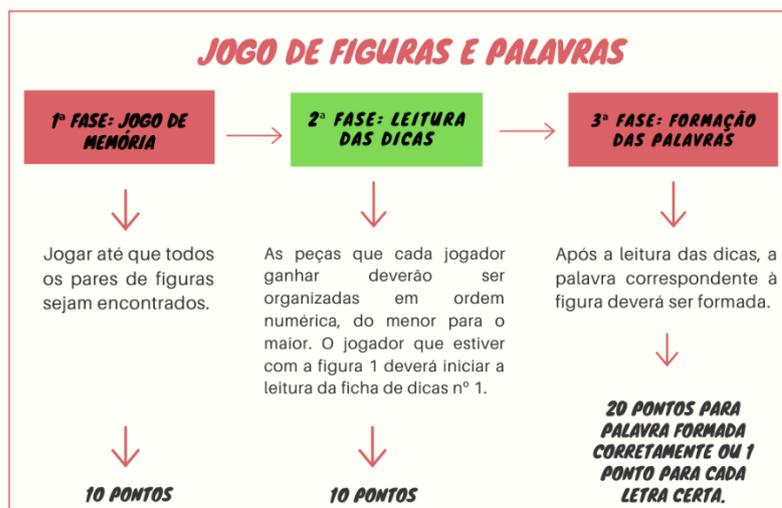
Para dar continuidade à implementação, organizei as Ações Interventivas com os participantes da pesquisa em quatro tipos: i. **Individual**, para mediar modelos de raciocínio; incentivar os estudantes a imitar as jogadas da pesquisadora e a cumprirem as regras do jogo, traduzindo e questionando suas jogadas; ii. **Duplas**, para promover o trabalho colaborativo entre os participantes; iii. **Em Grupo**, para também promover trabalho colaborativo e estabelecer certa competitividade; iv. **Individual** novamente, para viabilizar o máximo de jogadas, uma vez que, nessa etapa, o jogo contou com todas as peças. A seguir, será apresentado o modo como foram desenvolvidos os demais encontros e o desempenho dos participantes durante o jogo, incentivando aprendizagens em suas perspectivas ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010) e o trabalho colaborativo (DAMIANI, 2008)

Individual

Na Segunda e Terceira Ações Interventivas, a aplicação do jogo ocorreu individualmente para que as crianças pudessem se familiarizar com a dinâmica proposta (Quadro 2).

De acordo com relato dos pais (Apêndice G) e dos próprios estudantes, durante a primeira ação interventiva, eles nunca haviam brincado antes com um jogo de memória. Em razão disso, as primeiras partidas aconteceram lentamente, tanto na leitura e formação de palavras quanto no jogo de memória. Nos primeiros dias de jogo, as jogadas seguiram as etapas conforme estabelecidas na criação do jogo. Contudo, para possibilitar melhor desempenho dos estudantes, as etapas foram reorganizadas, como mostra o fluxograma (Figura 12) a seguir:

Figura 12: Fluxo da nova organização das etapas do jogo.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Duplas

As duplas foram definidas juntando uma criança que apresentava nível de maior dificuldade em relação à leitura com outra com menor dificuldade – também partindo do conceito de ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010). A escolha foi determinada a partir dos resultados da avaliação diagnóstica inicial e do desempenho escolar de cada participante e por meio de minhas observações, que ocorreram desde o início da intervenção com as aplicações dos testes. Sendo assim, as duplas foram assim constituídas: Renato, que apresentava leitura demorada, e Gabriel, com muita dificuldade na formação das sílabas; Flora, que fazia a leitura de palavras com sílabas simples, mas lia com muita dificuldade sílabas complexas e Leandro, com muita dificuldade na formação das sílabas. A aplicação do jogo em duplas ocorreu durante a quarta, a quinta e a sexta Ações Interventivas (Quadro 2).

Grupo

Apesar de já terem passado por seis Ações Interventivas, desde o início da aplicação do jogo, percebi, durante a intervenção, as dificuldades que todos os participantes apresentavam. Uma delas era em se reconhecerem como moradores da cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. Sempre que apareciam figuras que contextualizavam a localização de cidade, do estado e do país, as crianças se confundiam. Afinal, onde moravam? Para mediar suas aprendizagens acerca desse conteúdo, na Sétima Ação Interventiva, levei o mapa do Brasil e o Mapa Mundi para

explicar a eles a divisão dos espaços territoriais, trabalhando conteúdos de geografia do Brasil, das Américas e do mundo.

Individual

Os últimos encontros foram individuais (Quadro 2). Embora já houvesse conhecimento e melhora no uso das estratégias ao jogar pelas crianças, o tempo previsto para a intervenção não era suficiente para ler todas as 20 dicas e formar as 20 palavras, com formação de grupo ou dupla, considerando as habilidades individuais e o tempo que cada criança levava para concluir uma jogada.

Apesar de ser o mesmo jogo durante toda a intervenção, toda vez que eu buscava os participantes da pesquisa na sala de aula, havia muita empolgação da parte deles com a intervenção pedagógica. Sempre disputavam quem seria o primeiro a ir para a sala (a sequência dos participantes era previamente organizada e informada à professora da turma). Durante o caminho entre a sala de aula e sala de aplicação da intervenção, as crianças contavam suas expectativas relativas ao jogo.

A avaliação dos estudantes e da intervenção pedagógica

A aplicação do teste de leitura TCLPP, assim como no início da intervenção, aconteceu com os quatro estudantes em sala. Flora manteve o comportamento de me questionar quanto às suas dúvidas durante o teste e de fazer a leitura das palavras em voz alta. Gabriel, dessa vez, também solicitou orientações quando necessário. Leandro e Renato fizeram o teste silenciosamente até o final. Na avaliação final, para que pudesse ser averiguado suas aprendizagens no que se refere a conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia, diferentemente da avaliação inicial, quem contou a história foram as próprias crianças e a avaliação foi aplicada individualmente. As peças estavam organizadas em ordem numérica e cronológica segundo os fatos históricos. Pedi a elas que contassem a história do povoamento de Rondônia a partir das peças.

Os resultados quanto ao nível de leitura na aplicação do TCLPP pós-intervenção e a descrição e análise das histórias será apresentada na avaliação da intervenção, na próxima seção da dissertação.

5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

A avaliação da intervenção teve como objetivo aferir a eficácia do “Jogo de Figuras e Palavras” como mediador pedagógico de aprendizagens (VYGOTSKY, 1934/1982; ELKONIN, 2009).

A análise dos dados buscou investigar se houve desenvolvimento cognitivo dos sujeitos durante intervenção realizada, especificamente, de FPS oriundas da participação no jogo, mas, também, de habilidades de leitura e de formação de palavras e, ainda, se houve apropriação de conhecimentos acerca da história do povoamento de Rondônia. A mediação do “Jogo de Figuras e Palavras” ocorreu em dez ações interventivas, durante o segundo bimestre escolar¹⁷.

Os dados coletados via entrevistas e observações foram interpretados na perspectiva de análise textual discursiva como é proposta por Moraes (2003). Para esse autor, o processo de análise textual discursiva segue o seguinte ciclo: desmontagem dos textos, com o objetivo de examinar os detalhes dos dados para sua desconstrução e, depois, sua **unitarização**; estabelecimento de relações, construção de associações e **categorização** das unidades; captação de um novo emergente, isto é, produção de uma nova combinação entre os elementos para a elaboração de metatextos, constituídos de descrição e interpretação, representando um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados e; finalmente, a **comunicação**, um processo de auto-organização que faz emergir formas novas e criativas de entender o fenômeno investigado. Os dados obtidos no TCLPP foram interpretados pela normatização da pontuação do próprio teste.

A análise dos dados coletados foi organizada em quatro categorias:

- 1) Desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- 2) Leitura e formação de palavras;
- 3) Conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia;
- 4) Avaliação dos efeitos da intervenção.

Os subtópicos, a seguir, apresentarão as análises dos dados e os resultados da pesquisa a partir da intervenção pedagógica realizada, especificamente, para cada uma das categorias de análise acima listadas.

¹⁷ As ações interventivas estão descritas no Quadro 2 (página 76).

5.1 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores

A análise desta categoria partiu do pressuposto teórico de que os jogos didático-pedagógicos podem ser instrumentos que favorecem o desenvolvimento de FPS típicas de quem atua nesses jogos, na concepção de Vygotsky quanto ao desenvolvimento da psique humana (VYGOTSKI, 1925/1991; VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982) e na teoria de Elkonin (2009) sobre as relações jogo-desenvolvimento mental.

Relembrando, Vygotski (1931/1995) destacava que as FPS se desenvolvem em processos de mediação, nas relações entre o sujeito e a cultura, objetivada em signos e/ou instrumentos materiais que, quando apropriados pelos sujeitos, potencializam o desenvolvimento da psique humana. Do mesmo modo, em processos educacionais de ensino, os jogos podem ser classificados como ferramentas mediadoras de aprendizagem, principalmente, quando se aplicam em ações de colaboração sistemática do educador com os estudantes ou destes entre si.

Nesta categoria, destaco, especificamente, se houve desenvolvimento das funções psíquicas superiores **atenção voluntária, memória lógica e tomada de consciência**, tendo em vista pesquisas já realizadas – como em Pinheiro (2014), por exemplo – e por entender que são funções necessárias a pessoas partícipes em jogos de regras explícitas. Parto do pressuposto de que jogos desse tipo, com a devida colaboração do professor, carregam potencial de melhorar o desempenho escolar dos educandos de nossas escolas da Educação Básica.

Vygotski (1931/1995), conforme já discutido, explicava que memória e atenção passam de processos intelectuais elementares a funções superiores, mediadas por signos – produtos do desenvolvimento cultural e histórico da humanidade. Quanto à atenção voluntária, Vygotski (1931/1995) esclarece que é a capacidade de direcionar a consciência a determinadas atividades por um determinado período.

Segundo Vygotski (1931/1995), a memória de natural, imediata, a partir da mediação dos signos, torna-se, posteriormente, superior/cultural. A memória lógica é a capacidade para reter, ater, refletir e lembrar informações.

Castro (2019, p. 8) destaca que a tomada de consciência é umas das funções psíquicas mais abordadas nas obras de Vygotsky. “Trata-se de uma ideia relacionada ao processo de perceber algo que não se percebia antes”. Com relação a essa FPS, Prestes (2010) destaca a diferença na tradução entre essas duas palavras russas,

Soznanie significa consciência e *Osoznanie* o despertar da consciência reflexiva, se referiu a este último termo como discernimento e controle consciente do ato de pensar.

As análises das FPS aqui transcorridas fundamentaram-se nas observações da pesquisadora e, principalmente, nos diálogos¹⁸ que ocorreram durante a aplicação do jogo, que serão apresentadas com relação a cada participante, individualmente. Cabe mencionar que, na primeira ação interventiva, o jogo foi aplicado como teste para conhecer as dificuldades dos participantes e, então, elaborar o planejamento da intervenção pedagógica para conduzir ações na ZDI (PRESTES, 2010) desses estudantes. Assim, ao longo das intervenções, procurei orientar e instruir os estudantes, realizando a medição entre eles e as atividades a serem realizadas durante o jogo (VYGOTSKI, 1931/1995).

Desse modo, serão relatadas as principais dificuldades apresentadas por esses estudantes durante a primeira fase do jogo (jogo de memória) bem como as mediações realizadas por mim com o objetivo de oportunizar aos participantes a conscientização de seus níveis de aprendizagem e auxiliá-los a avançar no desenvolvimento das suas FPS.

FLORA

Na primeira ação interventiva, Flora informou não conhecer jogos de memória e, portanto, nunca ter jogado antes – constatei a mesma informação na entrevista realizada com a mãe da estudante. Também percebi que ela pouco entendeu as regras do jogo e teve muita dificuldade na primeira jogada. Na segunda ação interventiva, foi necessário retomar as orientações sobre as regras e organização do jogo. Durante as primeiras jogadas, Flora virava as peças muito rápido, apenas identificava que não eram iguais, **sem observar as figuras com atenção**. Outra atitude da estudante durante o jogo era não virar a peça o suficiente para que eu não conseguisse ver as figuras. Além de chamar sua atenção para as regras do jogo, conforme eu virava minhas peças, explicava o exemplo de estratégias que usava; do mesmo modo, alertava Flora quando ela executava suas jogadas equivocadamente. Essas observações são evidenciadas em alguns diálogos, como nos descritos a seguir:

¹⁸ Os diálogos foram transcritos pela pesquisadora, que procurou manter os dados conforme expressão dos participantes, organizados e corrigidos apenas quando necessário para dar sentido à análise.

Pesquisadora: Tem que mostrar a peça para eu ver. Tem que lembrar que é um jogo de memória, então, tem que memorizar as peças.

Pesquisadora: Essa figura já foi virada antes, onde será que ela está? Eu já vi, você já viu?

Flora: já

Pesquisadora: Olha essa figura! Acabamos de ver agora há pouco, você se lembra?

(Flora pensa, mas abre outra figura)

Pesquisadora: Mas você não acabou de virar essa peça?

Pesquisadora: Vou te dar uma dica: quando você virar uma peça e não acertar, na próxima vez, procure virar uma outra que você ainda não tenha visto. Porque você já memorizou a figura que você já abriu (apontando para a peça que ela acabou de virar) ela está bem ali. Então, você abre outra para tentar achar a figura igual a essa. Você terá mais chance de acertar começando por uma figura nova.

Ainda na segunda ação interventiva, percebi a dificuldade de Flora em acompanhar todas as etapas do jogo¹⁹, pois exigiam dela atenção, concentração, memorização, capacidade de associar as figuras com o contexto histórico exposto, habilidades para leitura e formação de palavras. A estudante não conseguia contar e acompanhar sua pontuação seguindo as regras do jogo. Ela contava um ponto por cada peça que acertava e não por cada par. Expliquei novamente as regras, que cada par de figuras valia 10 pontos.

Diante das dificuldades identificadas, no processo de mediação do jogo com Flora, planejei novas estratégias para auxiliá-la a compreender o jogo. Atribuí a ela a função de organizar as peças do jogo de memória (misturar e organizar). Outra tática que utilizei para auxiliá-la, principalmente, na intensificação de sua atenção, foi falar o nome da figura pela palavra que representava no jogo, como no exemplo abaixo:

*Pesquisadora: Humm! Ciclo do Ouro (falei quando Flora virou a figura). Ouro novamente. Parabéns! Mais 10 pontos para você. Conseguiu mais um par.
Pesquisadora: Viu como quando a gente pensa e usa a memória fica bem melhor?*

A estratégia contribuiu não apenas para que Flora mantivesse mais **atenção** nas peças, mas também para que **memorizasse** mais eficientemente as posições em que estavam. Flora começou, a partir de então, a **tomar consciência** da organização

¹⁹ (jogo de memória, leitura de dicas e formação de palavras)

e sequência do jogo, bem como das regras. Ela também compreendeu que era preciso **prestar atenção** nas estratégias do adversário e nas peças que este virava, como observado na situação em que virei a figura do mapa de Rondônia e ela assim me alertou: “Você já tirou essa peça, tia, mas não me lembro onde está”.

Todavia, apesar dos avanços que Flora vinha alcançando, ainda não conduzia suas jogadas com atenção voluntária. Na segunda partida do jogo, voltei a explicar estratégias que utilizava para memorizar as figuras enquanto jogava:

Pesquisadora: Vou começar por uma figura que eu não sei, que ninguém virou ainda. (Viro a peça)

Pesquisadora: Eu não sabia que essa figura estava aqui, mas sei onde a outra está. (viro a segunda figura, acerto o par e jogo novamente)

Pesquisadora: Essa eu que acabei de virar, mas não sei onde está a outra. (viro e não acerto)

Flora: Eu sei onde está. (acerta o par e joga novamente)

Flora: Essa eu já vi, é essa daqui. (aponta para uma figura que ela ainda não virou).

Flora: Vou virar uma que eu nunca vi. (mas não era o par da que ela apontara)

Flora: acho que já vi essa figura. (observa enquanto jogo)

Pesquisadora: Ah! eu não me lembro. (afirmo para que ela continue a perceber o jogo)

Flora: Pera aí... pode estar aqui... eu acho que é essa daqui. (vira a figura, mas não era o par).

Flora: Essa eu já vi, é do ouro. (reconhece que já viu par da figura ouro em outro lugar)

Pesquisadora: Minha vez de jogar (erro intencionalmente).

Flora: eu sei onde que está o ouro (acertou)

Flora: Agora eu de novo. Essa eu já vi, ela estava bem aqui. (acertou)

Pesquisadora: Vamos ver quem ganhou? Acho que a gente quase empatou. Vamos contar.

Flora: Uma, duas, três, quatro e cinco, seis, sete. Ah, não! É por par (começa a contar novamente). São 5.

Os diálogos acima indicam que Flora estava percebendo e reconhecendo as posições das figuras após minha atuação mediando seu desenvolvimento ao longo do jogo. Ao conseguir aumentar a pontuação, Flora assim se expressou: “é que eu pensei na minha cabeça”. Essa fala sugere que a estudante **tomou consciência** de que era necessário pensar para que pudesse acertar, mesmo que ainda não estivesse consciente de que, em sua expressão, indicava estar **prestando mais atenção, memorizando e elaborando estratégias lógicas** para acertar os pares de figuras.

A partir da quarta ação interventiva, Flora passou a jogar e a competir com Leandro. Eu apenas mediava com orientações, dicas e/ou correções, quando

necessário. Flora, até aquele momento, diferentemente de Leandro²⁰, estava progredindo em seu desempenho no jogo a cada ação interventiva, apropriando-se das regras e, conseqüentemente, desenvolvendo uma série de diferentes FPS. Durante as ações interventivas, ela demonstrava cada vez mais interesse e empolgação para jogar. Leandro, em contraponto, era desanimado e não gostava de passar por todas as etapas do jogo. Interessava-se, preferencialmente, pela etapa do jogo de memória.

No início do jogo em dupla, era perceptível a diferença de desenvolvimento e uso de táticas entre eles. Flora fez 90 pontos, enquanto Leandro fez 40, na primeira partida, da quarta ação interventiva. Na segunda partida, Flora fez 80 pontos e Leandro fez 50. A estudante mostrava-se otimista, afirmando que sempre ganharia o jogo, repetindo frases como “**vou ter que pensar**”, enquanto escolhia as figuras para virar. Na relação de disputa com Flora, Leandro começou a se interessar mais pelo jogo. Nesse caso, o senso competitivo levou a um maior interesse por parte dele.

As ações dos estudantes durante as atividades em dupla, assim como quando Flora competia somente comigo, indicam o que Damiani (2008) sublinha sobre a aprendizagem colaborativa e o que Vigostki (2009) e Elkonin (2009) escreveram sobre o papel da imitação da criança no jogo: aprende-se e desenvolve-se mais, na relação com alguém mais experiente e desenvolvido cognitivamente com relação a uma atividade em especial – sejam os pais da criança, o professor ou, até mesmo, um colega de classe. A situação em que Leandro inicia a jogada e Flora o alerta: “**Joga com calma, com atenção**”, é um exemplo disso

A oitava e a nona ações interventivas foram realizadas individualmente. O número de peças exigia mais tempo, principalmente, nas etapas de leitura e formação de palavra. Quanto ao desempenho de Flora no jogo, nessas últimas ações interventivas, pude observar que ela passou a desenvolver e controlar algumas estratégias, como destaque no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Onde será que está a outra figura de rodovia? (eu estava consciente da posição da outra peça, mas estava instigando a atenção de Flora)

Flora: Rodovia? Pode estar perto... (aponta para uma direção contrária da peça)

Flora: Essa eu já abri um monte de vezes. (usa como estratégia para que eu não acerte a figura)

²⁰ Os detalhes do desenvolvimento de Leandro no jogo serão apresentados em sua análise individual.

Pesquisadora: Ah! Errei (não acertou a figura)
Flora: Eu sei onde está (fala com empolgação)

Na sequência da jogada relatada acima, Flora, de imediato, abriu as duas figuras de RODOVIA, demonstrando consciência e controle sobre sua tática lógica de jogo. Considero, também, que, ao utilizar essa estratégia, Flora estava com a atenção voltada para o jogo, voluntariamente, pois memorizou as figuras. Outro fator relevante para a análise de Flora está no fato de ela estar jogando com todas as 20 figuras disponíveis nesse momento do jogo e da intervenção, reconhecendo quase todas pelas palavras que as representavam.

Ao parar de virar as figuras repetidamente, Flora **tomou consciência** de que era necessário escolher com lógica as figuras, demonstrando atenção voluntária em relação ao jogo a partir da ação interventiva 3 e utilizando a memória lógica nas escolhas das figuras.

LEANDRO

Leandro disse que nunca havia jogado um jogo de memória antes. Na primeira ação interventiva, após o término da partida, ele questionou se, nos próximos, teria jogo de vídeo game, pois não gostava muito daquele tipo de jogo (tabuleiro). Nas primeiras ações interventivas, observei que Leandro, por vezes, **distraía-se** e começava a conversar sobre um assunto que não tinha relação com o jogo: “tia, eu tenho três cachorros e três gatos e apareceu um novo gatinho pequenininho”. O estudante iniciava as partidas do jogo muito disperso e costumava virar as figuras sem prestar atenção. Leandro estava tão desatento ao jogo que, mesmo quando acertava um par de figuras, não percebia que deveria repetir uma jogada ou me interrompia e virava uma figura sem perceber que era a minha vez de jogar.

Enquanto jogava, Leandro virava as mesmas figuras em jogadas seguidas, provavelmente, por decorrência de sua dificuldade em manter a atenção no jogo e em memorizar as figuras. Outra atitude recorrente de Leandro era virar as peças sem deixar que eu as visse. Algumas vezes, enquanto eu jogava, Leandro começava a contar suas peças para verificar sua pontuação. Eu chamava sua atenção para conscientizá-lo de que também era importante prestar atenção nas jogadas do adversário para que pudesse compreender suas estratégias e memorizar as posições das figuras que estavam sendo viradas, como ilustro no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Você está prestando atenção onde estão as peças?

Leandro: Sim.

Pesquisadora: Porque já tem duas figuras que foram viradas por você mais de uma vez.

Pesquisadora: Você já viu essa, né? Fique mais atento ao jogo.

Orientei o estudante sobre a estratégia de optar sempre por uma peça que ainda não havia sido virada. No entanto, Leandro seguia no jogo sem cumprir as regras e prestando pouca atenção, mesmo quando era alertado sobre sua distração. Na terceira partida do jogo (nessa mesma ação interventiva), Leandro deitou-se sobre o tapete e teve ainda mais dificuldades em observar o jogo e memorizar as figuras; depois disso, voltou a contar histórias fora do contexto do jogo. Quando chamei sua atenção por virar as figuras, sequencialmente, sem planejamento ou qualquer estratégia lógica, o estudante reagiu querendo desistir do jogo:

Leandro: Cansei! Cansei!

Pesquisadora: Vamos? Se ficar sentado, vai ser melhor para poder ver as figuras e aprender as estratégias do jogo.

Leandro: Tia, posso sentar-me na almofada?

Pesquisadora: Pode.

A partir da quarta ação interventiva, Flora fez dupla com Leandro. No início da primeira partida, Leandro voltou a dispersar-se contando histórias fora do contexto do jogo, assim como quando jogava comigo. Também não demonstrava muito entusiasmo e se deitava no tapete, dificultando ainda mais sua atenção ao jogo.

Leandro abriu a mesma peça três vezes seguidas. Tal fato dá indícios de que ainda não estava jogando com atenção voluntária, memória lógica e ainda não havia tomado de consciência de que somente usando essas estratégias conseguiria ganhar a partida do adversário.

Pesquisadora: Você não está prestando atenção nas peças que a Flora está virando. Fica de olho, assim você vai conseguir fazer mais pontos.

Leandro teve uma boa relação com Flora durante o jogo. Na relação de disputa com Flora, passou a interagir e se concentrar mais no jogo, resultando na melhora de seu desempenho a partir do jogo colaborativo com Flora (DAMIANI, 2008) e passando a imitá-la em suas estratégias (VYGOTSKI, 2009). No último encontro da dupla, percebi o quanto Leandro passou a se interessar mais pelo jogo. Apesar de estar em

disputa com a Flora, eles se ajudavam e mantinham a competitividade, jogando com mais percepção e atenção voluntária (VYGOTSKI, 1931/1995) ao jogo.

Apesar da dificuldade com o jogo de memória, Leandro apresentava ter mais facilidade com a associação das figuras com o contexto histórico proposto. Por isso, pela primeira vez nas partidas em dupla, apesar da pequena diferença, na sexta ação interventiva, ele ganhou, totalizando 70 pontos, enquanto Flora fez 60.

Nas últimas ações interventivas, apesar do aumento do quantitativo de peças, Leandro manteve seu interesse e entusiasmo no jogo e conseguiu nomear todas as figuras do jogo. O fato de não se ter interessado pelo jogo, inicialmente, dificultou o desenvolvimento de estratégias e a percepção da atividade que estava realizando. Somente nas atividades em competitividade e colaboração com outra criança ele passou a ter consciência de que era necessário prestar atenção a todas as ações realizadas no jogo e não somente as suas (CASTRO, 2019; VYGOTSKI, 1925/1991).

RENATO

No início da segunda ação interventiva, Renato apresentou dificuldade com as regras do jogo. Constantemente, virava uma figura e, rapidamente, desvirava sem que eu pudesse ver de qual se tratava. Desde o início, Renato **dava indícios que estava atento ao jogo**, ouvia-me e observava minhas estratégias, mas ainda virava as peças, repetidamente **sem memorizar suas posições**. Estava sempre começando sua jogada com uma figura que já havia virado.

Pesquisadora: Olha essa figura, onde será que está a próxima? Ela acabou de sair não foi?

Pesquisadora: Você não está prestando atenção, tem peças que você já abriu mais de uma vez.

Na terceira ação interventiva, Renato passou a explicar suas jogadas demonstrando compreender as escolhas das figuras: “jogo da memória é assim, primeiro a gente bagunça e depois é cada um com seu igual”. A atividade de organizar as peças antes de iniciar o jogo contribuiu para que Renato tivesse consciência da organização lógica do jogo e da necessidade do uso de estratégias para acertar os pares de figuras. O estudante entendeu minha orientação sobre não virar as figuras das quais já conhecia as posições, como na situação em que virou uma figura e assim se expressou: “hum! a mesma de novo”. Ao perceber como havia jogado, o estudante

indicou estar **consciente** e com maior atenção voluntária (VYGOTSKI, 1925/1991; 1931/1995) em relação ao jogo, mas ainda com dificuldade de memorizar as figuras.

A partir da quarta ação interventiva, Renato formou dupla com Gabriel. Os estudantes apresentavam níveis diferentes quanto ao desempenho no jogo, à apropriação das regras e ao desenvolvimento das FPS. Enquanto Renato avançava em atenção voluntária durante o jogo, Gabriel ainda não conseguia se concentrar e estar atento aos movimentos das jogadas. No início, Renato conseguia encontrar a maior parte dos pares antes de Gabriel e fazia sempre a maior pontuação.

Apesar da diferença de níveis entre Renato e Gabriel, eles jogavam sempre com calma, sabendo esperar sua vez e se auxiliando mutuamente quando as dúvidas ou dificuldades eram expostas. No segundo encontro da dupla, na quinta ação interventiva, os estudantes iniciaram conversando sobre as estratégias de jogo, em não virar sempre a mesma peça e pensar antes de escolher a figura, repetindo as orientações que a pesquisadora passava a cada início de jogo. Renato explicava para Gabriel que sua tática era pensar antes de virar uma figura e usar a **memória**, o que foi constatado em alguns diálogos, como o que segue:

Renato: Você tem que pensar mais antes de escolher, igual eu faço. (fala para Gabriel)

Renato: observar, memorizar e pensar. (falava antes de virar uma figura)

O momento em que Renato passa a orientar as jogadas de Gabriel parece indicar sua própria conscientização dessas estratégias, resultando sua **tomada de consciência** (CASTRO, 2019; VYGOTSKI, 1925/1991) das regras do jogo e das estratégias inicialmente repassadas pela pesquisadora, mas, de que, até então, Renato não havia se apropriado.

Na sequência, quando Renato percebeu Gabriel pontuar mais que ele, mostrou-se ansioso e competitivo. A frase, abaixo, ilustra o senso de competitividade de Renato:

Renato: O adversário é inteligente, mas não é tão inteligente.

Nas últimas ações interventivas (oitava, nona e décima), Renato estava mais agitado, desatento e, aparentemente, ansioso, diferente de como estava nas outras ações interventivas. Nesse período da intervenção, o barulho advindo das obras de

reforma na escola intensificou, principalmente, próximo à sala em que ocorria a intervenção. Possivelmente, esse pode ter sido um fator influenciador no comportamento de Renato.

GABRIEL

Gabriel demonstrou estar empolgado com a participação na pesquisa desde o início, principalmente, na etapa do jogo. No entanto, por não conhecer como é um jogo de memória, o estudante apresentou dificuldade em compreender suas regras e, mesmo com a atenção voltada ao jogo, não conseguia memorizar a posição das figuras. Tal situação perdurou durante várias ações interventivas.

Nas primeiras jogadas, Gabriel virava uma figura e não a mostrava para mim. Isso ocorria, principalmente, por ele retirar a figura do lugar e segurar em suas mãos. Em algumas jogadas, **virava as duas figuras tão rápido que parecia fazer isso quase simultaneamente, sem utilizar estratégias ou tentar lembrar-se da posição de alguma figura que já havia virado**. Quando retirava uma peça de sua posição inicial, não lembrava o lugar de onde a havia tirado. Identificando tal situação, passei a alertá-lo sempre que procedia desta forma, lembrando-lhe que manter a figura no lugar era uma regra do jogo, e que somente assim conseguiria memorizar onde as figuras estavam – atuando em colaboração com ele durante o jogo, como preconiza Damiani (2008).

Além da explicação das estratégias que eu aplicava para conseguir acertar um par de figuras, elaborei e apliquei outro planejamento para auxiliar Gabriel na ampliação de sua tomada de consciência para no decorrer das ações interventivas – atuando em sua ZDI (PRESTES, 2010; VYGOTSKY, 1934/1982). Mesmo quando eu estava consciente da posição de alguns pares, não acertava a jogada, propositalmente, para que Gabriel, ao visualizar por mais vezes as figuras que eram viradas, pudesse começar a memorizá-las. Essa estratégia foi aplicada mantendo sempre os alertas e as orientações no momento de suas jogadas, como nos exemplos trazidos nos diálogos abaixo:

Pesquisadora: Gabriel, presta atenção, memoriza a figura que você já viu, eu acabei de virar duas peças que você também já virou.

Pesquisadora: Quando eu viro as peças, você também tem que olhar, para saber onde está cada figura.

Pesquisadora: Você viu que o par dessa figura acabou de ser virado? Onde está? Eu que acabei de virar, onde eu virei? (perguntava a Gabriel assim que ele virava uma figura)

Pesquisadora: Tem que pensar assim: se eu já abri essas duas e não são iguais, não vou abri-las juntas novamente.

Pesquisadora: Vire as peças com calma. Se prestar atenção, ganha mais peças e ganha o jogo.

Nesta situação de mediação junto ao estudante (VYGOTSKI, 1931/1995), mostrei para Gabriel a posição de três figuras que havíamos aberto recentemente (todas figuras voltadas para baixo como deveriam estar antes de uma jogada). Indiquei a posição dessas figuras pelo nome de cada uma: “*aqui está OURO, ali está DIVERSIDADE, e nessa aqui está CAMPO*”. Pedi que Gabriel falasse os nomes das figuras junto comigo para auxiliar em seu processo de memorização. Sugerí a ele que virasse alguma figura que não fosse uma daquelas três que havíamos acabado de identificar e, assim, seguindo as orientações mediadas pela pesquisadora, ele virou outra figura. A peça que Gabriel virou era o par da figura OURO – uma daquelas cuja posição eu havia apontado. No entanto, percebi que ele não lembrava a posição dessa figura que tínhamos visto anteriormente. Antes que ele virasse a segunda figura, alertei para que pensasse um pouco mais e tentasse lembrar onde ela estava. Ainda assim, a figura que Gabriel virou não era nenhuma das três identificadas.

Gabriel era o estudante que apresentava maior dificuldade no desenvolvimento de FPS típicas de quem participa de um jogo de regras explícitas, principalmente, a memória lógica, mesmo quando se esforçava para se manter atento ao jogo. Dizia ele: “eu sempre esqueço onde estão as outras peças”.

Quando iniciaram os jogos em dupla, Gabriel passou a ficar mais apreensivo. Inicialmente, aparentava estar triste, pois Renato acertava a maioria das figuras. Gabriel torcia para que Renato errasse a figura, situação típica de um jogo de competição. Em suas jogadas, **Gabriel ainda apresentava dificuldade em memorizar as figuras**, virando as peças rapidamente, sempre de modo impulsivo, sem planejar com lógica. Consequentemente, quase não pontuava e assim justificava sua dificuldade em memorizar: “*é por causa que as peças viradas são brancas e que não consigo ver*”.

Durante a última ação interventiva, quando a dupla Renato e Gabriel jogou junta pela última vez, iniciaram conversando sobre as estratégias, especialmente,

sobre a estratégia de não virar a mesma figura repetidas vezes, iniciando sempre por uma que ainda não havia sido virada. Gabriel estava mais concentrado e passou a **observar com mais atenção** o jogo e as figuras que Renato virava. Ao escolher os pares de figura para virar, Gabriel refletia observando as figuras cujas posições já sabia e decidia com mais calma. Quando acertou a primeira combinação, assim se expressou: “*entendi, tia*”, indicando compreender que elaborar melhor o pensamento, **manter a atenção no jogo e memorizar as figuras** são ações que promovem a escolha das figuras corretas, aprimorando o desempenho no jogo e, conseqüentemente, desenvolvendo suas FPS. Nessa partida, Renato e Gabriel registraram as mesmas pontuações: 60 cada. Foi a primeira vez que Gabriel conseguiu alcançar a mesma pontuação do colega.

Gabriel foi o participante da pesquisa que apresentou maiores dificuldades quanto ao desenvolvimento das FPS aqui destacadas durante o jogo. Em quase todas as ações interventivas, foi necessário chamar sua atenção para o jogo. O estudante não conseguia jogar com atenção voluntária e/ou memória lógica. Apesar dos poucos avanços quanto ao aprimoramento das FPS durante o jogo, na competição estabelecida com seu colega, percebi que **Gabriel passou a jogar mais concentrado, ampliando o uso da atenção e da memória**.

Ao analisar a participação dos quatro estudantes no primeiro momento do jogo (jogo de memória), percebi o desenvolvimento e o aprimoramento das FPS em destaque nesta pesquisa: **atenção voluntária, memória lógica e tomada de consciência** – processos mentais imprescindíveis para jogos deste tipo. Na última ação interventiva, foi notório como Renato e Flora jogaram aplicando estratégias do jogo, indicando avanço quanto ao raciocínio lógico para a escolha das figuras. Tais avanços também puderam ser observados nas estratégias de Gabriel e Leandro, no entanto, com menor saliência.

A forma como os estudantes jogavam, inicialmente, sem a mediação da pesquisadora durante as intervenções, indicava o que eles sabiam fazer de maneira autônoma. Essa forma de jogar sugeria que eles não seguiam as regras do jogo. Flora, Leandro, Renato e Gabriel desviravam as figuras no jogo de memória muito rapidamente, impossibilitando que eu pudesse vê-las.

Também verifiquei que os estudantes não memorizavam a posição das figuras, demorando a encontrar os pares no jogo de memória, indicando, falta de atenção voluntária e pouco uso de memória lógica. Também foi perceptível que Flora, Leandro,

Renato e Gabriel repetiam as jogadas em que não haviam obtido êxito anteriormente no jogo de “memória” e conversavam sobre outros assuntos durante o jogo, um outro indicativo de dificuldades para prestar atenção, memorizar e tomar de consciência de suas jogadas.

Os dados permitem supor que ocorreram mudanças na maneira de jogar dos sujeitos após a mediação da pesquisadora, pois suas jogadas cresceram em qualidade: ao longo do tempo, passaram a encontrar pares com mais facilidade no jogo de memória. Com a continuidade das ações interventivas, ficou nítido que os estudantes foram tomando consciência de suas dificuldades e superando partes delas (CASTRO, 2019). A hipótese levantada é a de que, ao aprender a jogar, os sujeitos desenvolveram as FPS predominantemente envolvidas no jogo, o que, provavelmente, também contribui com o aprendizado escolar (VYGOTSKY, 2009; DUARTE e SAVIANI, 2010). Em seus estudos, Vigotski (2009) explicava que a criança em idade escolar ainda está em processo de formação de suas FPS. Corroborando com essa ideia, Toassa (2006) ressalta que as FPS não são desenvolvidas em condições estáveis e fixas, mas em processos históricos e dinâmicos estabelecidos nas relações sociais entre os seres humanos – bastante frequente nas escolas.

Tomando como base para essa análise as ideias expressas por teóricos vinculados à CHAT sobre a aprendizagem colaborativa e os processos de mediação da aprendizagem, defendidas, especialmente, por Vygotsky (1934/1982), é lícito pensar que a criança, quando ajudada ou em colaboração, pode resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha. Vigotski (2009) também enfatizava que todas as FPS se desenvolvem em processos mediados. Nesse sentido, as intervenções, os diálogos e as estratégias realizadas por mim objetivaram trabalhar na ZDI (PRESTES, 2010) dos participantes e os indícios destacados nas análises sugerem que, por intermédio do comportamento da pesquisadora ao longo das ações interventivas planejadas para a realização do jogo, os estudantes aprenderam estratégias mais adequadas para melhorar seu desempenho no jogo o que, conseqüentemente, produziu o desenvolvimento de suas FPS.

Quando os participantes jogavam entre si, a importância da colaboração (DAMIANI, 2008) também ficou evidente. O fato de jogarem em duplas os levou, inclusive, a ajudarem-se uns aos outros, mesmo diante da competitividade. A exemplo disso, quando Flora alertava Leandro sobre sua jogada: “*joga com calma, com*

atenção”. Outro exemplo ocorreu quando Renato orientou Gabriel sobre suas estratégias: “*você tem que pensar mais antes de escolher, igual eu faço*”.

Figura 13: Jogo de Figuras e Palavras (2019)



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Damiani (2008), ao discutir sobre os benefícios do trabalho colaborativo para a Educação, explica que a realização atividades em conjunto estabelece relações de apoio, resultando em liderança compartilhada, confiança e co-responsabilidade em relação a essas atividades. A autora aponta a relevância dos estudos de Vygotsky voltados para o trabalho colaborativo destacando a imitação como ação essencial na aprendizagem. Como representado na figura acima, as crianças jogaram o “Jogo de Figuras e Palavras” em diferentes etapas: competiram comigo, em dupla e em grupo. Ao explicar minhas estratégias e aplicá-las no jogo para eles as visualizarem, eles passaram a usá-las também (imitação) – cada um no seu tempo de aprendizagem. Houve momentos ricos de trabalho colaborativo durante o jogo, tanto de minha parte com eles como entre eles.

Foi perceptível o quanto Leandro se engajou no jogo e passou a prestar mais atenção quando estava jogando com Flora. Assim como no caso de Renato, ao auxiliar Gabriel nas estratégias do jogo e alertá-lo sobre seus erros, demonstrando a tomada de consciência sobre suas próprias ações; quando auxiliava Gabriel, indicava estar mais autônomo, atento e perceptivo ao jogo. Tal situação reforça a importância da imitação em processos de aprendizagem, que, segundo Vygotsky (1934/1982), possibilita na criança passar daquilo que consegue fazer apenas com ajuda para realizar a atividade de forma autônoma.

É relevante destacar, também, o aspecto da competitividade para o bom desempenho dos participantes no jogo, principalmente, quando jogavam em dupla ou em grupo. Elkonin (2009) explica que os jogos de regras explícitas são mais comuns

em idade escolar, justamente, porque, nessa faixa etária, a imaginação, que até então era um elemento principal da brincadeira, passa atuar concomitantemente às regras explícitas. Nesse sentido, as crianças ao jogarem acatam as regras como a parte principal que impulsiona o jogo. No caso do “Jogo de Figuras e Palavras”, os participantes estavam competindo entre si e ganhava aquele que tivesse a maior pontuação. Para jogar, a criança precisa entender as regras, bem como o desenvolvimento do próprio jogo e essa ação contribui para que ela preste mais atenção e desenvolva maior capacidade de análise e de interpretação das jogadas do adversário e de planejamento de suas próprias estratégias.

Corroborando as descrições e os achados relatados nesta categoria de análise, e em sintonia com as ideias preconizadas por Vygotsky, Sforni (2008, p. 4) explica que, nas relações sociais, no processo de desenvolvimento humano, “quanto maior a complexidade da mediação com instrumentos, mais complexos serão os sistemas de mediação simbólica”. Diante desse pressuposto teórico, defendo que os achados aqui comunicados apresentam indícios de que houve desenvolvimento das FPS ao longo do jogo, principalmente, tomada de consciência e atenção voluntária

5.2 Leitura e Formação de Palavras

As primeiras experiências de leitura que a criança vivencia não estão limitadas apenas aos códigos sistematizados de uma língua, pois, como explica Coelho (2011), nos primeiros contatos com a palavra, ela não lê o que está escrito, mas o que acredita estar escrito. Corroborando essa ideia, Tfouni (2002) e Soares (2009) defendem que a aprendizagem da leitura inicia antes mesmo do processo de escolarização. A leitura também não é apenas a decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente (TFOUNI, 2002; SOARES, 2009). Rojo (2016) salienta que alfabetizar-se é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aprender a ler e a escrever é construir uma nova inserção cultural. Aprender a ler e a escrever os códigos sistematizados de uma língua envolve o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como memorizar, interpretar signos e, principalmente, compreender a realidade na qual se está inserido.

Na escola, a criança iniciará o processo sistêmico de aprendizagem da linguagem por meio da alfabetização (TFOUNI, 2002). Coelho (2011) explica que é preciso que a criança tenha uma relação de consciência com sua prática educativa

escolar, para que passe a desenvolver controle sobre seus processos de aprendizagem e se aproprie deles – prerrogativa das FPS consciência e controle, descritas por Vygotski (1925/1991) e destacadas por Castro (2019).

Na prática docente para o ensino da leitura, especialmente, na fase inicial do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), é comum a aplicação de atividades didáticas como pinturas, desenhos de pontilhados de letras, associação de figuras a sílabas ou a palavras e jogos específicos. Nesse aspecto, Freitas (2004) e Santos (1998) ressaltam que os jogos, quando planejados e organizados para finalidades pedagógicas, têm significativa importância na mediação do processo de alfabetização.

O “Jogo de Figuras e Palavras”, desenvolvido nesta pesquisa, como a maioria dos jogos aplicados em idade escolar, é constituído por regras explícitas (ELKONIN, 2009; PINHEIRO, 2014) e se trata de uma ferramenta didática que poderá contribuir para o ensino de leitura e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de FPS (como discutido na Seção anterior).

A segunda fase do jogo, que ocorre após o jogo de memória, é a leitura das fichas de dicas. Esse é o primeiro momento no qual a criança irá desenvolver a leitura. Sforzi (2016, p.) explica que “é necessário ter claro o ponto de chegada da aprendizagem da leitura e da escrita, o orientador das ações de ensino, qual seja: formar leitores e escritores de todos os gêneros textuais”. Cabe ressaltar que, para a elaboração dos textos presentes nas fichas de dicas do jogo (momento em que a leitura é realizada pelos participantes) levei em consideração a linguagem dos conceitos científicos aplicados para a faixa etária dos participantes, baseando-me nos livros didáticos indicados para a escola e no referencial curricular do município de Porto Velho (SEMED, 2016).

A formação de palavras é o segundo momento que oportuniza o ensino da leitura durante o jogo, como ilustra a figura abaixo.

Figura 14: Formação de palavras na mediação do jogo.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

No referencial curricular para as séries iniciais do EF, são apresentados conteúdos estruturantes e específicos que apontam as habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes relacionadas ao desenvolvimento da linguagem (SEMED, 2016). No 1º ano do EF, os estudantes conhecerão as letras: suas unidades sonoras, representações gráficas e silábicas; escritos dos espaços urbano e doméstico: letreiros, cartazes, bulas, lista telefônica, manual de instrução, receitas etc.; na ortografia, deverão saber distinguir: P/B, T/D, F/B, LH, NH, CH. No 2º ano, avançarão para o desenvolvimento da consciência fonológica e operação com fonemas; reconhecimento de espaços de circulação dos textos: meio doméstico, rural, urbano, internet e escolar, dentre outros (SEMED, 2016).

Cabe lembrar que os participantes do presente estudo são estudantes que, durante o período letivo do 1º ano, apresentaram dificuldades na aprendizagem e baixo aproveitamento nos estudos, sendo selecionados por apresentarem baixo rendimento na capacidade de leitura, no processo alfabetização no 2º ano do EF.

A análise desta categoria foi organizada em três momentos: discussão dos resultados da avaliação inicial (pré-teste de leitura); desempenho dos participantes durante a mediação no jogo (Ações Interventivas); análise da avaliação final (pós-teste de leitura), para identificar os avanços obtidos por cada um durante a intervenção. A seguir, serão apresentados os achados referentes a esses três momentos.

Pré-teste de leitura

O TCLPP foi aplicado antes e após a realização das dez ações interventivas, com o intuito de estabelecer parâmetros para avaliar, inicialmente, o nível de competência dos sujeitos da pesquisa antes da intervenção e, após todas as

atividades, para somar elementos no intuito de avaliar os efeitos da intervenção. O teste foi aplicado em grupo, mas realizado individualmente.

Renato foi o primeiro a concluir o teste. Fez perguntas apenas enquanto eu orientava o teste com a folha de treino. Durante toda a execução, fez leitura das palavras sussurrando. Ao me aproximar dele, questionei se estava com dúvidas, mas se manifestou apenas quando não reconheceu uma figura. O Quadro 5 apresenta seu resultado no teste de leitura. De acordo com o padrão de classificação do teste, apresentou o nível mediano.

Quadro 5: Resultados de Renato no teste TCLPP.

	Pontuação	Pontuação padrão	Classificação
Corretas Regulares	5	63,33	Muito Baixa
Corretas Irregulares	5	79,99	Baixa
Vizinhas Semânticas	10	108,74	Média
Vizinhas Visuais	8	99,39	Média
Vizinhas Fonéticas	6	94,57	Média
Pseudopalavras Homófonas	7	108,11	Média
Pseudopalavras Estranhas	10	108,9	Média
Pontuação Total	51	92,80	Média

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Durante a aplicação do teste de leitura, que ocorreu no primeiro encontro com os estudantes, Flora apresentou-se bastante agitada com a atividade proposta. Perguntava, repetidamente, sobre os objetivos do teste e se mostrou bastante curiosa quanto ao jogo que seria aplicado nos dias seguintes. Enquanto respondia ao teste TCLPP, interpelou à pesquisadora com dúvidas inúmeras vezes. O Quadro 6, abaixo, apresenta seu resultado no teste de leitura. De acordo com o padrão de classificação do teste, Flora também apresentou o nível mediano:

Quadro 6: Resultados de Flora no teste TCLPP.

	Pontuação	Pontuação	Classificaçã
Corretas Regulares	6	72,95	Baixa
Corretas Irregulares	4	71,98	Baixa
Vizinhas Semânticas	10	108,74	Média
Vizinhas Visuais	7	92,52	Média
Vizinhas Fonéticas	7	100,79	Média
Pseudopalavras Homófonas	6	102,36	Média
Pseudopalavras Estranhas	10	108,01	Média
Pontuação Total	50	91,18	Média

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

O estudante Gabriel havia faltado no dia da aplicação coletiva do teste, portanto, realizou-o sozinho. Após orientá-lo, perguntei se havia dúvidas, mas Gabriel afirmou ter compreendido tudo e passou a fazer o teste. Durante o teste, percebi bastante dificuldade com a leitura das palavras, mas, mesmo sem compreender o que estava lendo, continuou o teste sem pedir ajuda ou orientação. O Quadro 7 apresenta o resultado do teste de leitura de Gabriel, sendo classificado no nível de leitura muito baixo.

Quadro 7: Resultados de Gabriel no teste TCLPP.

	Pontuação	Pontuação	classificação
Corretas Regulares	5	63,33	Muito baixa
Corretas Irregulares	4	71,98	Baixa
Vizinhas Semânticas	5	61,11	Muito baixa
Vizinhas Visuais	4	71,92	Baixa
Vizinhas Fonéticas	5	88,35	Média
Pseudopalavras Homófonas	5	96,62	Média
Pseudopalavras Estranhas	6	64,78	Muito baixa
Pontuação Total	34	65,21	Muito baixa

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Durante a explicação do teste de leitura, Leandro ficou agitado e curioso, no entanto, no momento em que realizou o teste, manteve-se silencioso. Apesar disso, foi possível observar que estava com dificuldades em marcar as figuras corretas e erradas. Ao me aproximar dele, o estudante explicou não conseguir entender algumas palavras e não reconhecer algumas figuras. A partir dessa interação com a pesquisadora, sempre que tinha dúvidas, solicitava nova orientação. O Quadro 8 apresenta seu resultado no teste de leitura e sua classificação final: mediano.

Quadro 8: Resultados de Leandro no teste TCLPP.

	Pontuação	Pontuação	Classificação
Corretas Regulares	5	63,33	Baixa
Corretas Irregulares	4	71,98	Baixa
Vizinhas Semânticas	7	80,16	Baixa
Vizinhas Visuais	7	92,52	Média
Vizinhas Fonéticas	7	100,79	Média
Pseudopalavras Homófonas	5	96,62	Média
Pseudopalavras Estranhas	8	86,40	Baixa
Pontuação Total	43	79,82	Baixa

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Com a aplicação do TCLPP como avaliação inicial, foi possível identificar o nível de leitura das crianças e suas dificuldades, o que ajudou quanto ao planejamento do desenvolvimento para conduzir ações em suas ZDI (PRESTES, 2010) que pudessem contribuir com suas aprendizagens.

Mediação com o jogo

A mediação com o “Jogo de Figuras e Palavras”, como já informado, ocorreu por meio de três tipos de atividade: jogo de memória (1), leitura de dicas (2) e formação de palavras (3). Foi nas duas últimas fases que as competências de leitura puderam ser aprimoradas e desenvolvidas. A pontuação nessas atividades seguiu os seguintes critérios: dez pontos para a leitura das dicas (a pontuação era garantida independentemente das dificuldades dos estudantes quanto à leitura) e 20 pontos para a formação da palavra correta (se houvesse algum erro, era contado um ponto para cada letra correta). A mediação com o jogo ocorreu ao longo de dez ações interventivas, aplicadas individualmente, em dupla e em grupo.

Na primeira e segunda ações interventivas, foram utilizadas apenas sete²¹ figuras do jogo: **MADEIRA, OURO, CIDADE, AMAZÔNIA, RONDÔNIA, CAMPO, DIVERSIDADE**. As figuras possibilitaram a introdução da história às crianças, representadas por palavras com as quais elas poderiam ter familiaridade, sendo a maioria delas formada com sílabas simples. Na terceira ação interventiva, foram inseridas as figuras **RODOVIA, USINA, INDÍGENA**, levando em consideração os mesmos critérios para inserção.

A partir da quinta ação interventiva, todas as figuras inseridas eram representadas por palavras formadas por sílabas complexas: **FLORESTA, BORRACHA, MADEIRA MAMORÉ, PORTO VELHO, AGRICULTURA, MIGRAÇÃO, QUILOMBO, FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA, TELEGRAFO, RIBEIRINHOS**.

Para orientar os processos de leitura e formação de palavras durante o jogo, quando os participantes apresentavam dificuldades ou pediam auxílio, defini a seguinte ação mediadora: o participante lia as letras, sílabas ou palavras que estavam formando e, caso não identificasse o erro, eu as lia novamente conforme haviam sido formadas para que pudessem perceber que não estava correta. A partir dessa

²¹ O Quadro 3 (página 76) descreve a ordem nas quais as figuras foram inseridas durante as ações interventivas.

identificação, eu os orientava quanto às formas gráficas, fonéticas ou semânticas do problema constatado. A palavra era refeita nesse ciclo até que o participante conseguisse formá-la corretamente. Sforni (2008) explica que, no processo escolar de alfabetização, o foco das ações mediadoras deve estar nas funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento. Para a autora, as ações promovidas pelo professor devem dirigir a percepção dos estudantes para a maneira como estão agindo, promovendo raciocínios que permitam a compreensão de regularidades ou irregularidades nos atos de ler, escrever ou formar palavras.

Na primeira ação interventiva, estavam presentes os quatro estudantes. Inicialmente, foi apresentado o “Jogo de Figuras e Palavras” e sua proposta, o contexto histórico representado nas figuras, além das regras e das habilidades necessárias para jogar. Com a avaliação inicial (aplicação do teste TCLPP) e a realização da entrevista com a professora regente da turma (Apêndice E), foi possível identificar as principais dificuldades dos participantes quanto ao desempenho na leitura. Nesse primeiro dia de jogo, quando os participantes chegaram no momento da leitura das dicas, apenas Flora e Renato tentaram lê-las. Gabriel pediu para que eu lesse a dica e Leandro não havia acertado pares de figuras. No final do jogo, perguntei se eles conseguiam ler textos ou frases longas e apenas Renato levantou a mão afirmando saber; os demais informaram que não conseguiam ler as fichas de dicas do jogo.

Em função dessas peculiaridades, será apresentado, na sequência, o processo por meio do qual os estudantes desenvolveram a leitura e a formação de palavras durante a intervenção. A descrição ocorrerá individualmente, com ênfase no processo em que cada participante formava as palavras, destacando as principais dificuldades apresentadas, bem como minhas mediações que intencionavam auxiliá-los na melhora da leitura e na tomada de consciência (PRESTES, 2010; CASTRO, 2019) quanto às estruturas ortográfica, fonética e semântica no processo de formação de palavras.

RENATO

Renato foi o único dos participantes da pesquisa que fez a leitura das dicas durante as dez ações interventivas. Como afirmado pela professora regente da turma

na entrevista, o estudante apresentava leitura em um ritmo lento, porém, estava saindo do nível de leitura silábica e iniciando a leitura de frases e pequenos textos.

Alguns equívocos estavam presentes em sua leitura, principalmente, no uso de algumas letras, como a troca do R pelo L (*Oulo*), a fala de RR em palavras com apenas um som de R (*Florresta*), a omissão da letra L após a letra U (*cutura*), dentre outros, que serão apresentados no decorrer da análise. Quanto à formação de palavras, os principais problemas que se evidenciaram foram a dificuldade em formar sílabas complexas (RON, TRANS, GRA) e aplicar regras ortográficas sobre as quais ainda não exercia consciência e controle como, por exemplo, o emprego da letra M antes de P e B.

Na formação da palavra DIVERSIDADE, outro exemplo: na primeira tentativa, Renato formou *DIVCIDAD*; após orientação, ele corrigiu os principais erros e a formação ficou *DIVERSIDAD*. De acordo com os estudos apresentados no TCLPP, Renato utilizou a estratégia fonológica, como no caso do fonema D carregando o som da letra E, por isso, não percebeu a necessidade do E. Observei que o estudante havia tomado consciência dessa formação silábica quando formou a palavra CIDADE, na terceira ação interventiva. Apesar de ter iniciado com S, justamente por estar utilizando a estratégia fonológica e imitando a palavra anterior, cuja estrutura fonética emite o mesmo som (S com som de C). Entretanto, ao ser alertado, rapidamente fez a correção, como se nota no diálogo abaixo:

Pesquisadora: Você acha que essa letra está certa?
Renato: Não, vou colocar o C.

Como fazer a leitura das dicas contava como pontuação, e Renato era um participante bastante competitivo. Ele cumpriu todas as regras do jogo, mesmo com as dificuldades apresentadas, como pausas na leitura, solicitando ajuda com palavras que ainda não compreendia. Nas primeiras ações interventivas (da primeira à quarta), Renato apresentava expressiva dificuldade de leitura, mas conseguia ler todas as dicas até o final da ficha. Para identificar se o estudante compreendia o que lia, eu sempre solicitava que me explicasse o que estava escrito na ficha, como exemplificado a seguir:

Figura 15: Dica da figura cidade.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

Renato: CIDADE.

Pesquisadora: Sobre o quê você leu?

Renato: Rondônia.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Renato: Rondônia, supermercado, hospitais.

Quando eu verificava que ele não conseguia interpretar a ficha de dicas, fazia a leitura novamente e esclarecia o contexto histórico das dicas. Considero que a ação de Renato em ler as dicas durante o jogo foi de fundamental importância para que ele pudesse melhorar seu desempenho na formação das palavras. O exemplo, a seguir, é interessante neste sentido:

Formação da palavra OURO - 2ª ação interventiva:

Renato: OULO (primeira formação)

Pesquisadora: Apenas uma letra não está certa.

Renato: Já sei, tira o L daí e coloca o R (Ele identificava o erro por meio da leitura).

Renato: Eu acertei três letras, é claro.

Formação da palavra OURO - 3ª ação interventiva:

Pesquisadora: será que são dois "R"?

Renato: Eu acho que é OURRO.

Fiz a leitura da palavra do modo como Renato formou "OURRO" e, após minha mediação pela leitura da palavra da forma como foi formada, ele percebeu que havia algum erro e concluiu que era necessário retirar uma letra "R". Do mesmo modo, ocorreu com a palavra CIDADE. Enquanto formava a palavra, Renato percebeu que havia errado: "Cl, não é com C, é com S porque faz o mesmo som de C, mas eu acho

que é com C". Na quarta ação interventiva, mesmo já havendo formando a palavra CAMPO antes, errou-a formando "CANPO". Após contarmos quantas letras estavam corretas, afirmei que ele havia feito quatro pontos, pois acertou apenas quatro letras. Imediatamente, Renato percebeu que deveria trocar o N pelo M. Avalio que minha mediação por meio da leitura das palavras, quando formadas com erros pelas crianças, auxiliou na tomada de consciência, na atenção e na memorização, como fica evidente nos exemplos de Renato aqui expostos. A importância do trabalho em ações conjuntas com alguém mais experiente, proclamada por Vygotsky (1934/1982) e expressa no conceito de ZDI, em situações de aprendizagem e desenvolvimento infantis, fica muito evidente nos resultados obtidos na presente pesquisa.

A partir da quinta ação interventiva, com a inclusão de palavras com sílabas complexas, Renato teve maior dificuldade para formar as palavras, como nas apresentadas em dois exemplos abaixo:

Formação da palavra AGRICULTURA - 8ª ação interventiva:

AGICUTURA (primeira formação)
AGEICUTURA (trabalhamos na sílaba "GRI")
 AGRICUTURA
 AGRICULTURA.

Formação da palavra AGRICULTURA - 9ª ação interventiva:

AGRICOL (Antes de concluir a palavra, pedi que Renato fizesse a leitura da sílaba em destaque, em seguida, ele a corrigiu e formou a palavra corretamente: AGRICULTURA).

Formação da palavra: MIGRAÇÃO - 9ª ação interventiva:

MIGASÃO, MIGNASÃO, MIGRASÃO, MIGRAÇÃO.

Mesmo com a semelhança das sílabas "GRI" E "GRA", das duas palavras descritas acima, Renato não havia se apropriado da formação silábica. Do mesmo modo aconteceu com **QUILOMBO**, **RIBEIRINHO** e **FLORESTA**.

Conforme Renato foi avançando durante as ações interventivas, observei que houve melhora no ritmo da leitura das dicas que, ao início, ainda era lenta e pausada por ele não compreender algumas palavras, principalmente, as que incluíam sílabas complexas. Além do avanço na leitura, Renato melhorou substancialmente na interpretação e na compreensão do que lia. Ele conseguiu ter consciência e, em decorrência, controlar (VYGOTSKI, 1925/1991) a formação de algumas palavras que, anteriormente, errava. Contudo, acredito que ele ainda não havia alcançado o domínio

da formação ortográfica de determinadas palavras, mas o fato de fazer a leitura das dicas durante a mediação do jogo contribuiu para o aperfeiçoamento da sua formação de sílabas, desde as simples até as mais complexa, também demonstrando avanço nas corretas irregulares, uma vez que essas fazem parte do nível médio.

FLORA

Flora, na primeira ação interventiva de mediação do jogo, informou que não conseguia ler textos ou frases longas, mas, por ser bastante competitiva, tentou fazer a leitura das dicas na segunda ação interventiva, já que poderia aumentar sua pontuação. A leitura de Flora era silabada e lenta; e ela não conseguia ler palavras com sílabas complexas. Em função dessa dificuldade, Flora lia apenas partes das dicas, não conseguia interpretar o texto e pedia que eu explicasse palavras que não conseguia ler (geralmente, formadas por sílabas complexas). Quando lia as dicas, ela demorava um longo tempo e, em todas as vezes, era necessário refazer a leitura para que pudesse compreender a história e a pergunta a ser respondida no final da ficha. Diante de sua extrema dificuldade em ler, tomei a iniciativa de auxiliá-la lendo as dicas junto com ela, mesmo assim, a partir da terceira ação interventiva, ela solicitou que eu lesse as dicas para ela, pois não conseguia compreender as dicas ou concluir a leitura.

No que se refere à formação de palavras, Flora apresentou as maiores dificuldades com sílabas complexas e palavras irregulares. Nota-se, nos diálogos abaixo, o desempenho de Flora nas primeiras ações interventivas.

Formação de palavra RONDÔNIA - 2ª ação interventiva:

UDODONA (primeira formação)

Pesquisadora: Leia o final, qual letra que falta?

Flora: É o "l" tia?

Pesquisadora: Isso mesmo!

Pesquisadora: E agora, como se forma RO?

Flora: o R e o O.

Pesquisadora: Isso!

Pesquisadora: Mas lemos RON, qual letra que falta?

Flora inseriu diversas letras na tentativa de corrigir a formação da palavra RONDÔNIA: *ROVDONIA, ROODONIA, RORDONIA, ROTDANIA*. Tais escolhas pareciam ser aleatórias e não conscientes. Quando escolheu a letra "N" e fez a leitura, ela percebeu que estava correta. A identificação do erro e a releitura da palavra foram

mediações essenciais para que Flora compreendesse as palavras que formava, denotando, mais uma vez, a potência do trabalho voltado à ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010) para a aprendizagem de pessoas que apresentam dificuldades. Essas observações são evidenciadas em alguns diálogos, como nos descritos a seguir:

Formação da palavra DIVERSIDADE - 3ª ação interventiva:

DIVOVUVA (primeira formação)

DIVECIDADE

Pesquisadora: Qual é a outra letra que tem som de C? (lembro ela)

Flora: Ah, já me lembrei. É o S.

Formação da palavra AMAZÔNIA - 3ª ação interventiva:

Flora: Eu sei como é que é. Primeiro A depois o M e A (não colocou o M antes do A, fez inverso).

Pesquisadora: AAM é assim? O que tem que trocar?

Flora: O M.

Pesquisadora: Quais letras formam “ZO”?

Flora: Eu sei! É o Z e o U.

Pesquisadora: Amazonia? (leio para Flora)

Flora: Não. É “O” (conclui formando AMAZÔNIA).

Formação da palavra: MADEIRA/RIO MADEIRA - 3ª ação interventiva:

MADERA

Pesquisadora: MADERA, tá estranho, não é mesmo?

Flora: MADERA? É mesmo.

Pesquisadora: Qual letra está faltando, vamos ler: MADEIRA (fiz a leitura da palavra)

Flora: é o “I”.

Os exemplos descritos acima evidenciam não somente a importância das mediações da pesquisadora, mas, também, o nível de dificuldade de Flora quanto às representações silábica e ortográfica, como quando não soube onde deveria posicionar a próxima letra A na palavra Amazônia (AAM) e na dificuldade em distinguir as diferenças entre algumas letras, tais como C/S, Z/S. Apesar dos atrasos da estudante em relação aos conteúdos curriculares da leitura, ela conseguiu aprender a formação de palavras, como OURO, CIDADE, DIVERSIDADE, MADEIRA e CAMPO. Formou a palavra RODOVIA na terceira ação interventiva sem dificuldades em inserir a letra “i” (problema que reincidiu ao formar *MADEIRA*). Quando chamada a atenção para a leitura e interpretação do que estava formando, Flora passou a tomar consciência da formação dessas palavras e, desde a quinta ação interventiva, não errou mais, evidenciando a potência do Jogo em termos pedagógicos para crianças em processo de alfabetização.

Na formação de palavras com sílabas complexas, inseridas após a quinta ação interventiva, Flora demonstrou competitividade exacerbada quando não aceitou mais meu auxílio para formar as palavras, alegando que já sabia fazer sozinha. Somente após a contagem dos pontos por letra correta, ela percebeu que precisava da ajuda, principalmente, para formar as palavras BORRACHA, FLORESTA e MADEIRA-MAMORÉ, que foram inseridas a partir da sexta ação interventiva. Apesar da dificuldade com as palavras mencionadas, até a décima ação interventiva, Flora conseguiu formá-las corretamente. Porém, demonstrou dificuldades com as demais palavras, como pode ser visto na descrição da formação da palavra quilombo.

Formação da palavra QUILOMBO - 8ª ação interventiva:
QUILOMDO (3ª tentativa)

10ª Aplicação:
CI, RI, QI (tentativas de formar a primeira sílaba)
QILOMBO.

Apesar de não conseguir progredir na leitura das dicas, e de não conseguir formar todas as palavras do jogo, considero que Flora apresentou bom desempenho nessa fase do jogo, com contribuições relevantes para o seu processo de alfabetização, bem como de suas FPS (como descrito na categoria anterior).

GABRIEL

Gabriel, desde a aplicação do teste de leitura TCLP, despontou como um dos participantes da pesquisa com as dificuldades mais severas quanto à leitura. A professora relatou na entrevista que ele iniciou o 2º ano sem reconhecer o alfabeto, sendo um dos educandos da turma com maior atraso em relação ao conteúdo desse período. Gabriel fez o TCLPP individualmente, pois havia faltado no dia da aplicação em grupo, situação que colaborou para que eu pudesse acompanhar sua leitura durante todo o teste.

Gabriel fazia a leitura de diversas palavras conforme o relato a seguir:

S e o É = SÉ, o R e o A = RA, T e o A = TA, S e o A = SA, D e o O = DÓ.

Para tentar ler uma palavra, ele fazia a junção por sílabas, mas não sabia interpretar algumas dessas palavras. Na primeira ação interventiva, ele afirmou que

não sabia ler. Por isso, durante a aplicação do jogo, no decorrer da intervenção, eu fiz a leitura das dicas para ele.

Formação da palavra OURO – 2ª ação interventiva

Pesquisadora: Qual letra você está procurando?

Gabriel: Letra “O”. Após isso, posicionou a letra A na frente da O formando “AO”

Pesquisadora: Tem certeza que é A? Como está se lê AO (faço a leitura para ele). Não seria OU? Presta atenção no som. Então, qual a próxima letra?

Gabriel: U

Pesquisadora: Isso mesmo, (não sabia onde devia posicionar a letra U, assim como não percebeu que precisava retirar a letra A).

Pesquisadora: Agora lê pra mim.

Gabriel: Ouro

Gabriel leu a palavra “OURO” tendo formado apenas a sílaba “OU”. A mesma situação ocorreu na terceira ação interventiva, quando estava formando a palavra OURO, mas, ao terminar de formá-la, apontando letra por letra, leu “MADEIRA” (palavra formada antes de OURO). Tal fato evidencia sua dificuldade em interpretar o que lia. Precisando, eu o auxiliava formar a palavra por sílaba:

Formação da palavra DIVERSIDADE – 2ª ação interventiva

Gabriel: DI

Pesquisadora: E agora?

Gabriel: V.

Pesquisadora: E depois?

Gabriel: VA

Pesquisadora: VA? Vamos ler? (leio com ele). Não é essa letra, né? Qual letra que vai aqui?

Gabriel: letra E.

Formação da palavra RIO MADEIRA

2ª ação *interventiva*: MADEUA,

3ª ação *interventiva*: MADA, MADMRA.

4ª ação *interventiva*: MADA, MADE, MADEIDA, MADEIRA

5ª ação *interventiva*: MADEA, MADEIRA

Lembrando que, a partir da quarta ação interventiva, Gabriel estava em dupla com Renato. Na regra do jogo, durante a formação das palavras, antes que o jogador confirmasse o término da formação da palavra, poderia pedir auxílio para o adversário na indicação de alguma letra.

Gabriel: Madeira-Mamoré eu não sei, vou pedir ajuda do Renato.

Pesquisadora: Calma, pensa um pouco.

Gabriel:

MADA

MADEIDA (primeira tentativa).

Fiz a leitura de “MADEIDA” para Gabriel e ele percebeu que uma letra não estava correta, mas não conseguia identificá-la. Tentei lembrá-lo de como ele formou a palavra RIO MADEIRA antes, alertando que era composta pela mesma palavra. Lembrei-lhe, também, que a letra que faltava era a mesma que formava “RO” na palavra RONDÔNIA. Em dado momento, Gabriel pediu a ajuda de Renato:

Pesquisadora: Qual letra que vai no lugar de D?

Gabriel: Quero que o Renato me ajude.

Pesquisadora: Você sabe qual letra Renato?

Renato: É R.

Mesmo com todas as orientações, Gabriel foi o que apresentou maiores dificuldades em leitura. Sua defasagem de aprendizagem pôde ser percebida nas primeiras observações de como ele lia. Ele não formou todas as palavras e levava bastante tempo para formar apenas uma palavra.

Apesar do baixo desempenho de Gabriel no momento de leitura e formação de palavras, ele finalizou a intervenção conseguindo formar algumas sílabas que, no início, ele não conseguia completar. Na sétima ação interventiva, formou a palavra RODOVIA sem auxílio. São pequenos progressos, mas que indicam que o jogo contribuiu para a aprendizagem do estudante. Como em todos os casos, mas percebido com mais intensidade em Gabriel, maior tempo dos estudantes em contato com o jogo, possivelmente, levá-los-ia a progressos ainda maiores, o que sugere o potencial dessa ferramenta – contando variados graus de êxito de acordo com o ritmo de desenvolvimento e a “bagagem” prévia de conhecimento de cada criança.

LEANDRO

Leandro foi mais um dos participantes que, na primeira ação interventiva, relatou que não sabia ler, por isso, fiz as leituras das dicas partindo desse relato. Sua leitura, no início da intervenção, era lenta, ele lia letra por letra no alfabeto. A professora ressaltou na entrevista que o estudante era desinteressado e bastante disperso durante as aulas. Leandro iniciou a segunda ação interventiva também informando que não gostava ler. Ele não queria realizar a atividade de formação de

palavra, pedia constantemente que voltássemos à fase do jogo de memória, pois gostava mais – corroborando o que relatara a professora:

Pesquisadora: Você gosta de ler?
Leandro: Gosto.
Pesquisadora: O que você gosta de ler?
Leandro: BA-BE-BI-BO-BU.
Pesquisadora: Você aprende lendo isso?
Leandro: Sim!
Pesquisadora: Vou te ajudar a ler, então.

Em diversos momentos, durante as ações interventivas, questionei suas dificuldades e motivação quanto à leitura. Primeiramente, ele afirmou que gostava de ler. Já em outro momento, durante a formação da palavra CAMPO, apresentou outras justificativas:

Formação da palavra CAMPO - 2ª ação interventiva:

Pesquisadora: Como se forma campo?
Leandro: Ah não! (deita-se).
Pesquisadora: Como que você gosta de aprender a ler, conta para mim?
Leandro: Lendo.
Pesquisadora: Mas você não está formando as palavras aqui comigo. Como você prefere formar as palavras?
Leandro: Com as vogais.
Pesquisadora: Vamos começar pelas vogais, então. É assim, CAMPO (falo pausadamente). Você sabe quais são as vogais nessa palavra? Pega para mim.
Leandro: É o A, B, C, N.
Pesquisadora: Não. Apenas as vogais?
Leandro: A-E-I-O-U e o D.

Percebi que as dificuldades de Leandro em formar as palavras durante o jogo não estavam ligadas apenas à defasagem do conteúdo de língua portuguesa, como ao não reconhecimento de letras e palavras, mas, também, à falta de atenção voluntária em atividades de aprendizagem. Ele se distraía com facilidade e escolhia letras aleatoriamente sem raciocinar sobre a lógica dessas escolhas.

Formação da palavra AMAZÔNIA - 3ª ação interventiva:

Leandro: Tia, como que se escreve MA?
Pesquisadora: Vamos ver... Qual o som de MA?
Leandro: C e A.
Pesquisadora: Não! C e A é CA. Para formar "MA", precisa de quais letras?
Leandro: O e A?
Pesquisadora: Também não! Qual é a letra M? Pega para mim.

Leandro pegou a letra “W”, em seguida, expliquei para ele a semelhança entre “W” e “M”. Para encontrar a letra M, ele começou a cantar o alfabeto, até que conseguisse localizá-la. Também confundiu as letras O e Q na sílaba “ZO”. Quando conseguiu concluir, formou “*AMAZOMIA*”. Expliquei, novamente, a diferença fonética entre M e N, até que ele conseguisse fazer a correção. Lembro que chegar à formação dessa palavra foi um desafio: Leandro deitou-se no meio da atividade de escolha das letras, confuso e demonstrando pouca compreensão do que estava se passando naquele momento.

Leandro passou a ficar mais motivado no jogo durante as ações interventivas em dupla com Flora: solicitava auxílio e dicas da colega para a escolha de letras. Mesmo com interação e competitividade entre eles, Leandro ainda permaneceu distraído, principalmente, quando era a vez da colega formar as palavras. A dificuldade em formar palavras com sílabas complexas, como destacado abaixo, foi presente em todas as ações interventivas:

Formação da palavra DIVERSIDADE - 5ª ação interventiva:
DIV, DIVECI, DIVECIDL, DIVECIDA, DIVECIDAD, DIVECIDADE, DIVESIDADE, DIVERSIDADE.

Na sétima ação interventiva, em mais um diálogo sobre o seu processo de leitura, chamei a atenção de Leandro enquanto ele formava a palavra RODOVIA, por estar distraído e não querer fazer a atividade. Mais uma vez, escolhia as letras aleatoriamente sem observar atentamente a palavra que estava formando, como neste caso: *RODOC, RODOF*. Ressaltei para ele que se tratava de uma palavra fácil e que saberia escolher as letras corretas se lesse atentamente a palavra e observasse o alfabeto antes de retirar a letra. Após essa intervenção, Leandro escolheu a letra V, dando sequência à palavra e assim se expressando: “*é que eu não gosto de ler, mas se eu prestar mais atenção vou acertar mais*”.

Ao analisar individualmente a participação dos quatro estudantes no jogo, é possível notar seus avanços. Todos foram selecionados pelo critério do baixo rendimento, mas as mediações realizadas contribuíram sobremaneira para que apresentassem avanços, partindo de diferentes níveis de dificuldades. Renato, que fazia leitura silabada e com dificuldade de compressão, passou a ler mais rápido e melhorou na leitura. Flora não compreendia algumas palavras, principalmente, quando formada com sílabas complexas. No decorrer da intervenção, passou a

formar e ler sem dificuldades as palavras do jogo. Já Gabriel e Leandro iniciaram a intervenção com dificuldades mais severas quanto à leitura: mal reconheciam as letras no alfabeto, mas, ao longo da intervenção pedagógica, houve melhora no desempenho de ambos quanto à leitura.

Os avanços dos estudantes foram possíveis na medida que tomavam consciência de suas dificuldades e passavam a controlá-las (VYGOTSKI, 1929/1991; CASTRO, 2019). Sforzi (2016) defende que é a partir da tomada de consciência que acontece o domínio da linguagem escrita e ressalva a importância de ensinar à criança não apenas os traçados da escrita da palavra ou seu aspecto visual, como na formação de palavras, mas que é necessária a tomada de consciência para as regularidades e irregularidades, as regras, a lógica e a arbitrariedade do sistema de escrita que se manifesta na palavra em particular. Se a criança escreve sem tomar consciência desses conteúdos e detalhes, estará apenas reproduzindo mecanicamente uma ação. Sforzi (2016) enfatiza que, quando a criança consegue generalizar o que abstraiu (conhecer o sistema de escrita), a memória passa a ser mediada pelo significado e não pela imagem da palavra em si, o que amplia a relação do estudante com a linguagem escrita e com o seu próprio pensamento – consequentemente, aumentando suas chances de obter maior controle sobre a ação de escrever.

As mediações realizadas para auxiliar os estudantes na formação de palavras durante o jogo corroboram com a concepção de Daniels (2003) acerca do papel do professor na elaboração de ações que organizem formas adequadas da atividade educativa de leitura, com o objetivo de transferir o controle da atividade do adulto para a criança. Daniels (2003) assevera que ensinar implica proporcionar aos estudantes os mediadores culturais que o professor já possui e que regulam sua atividade.

Outro fator importante a se destacar foram as ações de apoio e colaboração entre os estudantes, assim já ocorrera na etapa do jogo de memória, também perceptíveis na etapa de leitura e formação de palavras. Renato sugeriu para Gabriel diversas vezes letras para formar as palavras; do mesmo modo, indicava quando havia algum erro. Para Coelho (2011) e Damiani (2008), ações colaborativas são importantes para o processo de aprendizagem da criança na sala de aula. A primeira explica que, no momento que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem

e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e se tornam colaboradoras da classe.

Pós-teste de leitura

Relembrando, o TCLPP foi aplicado antes e após a realização das dez ações interventivas, com o intuito estabelecer parâmetros para avaliar, inicialmente, o nível de competência dos sujeitos da pesquisa antes da intervenção e, após todas as atividades, no intuito de avaliar os efeitos da intervenção. Na pré-intervenção, foi possível identificar o nível de leitura das crianças e suas dificuldades, o que ajudou quanto ao planejamento da mediação durante o jogo voltada a cada participante.

O TCLPP (2010) é composto por sete subtestes, que são classificados por dificuldades decrescentes, em três níveis diferentes, sendo eles:

- 1º dificuldade elevada: PH
- 2º dificuldade média: CI, VV e VF
- 3º dificuldade baixa. CR, VS e PE

Cada uma está ligada a estratégias como: reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na cor, na forma; decodificar grafofonêmicas, se for uma palavra regular, decodificar pseudopalavras e palavras novas; realizar leitura lexical, reconhecimento direto visual da ortografia e leitura de palavras irregulares grafonemicamente, respectivamente.

Cabe ressaltar que Sforni (2016), na análise de conceitos da CHAT para o processo de alfabetização, destaca que as relações fonema grafema correspondências regulares diretas, correspondências regulares contextuais e as correspondências regulares morfológico gramaticais e as correspondências irregulares devem, ser o objeto de ensino para que possam ser o objeto direto da ação dos estudantes levando os a tomar consciência desse sistema e a controlá-lo deliberadamente.

Os resultados expostos nos quadros abaixo sugerem que houve avanços no desenvolvimento da leitura por parte de todos os participantes da intervenção pedagógica. Esses resultados são analisados comparando as pontuações nos testes

pré e pós-intervenção, destacando subtestes específicos e ressaltados os positivos em azul, para uma melhor visualização dos desempenhos dos participantes.

Quadro 9: Avaliação comparativa das pontuações de Renato no TCLPP.

Subtestes	Pontuação (pré-teste)	Pontuação (pós-teste)	Diferença
Corretas Regulares - CH	63,33	111,42	+48,09
Vizinhas Semânticas - VS	108,74	108,74	0
Pseudopalavras Estranhas - PE	108,09	108,09	0
Corretas Irregulares - CI	79,99	109,57	+29,58
Vizinhas Visuais - VV	99,39	99,39	0
Vizinhas Fonéticas - VF	94,57	107,01	+12,44
Pseudopalavras Homófonas - PH	108,11	108,11	0

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Renato apresentou melhora na pontuação em subtestes de níveis de dificuldade baixo e médio, não havendo nenhum avanço no nível de dificuldade elevada – que exige o desenvolvimento avançado nas habilidades de leitura, sendo o aprendente capaz de ler e interpretar pela rota lexical. Renato apresentou avanços significativos na leitura de palavras regulares com formação de sílabas simples, aumentando a pontuação no subteste CH em 57,7 pontos, comparando os acertos da avaliação anterior com a da posterior à intervenção pedagógica. O subteste CI aponta a diferença positiva de 29,58, o que sugere melhora na compreensão das palavras e de palavras com sílabas complexas. Os subtestes VS e PE apresentaram pontuação máxima nas duas avaliações.

Quadro 10: Avaliação comparativa das pontuações de Flora no TCLPP.

Subtestes	Pontuação (pré-teste)	Pontuação (pós-teste)	Diferença
Corretas Regulares - CH	72,95	111,42	+38,47
Vizinhas Semânticas - VS	108,74	108,74	0
Pseudopalavras Estranhas - PE	108,01	108,01	0
Corretas Irregulares - CI	71,98	87,01	+15,03
Vizinhas Visuais - VV	92,52	106,25	+13,73
Vizinhas Fonéticas - VF	100,79	107,01	+6,22
Pseudopalavras Homófonas - PH	102,36	108,11	+5,75

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Flora teve um bom desempenho durante todas as ações interventivas, resultando em melhora no desenvolvimento da leitura. Sua pontuação foi crescente nos subtestes do TCLPP. Analisando o subteste CR, apresentou diferença positiva de 38,47 pontos, sugerindo melhora na leitura de palavras com formação em sílabas simples. Também obteve avanço em CI de 15,03 pontos e em VV de 13,73 pontos. Apesar de não ter sido grande a diferença nesses dois subtestes, considero, a partir de minhas observações que, assim como Flora conseguiu formar algumas palavras com sílabas complexas durante as ações interventivas, também pôde identificar, mais eficazmente do que antes, essas palavras no pós-teste. Os subtestes VS e PE apresentaram pontuação máxima nas duas avaliações. Os subtestes VF e PH apresentaram valores mínimos de diferença.

Quadro 11: Avaliação comparativa das pontuações de Leandro no TCLPP.

Subtestes	Pontuação (pré-teste)	Pontuação (pós-teste)	Diferença
Corretas Regulares – CR	63,33	82,57	+19,24
Vizinhas Semânticas - VS	80,16	99,21	+19,05
Pseudopalavras Estranhas - PE	86,40	108,01	+21,61
Corretas Irregulares - CI	71,98	71,98	0
Vizinhas Visuais - VV	92,52	85,65	-6,87
Vizinhas Fonéticas - VF	100,79	100,79	0
Pseudopalavras Homófonas - PH	96,62	102,36	+5,74

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Leandro apresentava dificuldades com a leitura e pouco interesse em desenvolver a atividade de formar as palavras, não sabendo sequer identificar as letras do alfabeto quando iniciou a intervenção. Apesar das dificuldades, a diferença positiva de pontos em CR, de 19,24, sugere que houve melhora no desempenho de leitura das palavras com sílabas simples. A diferença de 21,61 pontos positivos nos subtestes PE e de 19,05 pontos positivos em VS sugere que ele realizou o pós-teste com mais atenção, pois estes subtestes incluem palavras incorretas que podem ser reconhecidas foneticamente. No subteste VV, classificado como dificuldade média, houve a diferença negativa de -6,87, indicando que o estudante não obteve avanços.

Quadro 12: Avaliação comparativa das pontuações de Gabriel no TCLPP.

Subtestes	Pontuação (pré-teste)	Pontuação (pós-teste)	Diferença
Corretas Regulares - CR	63,33	82,57	+19,24
Vizinhas Semânticas - VS	61,11	70,63	+9,52
Pseudopalavras Estranhas - PE	64,78	86,40	+21,62
Corretas Irregulares - CI	71,98	71,98	0
Vizinhas Visuais - VV	71,92	65,05	-6,87
Vizinhas Fonéticas - VF	88,35	88,35	0
Pseudopalavras Homófonas - PH	96,62	96,62	0

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Gabriel obteve pequenos avanços nos subtestes de dificuldades baixa (CH, VS e PH). Destaco o subteste CR, pois a diferença de 19,24 indica melhora no desempenho da leitura de palavras com sílabas simples. No subteste VV, classificado como dificuldade média, houve diferença negativa de -6,87, indicando que o estudante não obteve avanços. Quanto a seu desempenho geral no TCLPP, mesmo com as pontuações crescentes, ele permaneceu no nível baixo. Assim como nas ações interventivas, na avaliação do TCLPP, Gabriel demonstrou poucos avanços quanto à leitura. No entanto, pontuo como significativa sua melhora no reconhecimento do alfabeto, na leitura de sílabas, tendo em vista sua base de conhecimentos prévios apresentada no início da intervenção: tinha severas dificuldades em seu processo de alfabetização. Defendo que, com mais atividades como as desenvolvidas com o jogo, seu desempenho apresentaria melhoras sistematicamente.

Todos os quatro participantes da pesquisa iniciaram a intervenção apresentando baixo rendimento em leitura. Contudo, ao aplicar o TCLPP, criar o jogo e mediar suas atividades durante as ações interventivas propostas, pude identificar que cada um deles apresentava diferentes níveis de dificuldades. Por isso, seus avanços devem ser analisados individualmente, partindo do ponto de defasagem de cada um e de seus desempenhos ao longo da intervenção pedagógica.

Posso dizer que atuei como uma pesquisadora-mediadora, intervindo diretamente na ZDI de cada estudante, considerando suas especificidades ontológicas e os níveis de desenvolvimento em que se encontravam antes da intervenção pedagógica. Sforni (2008) defende que é necessário que o professor realize intervenções diretas e intencionais no processo de aprendizagem da leitura e

da escrita da criança, considerando que essa não é uma atividade que se constrói simplesmente por conta própria.

Com relação à Gabriel e à Leandro, foi necessário auxiliá-los tanto na identificação de cada letra do alfabeto quanto na leitura e formação de sílabas. Com os participantes Flora e Renato, mesmo apresentando dificuldades distintas entre si, foi necessário orientá-los a partir das formações das sílabas complexas as quais apresentavam mais dificuldades em ler e entender. Sforini (2016), a respeito das ideias de Vygotski (1934/1982), esclarece que tanto a aprendizagem da gramática, como a da escrita, permitem à criança se desenvolverem cognitivamente.

Acredito ser importante destacar, ainda, que o jogo foi desenvolvido para se constituir em uma ferramenta didática voltada à contribuição para o ensino da leitura de crianças em processo de alfabetização, mas, que por si só, não cumpre a tarefa de alfabetizar – e essa nunca foi intenção da presente pesquisa. Este estudo salienta, todavia, a importância do uso de jogos didáticos-pedagógicos como potencializadores de aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.3 Conhecimentos sobre a história do povoamento de Rondônia

O conteúdo de História de Rondônia está presente no currículo escolar de forma transdisciplinar, notadamente, na disciplina de História (SEMED, 2016). Todavia, apenas no Ensino Médio, passa a haver disciplinas específicas voltadas ao ensino de História e Geografia do estado de Rondônia (SEDUC, 2013). Nesse contexto, ensinar conteúdos regionais durante o Ensino Fundamental e, principalmente, nas séries iniciais, tornar-se um desafio aos professores, levando em consideração que o baixo rendimento dos estudantes no processo de alfabetização exige retrabalhos, planejamento e tempo para a busca da recuperação dessa defasagem, especialmente, na Região Norte do Brasil, conforme dados já apresentados (INEP, 2017).

A respeito disso, a professora regente da turma dos participantes na pesquisa apontou dificuldades em abordar os conteúdos regionais em suas aulas. Ela relatou que a maior parte dos estudantes que avançaram para o 2º ano apresentavam defasagem na aprendizagem dos conteúdos propostos, em relação ao currículo do 1º ano, resultando na intensificação do trabalho voltado às lacunas escolares desses estudantes, que, somada à sobrecarga das demais disciplinas – Matemática, Ciências, Geografia, História, Religião, Artes – implicava em pouco tempo para

atividades “menos fundamentais”. A professora ainda informou que, até aquele momento (início da intervenção, março de 2019), havia desenvolvido apenas uma atividade a respeito do patrimônio cultural da cidade de Porto Velho, mas que não via perspectivas de aprofundar outros estudos relativos a esse conteúdo.

Um dos objetivos do “Jogo de Figuras e Palavras” é ensinar a história do povoamento do estado de Rondônia, sendo essa a sua temática central. Todo o contexto das dicas, figuras e palavras a serem formadas retratam essa história, conteúdo trabalhado no decorrer das dez ações interventivas. Cabe salientar, contudo, que se trata de uma opção didática que, por si só, não sustenta o conteúdo da história do povoamento de Rondônia. No jogo, a história é fragmentada em dicas e representada por figuras que, em sua maioria, apresentam o conteúdo simbólico da representação histórica e que se resume em uma palavra que deve ser descoberta e formada (utilizando o alfabeto degrau móvel) ao final da leitura das dicas.

Pode-se afirmar que o ensino sobre a história de um estado, de uma cidade e de um povo ultrapassa os ambientes de aprendizagem formal, ele está presente na cultura de um povo, nos monumentos históricos, nas datas festivas, nos rios e na vegetação, expostos na mídia etc. Desse modo, ao desenvolver o “Jogo de Figuras e Palavras”, sabendo que o conteúdo explorado não abrange apenas o ensino oferecido nos currículos escolares das escolas municipais de Porto Velho, considere-se que os estudantes poderiam apresentar conhecimento prévio oriundos de ambientes não formais de aprendizagem, da vivência de cada um deles. E um dos objetivos do jogo é, justamente, propiciar aos pequenos jogadores a possibilidade de se apropriarem de novos conteúdos históricos dos principais ciclos migratórios do estado onde vivem.

Com base em Moraes (2003), nesta categoria, a análise apoiou-se nos dados obtidos a partir dos testes de avaliação, que indicaram o conhecimento apresentado pelos estudantes sobre a história do povoamento de Rondônia – um aplicado no início e outro ao final da intervenção. Para essa categoria, também foram coletados dados dos diálogos dos participantes com a pesquisadora e os resultados dos jogos – que foram extraídos das transcrições das gravações. Lembrando que o principal momento no jogo utilizado para esta categoria era aquele em que se discutia e contextualizava a história do povoamento de Rondônia a partir, também, da leitura das dicas e da formação das palavras que representavam as figuras do jogo.

Pré-teste - conhecimentos relativos à história do povoamento de Rondônia

A leitura do texto “Nosso Povo, Nossa história”, desenvolvido pela pesquisadora, foi aplicada como teste para avaliar o conhecimento dos estudantes sobre a temática proposta no jogo e os elementos históricos agregados em cada ciclo migratório. Com o apoio de imagens ilustrativas ao narrar a história, sendo as mesmas que compõem o jogo, pude perceber que, além de não conhecerem a história do povoamento do estado, os estudantes também não reconheciam nem mesmo palavras simples sobre essa história. O teste para averiguar o conhecimento de história de Rondônia foi elaborado baseado nessa narrativa.

Flora se mostrou empolgada com a história, principalmente, com as figuras ilustrativas. Sempre interrompia para questionar quando uma figura chamava muito sua atenção. Durante as perguntas sobre determinado momento da história, Flora, em princípio, dizia que já havia ouvido falar antes de determinada palavra ou figura. Quando questionada sobre onde e quando, repensava e dizia que, na verdade, não havia ouvido nada a respeito.

Pesquisadora: tem certeza que você já ouviu falar das Linhas Telegráficas?

Flora: Sim.

Pesquisadora: Me explica o que é ou onde ouviu falar?

Flora: Ah! Na verdade, acho que nunca ouvi não.

O Quadro 13 foi elaborado para representar as palavras que foram conhecidas pelos estudantes: SIM corresponde à que conheciam e NÃO às que não conheciam.

Quadro 13: Resultados de Flora no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.

Conhece esta palavra?	SIM	NÃO
Amazônia	x	
Rondônia	x	
Floresta Tropical	x	
Ciclo Do Ouro		x
Forte Príncipe Da Beira	x	
Ciclo Da Borracha		x
Estrada De Ferro Madeira-Mamoré	x	
Rio Madeira	x	
Linhas Telegráficas		x
Porto Velho	x	
Cândido Mariano Da Silva Rondon		x
Telégrafo		x
Rodovia		x
Agricultura	x	
Usina	x	
Migração		x

Campo	x	
Cidade	x	
Quilombo		x
Ribeirinha		x
Indígena	x	
Diversidade	x	
Bioma		x
Drogas Do Sertão		x
Metal Valioso		x
Seringueiros		x
Seiva/Látex		x

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Durante as perguntas sobre determinado ponto da história, Leandro não hesitou em demonstrar que não conhecia determinadas palavras. Ele questionava e apresentava suas dúvidas enquanto eu contava a história, assim como solicitava explicação mais detalhada sobre as palavras que não conhecia (Quadro 14).

Quadro 14: Resultados de Leandro no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.

CONHECE ESSA PALAVRA?	SIM	NÃO
Amazônia	x	
Rondônia	x	
Floresta Tropical		x
Ciclo Do Ouro		x
Forte Príncipe Da Beira		x
Ciclo Da Borracha		x
Estrada De Ferro Madeira-Mamoré		x
Rio Madeira	x	
Linhas Telegráficas		x
Porto Velho	x	
Cândido Mariano Da Silva Rondon	x	
Telégrafo		x
Rodovia	x	
Agricultura		x
Usina		x
Migração		x
Campo		x
Cidade	x	
Quilombo		x
Ribeirinha		x
Indígena	x	
Diversidade		x
Bioma		x
Drogas Do Sertão	x	
Metal Valioso	x	
Seringueiros		x
Seiva/Látex		x

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

No decorrer do teste, Renato demonstrou empolgação com a ideia de ouvir uma história, principalmente, com a representação das figuras. Questionava sempre quando não conhecia uma figura e se entusiasmava ao explicar contextos da história que eram de seu conhecimento. Renato foi um dos participantes que mais expressou não conhecer as palavras ou o contexto histórico explicado. Seu resultado no texto está expresso no Quadro 15:

Quadro 15: Resultados de Renato no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.

CONHECE ESSA PALAVRA?	SIM	NÃO
Amazônia		x
Rondônia	x	
Floresta Tropical	x	
Ciclo Do Ouro		x
Forte Príncipe Da Beira		x
Ciclo Da Borracha		x
Estrada De Ferro Madeira-Mamoré	x	
Rio Madeira	x	
Linhas Telegráficas		x
Porto Velho	x	
Cândido Mariano Da Silva Rondon		x
Telégrafo		x
Rodovia		x
Agricultura		x
Usina		x
Migração		x
Campo		x
Cidade	x	
Quilombo		x
Ribeirinha		x
Indígena		x
Diversidade		x
Bioma		x
Drogas Do Sertão		x
Metal Valioso		x
Seringueiros		x
Seiva/Látex		x

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Gabriel, assim como os demais colegas, estava bastante animado com a história e empolgado com as figuras. Constantemente, relacionava as figuras com seu cotidiano ou imaginário e se distraía com a sequência da história. O teste pareceu ser

extenso demais para a concentração de que Gabriel conseguia dispor para ouvir, principalmente, por estar em uma sala frequentada por outras pessoas. Quanto às respostas para as palavras conhecidas ou não, demonstrou conhecer pouco o contexto histórico de onde vive, como é possível perceber no Quadro 16:

Quadro 16: Resultados de Gabriel no Teste Conhecimentos de história de Rondônia.

CONHECE ESSA PALAVRA?	SIM	NÃO
Amazônia	x	
Rondônia	x	
Floresta Tropical		x
Ciclo Do Ouro		x
Forte Príncipe Da Beira		x
Ciclo Da Borracha		x
Estrada De Ferro Madeira-Mamoré	x	
Rio Madeira	x	
Linhas Telegráficas		x
Porto Velho	x	
Cândido Mariano Da Silva Rondon	x	
Telégrafo		x
Rodovia	x	
Agricultura		x
Usina		x
Migração		x
Campo		x
Cidade	x	
Quilombo		x
Ribeirinha		x
Indígena	x	
Diversidade		x
Bioma		x
Drogas Do Sertão		x
Metal Valioso		x
Seringueiros		x
Seiva/Látex	x	

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

O teste identificou que os quatro estudantes apresentavam pouco conhecimento das palavras apresentadas, assim como do contexto histórico abordado. De 27 palavras que faziam parte do teste, Leandro afirmou ter conhecimento de apenas sete, Flora de oito, Renato de seis e Gabriel de nove. No momento em que eu pedia que explicassem alguma dessas palavras, pouco sabiam e, às vezes, quando respondiam “sim” (resposta à pergunta do teste), voltavam atrás e afirmavam que não conheciam a palavra em questão. O teste, além de avaliar o

conhecimento dos participantes da pesquisa sobre o assunto proposto, também serviu para ambientá-los ao conteúdo do jogo, pois a história, resumidamente e, de forma lúdica, conta os principais ciclos migratórios que povoaram o Estado de Rondônia (tema da Seção 3 da Dissertação).

Cabe ressaltar que a sala onde foi aplicado o teste de História do Povoamento de Rondônia era a mesma dos professores/supervisão/orientação – com grande fluxo de passagem de profissionais da instituição e estudantes, além de outras pessoas que necessitavam do bebedouro. Esse fluxo foi um fator negativo no que se refere ao trabalho da pesquisadora e à concentração das crianças nas atividades. Apesar da dificuldade encontrada, os estudantes conseguiram corresponder à proposta do teste.

Mediação com o jogo

Nas primeiras ações interventivas do jogo, a dificuldade em utilizar a dica da figura de número dois (o mapa de Rondônia) destacou-se entre os quatro participantes. Isso pode ser justificado, provavelmente, pelo fato de os conceitos científico de localização geográfica, de espaços e/ou territorialização ainda não terem sido apropriados pelos estudantes. Outra ocorrência que também chamou a atenção para essa peça do jogo foi o fato de as crianças não se identificarem como moradoras do estado de Rondônia.

Figura 16: Mapa do estado de Rondônia.



Fonte: adaptado do Google imagens pela pesquisadora para a pesquisa.

Quando as figuras que representavam Porto Velho ou Rondônia apareciam no jogo, eles se confundiam nas respostas. Um exemplo dessa situação pode ser observado no diálogo com Flora, que ocorreu na segunda ação interventiva. Em sua primeira resposta, ela afirmou que a figura representava o Brasil.

Pesquisadora: Este é o desenho de um estado do Brasil. Em qual estado você mora?

Flora: Eu moro bem ali...

Pesquisadora: Em qual cidade você mora?

Flora balançou a cabeça afirmando não saber qual o nome da cidade em que morava, assim como também não reconheceu ser moradora do estado de Rondônia. Para auxiliar na compreensão da figura, mostrei no celular o mapa do Brasil. Primeiro, mostrei à Flora a localização do Brasil e, conforme ela foi reconhecendo os mapas e onde se situava, passei a explicar as regiões, que estavam divididas por cor. Logo após, perguntei onde morávamos (região/cor), mas ela não soube responder. Depois de explicar que moramos na Região Norte e de apresentar os seus estados, pedi a ela que pegasse a figura do Mapa de Rondônia (figura número 2 do jogo), para compararmos com o mapa visto no celular. Então, questionei se parecia com algum estado da nossa região, mas, somente após a leitura dos nomes dos estados e capitais, Flora reconheceu o estado de Rondônia. Ao voltar para a explicação das dicas referentes à figura, no momento da resposta, percebi que a estudante ainda não havia compreendido aquele conteúdo:

Pesquisadora: Estamos falando de qual estado?

Flora: Porto Velho.

Pesquisadora: Mas Porto Velho não é a capital desse Estado, que nós acabamos de ler? Então, essa figura aqui é de qual estado?

Flora: Do Brasil. (Voltamos ao mapa do Brasil novamente)

Gabriel e Leandro também não souberam responder, em princípio, em qual estado moravam, mesmo com as referências descritas nas dicas de outras figuras, como o Rio Madeira, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré ou a Rodovia 364 e, até mesmo, quando fiz a leitura da dica da figura que representava Porto Velho, descrevendo que era a capital de Rondônia. Renato, que, na segunda ação interventiva, conseguira dizer o nome do estado, também não soube distinguir estado de município, capital ou mesmo se reconhecer morador de Rondônia.

Ainda na quinta ação interventiva, no jogo em duplas, Flora e Leandro não conseguiam dizer qual palavra representava a figura. Assim, perguntei em qual estado moravam e também não souberam responder. Questionei à dupla sobre qual história o jogo contava ao apontar para a figura do mapa:

Pesquisadora: Estamos falando de qual estado brasileiro?

Leandro: O mapa.

Pesquisadora: O mapa representa qual estado? (aponte para a figura)

Leandro: Porto Velho.

Pesquisadora: Não, Porto Velho é a capital desse estado.

O mesmo aconteceu com a figura que representava a Amazônia. Apesar dos quatro participantes saberem que é uma floresta, não sabiam que Rondônia contém parte da Floresta Amazônica e tiveram dificuldades em compreender que a floresta é um bioma representado por várias localidades, como pode ser notado nas respostas de Leandro:

2ª ação interventiva:

Pesquisadora: Onde é a AMAZÔNIA?

Leandro: Um lugar distante daqui.

Pesquisadora: É distante?

Leandro: É.

Pesquisadora: Rondônia não faz parte dela?

Leandro: Não.

3ª ação interventiva:

Pesquisadora: qual o nome dessa figura e o que significa?

Leandro: FLORESTA AMAZÔNICA.

Pesquisadora: E onde ela fica?

Leandro: AQUI.

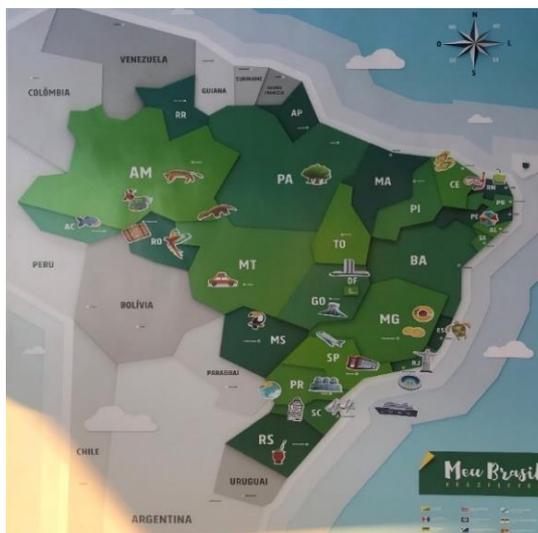
Ao chegarem na sexta ação interventiva, os estudantes já conseguiam saber qual a palavra corresponde à figura do mapa e alguns já sabiam formar a palavra **RONDÔNIA**. No entanto, como ainda estavam em processo de aprendizagem e desenvolvimento do conceito de territorialização, apresentavam dificuldades para identificar onde moravam. Acredito que minha mediação durante o processo de apropriação de conceitos de científicos pelos participantes – como estado, cidade, capital, país, regiões de um país e mesmo de conceitos geográficos que ajudam a situar as crianças sobre onde vivem – atuando em suas ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010), foi importante para que pudessem compreender esses conteúdos por meio do jogo.

Para mediar suas aprendizagens desses conteúdos, necessários para compreensão do processo histórico do povoamento de Rondônia, na sétima ação interventiva, apresentei dois mapas (figuras 17 e 18). A atividade ocorreu em grupo, com os quatro participantes presentes.

Figura 17: Mapa dos continentes.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Na apresentação do mapa acima, discutimos sobre continentes e países. Enquanto eu explicava, as crianças interrompiam-me apontando no mapa os lugares onde moravam, indicando até outros continentes, aleatoriamente. Após essa orientação, passamos para o segundo mapa (figura 18), que apresenta o Brasil e as divisões dos estados.

Figura 18: Mapa do Brasil.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Na atividade com o mapa do Brasil, discorri, brevemente, sobre as regiões e trabalhei com foco na identificação do estado de Rondônia. Depois dessa atividade, nas últimas ações interventivas, os estudantes passaram a distinguir as figuras, identificaram Porto Velho como a capital do estado Rondônia e conseguiram localizar Rondônia no mapa do Brasil.

Embora os estudantes tenham apresentado dificuldade em identificar e compreender o contexto das figuras que representavam Rondônia e Porto Velho, em

relação a algumas outras figuras, apropriaram-se rapidamente do conteúdo histórico, provavelmente, devido à familiaridade com palavras como: **RIO MADEIRA, CAMPO, FLORESTA, AMAZÔNIA, CIDADE e OURO.**

A partir da quarta ação interventiva, foi possível notar que os estudantes acertavam de imediato o nome dessas figuras mencionadas acima e sabiam relatar a história a partir delas. Este é outro exemplo que podemos analisar à luz da teoria de Vygotsky, especificamente do conceito de ZDI (VYGOTSKY, 1934/1982; PRESTES, 2010). Minha atuação na ZDI das crianças, explicando e utilizando os mapas, foi fundamental para que eles compreendessem onde se situavam geograficamente. Essa influência mediadora de um pesquisador que desenvolve uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica também pôde ser percebida positivamente nas investigações de Pinheiro (2014) e Castro (2014).

Campo e cidade são paisagens comuns nos livros didáticos, nas televisões e, até mesmo, nas descrições de moradias, principalmente, na Região Norte, em que é comum a relação dos modos de vida com o trabalho no campo. O **RIO MADEIRA**, por exemplo, todas as crianças conheciam, mesmo que apenas de ouvir falar. As palavras **FLORESTA** e **AMAZÔNIA** também utilizadas em seu cotidiano, não apenas no ambiente escolar. Quanto à palavra **OURO**, e a figura no jogo, que foi representada por um baú de joias e moedas, a familiaridade pode estar ligada por se tratar de uma imagem comum, especialmente, na literatura e nos filmes de animação infantil. O simbolismo contido na figura auxiliou para o entendimento do primeiro ciclo migratório e do processo histórico nesse período de povoamento do estado.

Nas primeiras ações interventivas (da primeira à quarta), as crianças jogaram com as figuras que representavam o ciclo do ouro e o ciclo das usinas hidrelétricas, que apresentam o início do processo migratório na região norte e o mais recente (AMARAL, 2012). Os demais ciclos migratórios foram inseridos, processualmente, no decorrer das ações interventivas. Os ciclos migratórios (AMARAL, 2012) abordados no jogo são: o **CICLO DO OURO**, o **CICLO DA BORRACHA**, o **CICLO DA AGRICULTURA** e o **CICLO DA CONSTRUÇÃO DAS USINAS HIDRELÉTRICAS**. Essas foram as palavras e figuras que as crianças mais tiveram dificuldades de entender. Eles conseguiam responder a qual ciclo migratório a figura fazia referência, mas tinham dificuldades para explicar a história.

Serão apresentados, a seguir, diálogos que evidenciam o percurso dos participantes na aprendizagem dos ciclos migratórios, durante as partidas do jogo,

apontando as dificuldades e as mediações realizadas pela pesquisadora nesse processo.

Na quinta ação Interventiva, Flora pediu o auxílio de Leandro e juntos tentaram e explicar o ciclo da Borracha:

Pesquisadora: O que quer dizer essa figura?

Leandro e Flora: É o ciclo da borracha.

Pesquisadora: Quem eram os trabalhadores?

Flora: Os indígenas.

Pesquisadora: Quem mais trabalhou? Não sabe? (Comecei a falar a palavra para ajudá-la a lembrar e me interrompeu respondendo)

Flora: Nordestinos

Pesquisadora: Qual é o nome da árvore que eles tiram essa seiva?

Flora: Seringa.

Pesquisadora: Quase.

Flora: Seringueira.

Após Flora chegar à resposta correta, expliquei para a dupla que são feitos cortes diagonais na árvore para extração da seiva que, posteriormente, é processada e transformada em borracha (TEIXEIRA e FONSECA, 2001). Em outro momento, com Gabriel, sobre o mesmo ciclo, após sua repostagem, pedi que explicasse o que havia compreendido sobre a leitura da dica 6 (figura 19):

Pesquisadora: De onde vem a borracha?

Gabriel: árvore. (Ele aponta para a figura ao responder)

Pesquisadora: Qual é o nome dessa árvore?

Gabriel: Seringueira.

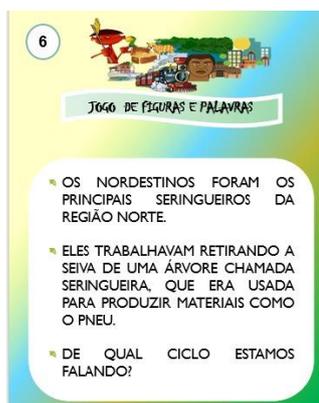
Pesquisadora: Mas explica.

Gabriel: Que é com o leite (seiva) da árvore que se fazia a borracha.

Pesquisadora: Quem trabalhou no ciclo da BORRACHA?

Gabriel: Os pessoais.

Figura 19: Dica sobre o ciclo da Borracha.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

É perceptível que o estudante, prestando atenção na leitura das dicas, passou a jogar melhor e a compreender melhor o conteúdo trabalhado. Esse apontamento também foi identificado quando a dupla Renato e Gabriel explicou o motivo da construção da Ferrovia Estrada de Ferro Madeira Mamoré:

Dupla Renato e Gabriel: Não sei o que é. É um trem?

Pesquisadora :Um trem que passava onde?

Gabriel: Na ferrovia.

Pesquisadora: A ferrovia é uma estrada de ferro, os trilhos onde o trem passa. Como é o nome dessa ferrovia? Estrada de Ferro?

Gabriel: MADEIRA MAMORÉ.

Pesquisadora: Ela foi construída para que? Transportar o que?

Renato: A BORRACHA.

As demais figuras que representavam as palavras **AGRICULTURA, MIGRAÇÃO, QUILOMBO, RIBEIRINHO, FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA, TELÉGRAFO** foram inseridas a partir da sétima ação interventiva, como já comentado. Contudo, mesmo o acréscimo de figuras ocorrendo no período final do processo interventivo, os estudantes não tiveram dificuldades na compreensão dessas figuras, pois foram explicadas e complementadas com uma história que já estava contextualizada.

A palavra **DIVERSIDADE** foi inserida no jogo desde a primeira ação interventiva, ressignificando as discussões de Amaral (2012) a respeito de abordar a história em uma perspectiva humanística e baseada em uma prática pedagógica, como a defendida por Fleuri (2001), de estabelecer modelos culturais que assumam as identidades múltiplas levando em consideração fatores étnicos, culturais, políticos, entre outros. A respeito disso, apresento o exemplo vivenciado com Leandro, na segunda ação interventiva. Enquanto eu fazia a leitura das dicas da figura 20, Leandro interrompeu-me ao se deparar com a palavra **PARDO** e se identificou dizendo: “*Eu sou pardo, né tia?*” Em outro trecho da leitura, ele me interrompeu, novamente, quando disse “em meio às diferenças culturais” com a seguinte fala:

Leandro: Tia, é meio que igual respeitar as leis de trânsito.

Pesquisadora: Explique melhor.

Leandro: A gente é um povo com muita pessoa.

Pesquisadora: E o que isso quer dizer?

Leandro: Diferença. (Respondeu Leandro, concluindo minha fala)

Retomando o que já foi discutido anteriormente, a escola é um ambiente repleto de diversidade, portanto, é imprescindível que, nesse espaço, ocorra a construção de práticas educadoras que levem os estudantes a refletirem sobre suas identidades e as condições histórico-culturais nelas estabelecidas para que o currículo escolar, enquanto elemento formador, assim como descreveu Silva (2012), possa construir sujeitos críticos, autônomos e cientes de suas regionalidades.

Pós-teste - conhecimentos relativos à história do povoamento de Rondônia

Para avaliar se tinham ocorrido avanços na aprendizagem acerca do conhecimento da história de povoamento de Rondônia, os estudantes tiveram que contar a história que o jogo aborda a partir das peças do próprio jogo, individualmente. Para isso, solicitei que organizassem as peças do jogo das figuras em ordem numérica e, após isso, que contassem a história considerando cada peça.

As histórias que, como explicamos antes, foram gravadas em áudios e, posteriormente, transcritas, estão representadas nos quadros que serão apresentados a seguir. Os participantes conseguiram explicar palavras relacionadas à história do povoamento do estado a partir de algumas figuras do jogo, obtendo variados resultados no teste pós-intervenção – como já era esperado. Contudo, destaco o avanço considerável dos quatro participantes da pesquisa em relação ao início do jogo: todos conseguiram identificar quase todas as palavras e conceituá-las dentro de um contexto histórico, como consequência da intervenção pedagógica realizada.

Flora que, no início da intervenção, reconheceu apenas oito das palavras destacadas no teste pré-intervenção, conseguiu não apenas utilizar as 18 palavras que representavam as figuras, mas contar um pouco da história de Rondônia a partir dessas palavras. Destaco que a estudante, ainda no final da intervenção, apresentou dificuldades em reconhecer e identificar o estado de Rondônia enquanto território. Mas é notável o quanto a estudante evoluiu na aprendizagem da história do povoamento. Acredito que conhecer o processo histórico apresentado pelo “Jogo de Figuras e Palavras” possa contribuir para que ela continue a desenvolver o conceito de territorialização, assim como outros que surgirão no decorrer do seu processo de escolarização. O Quadro 17 mostra o resultado do teste Flora:

Quadro 17: Resultado do teste de história de Flora.

Quando tudo começou estávamos na **FLORESTA**, que fica na **AMAZÔNIA**. Então descobrimos que o estado de **RONDÔNIA** fica na Amazônia. No início tudo era floresta, e os **INDÍGENAS** e Portugueses descobriram o **OURO**. Construíram uma **FORTALEZA** para ninguém passar. Trouxeram os **ESCRAVOS** para trabalhar. Depois descobriram a **BORRACHA**. Uma árvore era cortada e eles tiravam a SEIVA. Depois eles construíram um trem, a **ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ**, para transportar a **BORRACHA**. Depois de um tempo eles usavam o **TELÉGRAFO**, para comunicação. Construíram a **RODOVIA 364**. No **CICLO DA AGRICULTURA** eles plantavam na terra. Depois construíram as **USINAS**, que entrava água por dentro. Quando as pessoas mudam de um lugar para outro chama **MIGRAÇÃO**. Uns moram no **CAMPO**, outros na **CIDADE**, **QUILOMBO**, outros são os **RIBEIRINHOS** que moram nas beiras dos rios, e tem os **INDÍGENAS** que moram na floresta e, também nas casas e nas cidades. Em Rondônia tem pessoas de todo lugar.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

Renato, por sua vez, foi um participante bastante atento no jogo desde as primeiras ações interventivas. Passou a identificar as figuras pelos nomes que as representavam, mesmo quando novas palavras eram acrescentadas. Utilizou, na explicação da história (Quadro 18), o termo Floresta Tropical, que foi mencionado apenas uma vez durante o processo interventivo. Na atividade em dupla, conseguia responder e auxiliar Gabriel, sempre que podia, quanto ao conteúdo da história, orientando e chamando sua atenção quando errava.

Quadro 18: Resultado do teste de história (Renato).

Essa é a história de **RONDÔNIA**, fica na **FLORESTA TROPICAL AMAZÔNICA**. No início era tudo floresta, eles descobriram que tinha **OURO** aqui. Construíram uma **FORTALEZA** o **FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA**, para ninguém buscar o ouro. Depois veio o ciclo da **BORRACHA**, cortava a árvore, saía uma seiva para formar a borracha, foram os **NORDESTINOS**. Foi construída uma **FERROVIA** a **ESTRADA DE FERRO MAMORÉ**, para transportar a borracha. O **RIO MADEIRA** tem esse nome porque quando chove, o rio aumenta e vai para a floresta, e o rio vai derrubando as árvores. A capital de Rondônia é **PORTO VELHO**. Depois teve a abertura das **LINHAS TELEGRÁFICAS**. Eles construíram a **RODOVIA 364**, para ligar uma cidade a outra. Pessoas vieram em busca de terra na **AGRICULTURA**. Depois construíram as **USINAS**, no **RIO MADEIRA**, ela gera energia e luz. Quando as pessoas mudam de um lugar para outro se chama **MIGRAÇÃO**. Uns moram nos **CAMPOS**, outros nas **CIDADES**, outros moram nos rios, tem os **RIBEIRINHOS**, tem os **INDÍGENAS**. Tem gente de todo país.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

No teste aplicado ao início da intervenção, Renato foi o participante que indicou ter menos conhecimento do conteúdo histórico do jogo, afirmando reconhecer apenas seis das palavras mencionadas. Ao contar a história acima, mencionou 18 palavras do grupo de figuras e conseguiu contextualizar historicamente outras que eram

descritas nas dicas, indicando um grande avanço na aprendizagem de palavras e conceitos relacionados à história do povoamento de Rondônia.

Leandro foi o estudante que mais se destacou na aprendizagem de palavras e conceitos relacionados à história do povoamento de Rondônia. Apesar de sua dificuldade no primeiro momento do jogo (jogo de memória), quanto ao desenvolvimento das FPS atenção voluntária e memória lógica, conseguia, a cada ação interventiva discutir, questionar e explicar a história representada em cada figura. Leandro, que reconheceu apenas sete palavras no início da intervenção, concluiu as dez ações interventivas utilizando as 20 figuras e sabendo contextualizar a história do povoamento de Rondônia. Um estudante que, em princípio, não se interessou pelo tipo de jogo proposto, apresentou grandes avanços, especialmente, sobre a história temática do jogo. O Quadro 19 apresenta seu desempenho no teste pós-intervenção:

Quadro 19: Resultado do teste de história (Leandro).

Quando tudo começou era **FLORESTA, RONDÔNIA** FICA na **AMAZÔNIA**. Os **INDÍGENAS** Descobriram **OURO**, os escravos trabalharam para retirar o **OURO**, depois construíram o **FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA**, para proteger o ouro. Depois vieram em busca da **BORRACHA** que é uma árvore que eles faziam um corte e saía um líquido, foram os **NORDESTINOS**. Construíram a **ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ** para transportar a **BORRACHA**. O **RIO MADEIRA** tem esse nome porque tinha muitas árvores e elas flutuavam pela água. **PORTO VELHO** é a capital de Rondônia, O **TELÉGRAFO** era para comunicação. Depois construíram a **RODOVIA 364**. Depois veio o ciclo das plantações, a **AGRICULTURA**. Construíram a **USINA**, que era feita dentro da água e fazia energia. As pessoas quando mudam de um lugar para o outro se chama **MIGRAÇÃO**. Uns moram no **CAMPO**, outros na **CIDADE**, outros nas florestas, no **QUILOMBO**, tem os **RIBEIRINHOS** e os **INDÍGENAS** que moram nas florestas e nas cidades. É um estado com muita **DIVERSIDADE**.

Fonte: base de dados da pesquisa (2019).

Gabriel, dentre os quatro participantes selecionados para a pesquisa, era o que apresentava pior rendimento escolar e suas dificuldades foram evidenciadas durante todas as etapas do jogo. No entanto, no teste sobre a história do povoamento de Rondônia, foi o estudante que afirmou reconhecer o maior número das palavras, trabalhadas, respondendo “sim” a oito delas. Durante a avaliação final, como podemos ver na história apresentada no Quadro 20 (abaixo a seguir), ele conseguiu contextualizar 16 das 20 figuras apresentadas no jogo. A melhora em seu desempenho aponta progressos em sua aprendizagem quanto a palavras e conceitos relacionados à história do povoamento de Rondônia.

Quadro 20: Resultado do teste de história (Gabriel).

Essa é a história do povo de **RONDÔNIA**. Na **AMAZÔNIA** existia os animais. No início Rondônia era cheia de **FLORESTA** e eles descobriram o **OURO**, quem descobriu foram os Escravos. Então construíram uma **FORTALEZA** para morar e para proteger o ouro. Depois descobriram a **BORRACHA**, eles quebravam a árvore, faziam um buraco e saía a borracha lá de dentro. Eles construíram um trem, na **ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ**. Também tem o **RIO MADEIRA**, que tem água, passa o barco para pescar. Ele tem esse nome porque se chover forte a madeira cai. A capital de Rondônia é **PORTO VELHO**. Eles construíram a **RODOVIA 364**. Aqui eles descobriram muita terra e vieram para plantar, no ciclo da **AGRICULTURA**. O último ciclo foi da **USINA** ia para o **RIO MADEIRA**. Eles trocaram de lugares na **MIGRAÇÃO**. Em Rondônia tem moradores do **CAMPO**, de Porto Velho, outros são os **RIBEIRINHOS**, os **INDÍGENAS** que moram nas florestas e nas casas. Rondônia tem muitas pessoas.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2019).

A formação cultural e histórica proposta pelo jogo teve efetividade não apenas para realizar a avaliação final dos estudantes quanto à aprendizagem desse conteúdo, mas, simultaneamente, para mostrar, no decorrer de cada ação interventiva, a apropriação de conceitos científicos, mediante a descoberta de novas palavras e o conhecimento sobre a diversidade de povos que fizeram e fazem a história de Rondônia, contribuindo para um processo de alfabetização contextualizado a partir da realidade histórico-cultural das crianças.

Com a necessidade de inclusão dos mapas na intervenção pedagógica, percebi a complexidade dos conceitos e conhecimentos abordados para crianças nessa faixa etária, mas, também, a importância da mediação do educador atuando na ZDI de seus estudantes. Os resultados apresentados nessa categoria de análise reafirmam o papel do jogo como um recurso didático importante para as séries iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando ao professor criar novas possibilidades didáticas.

5.4. Avaliação dos efeitos da intervenção

Essa categoria avalia os efeitos da intervenção pedagógica com base no desempenho dos participantes da pesquisa durante o processo interventivo, nos dados obtidos nas entrevistas com a professora, com os pais e com os próprios estudantes, nos resultados dos testes aplicados antes e após o processo interventivo e por meio das observações da pesquisadora durante a pesquisa. Os depoimentos da professora e dos estudantes sugerem que, entre os efeitos da intervenção, estão os avanços dos estudantes em termos de aprendizagens e comportamento em sala de aula, de acordo os relatos a seguir.

Segundo a professora, **Renato** melhorou nos aspectos de formação de palavras e leitura de sílabas complexas. Ela relatou que, quando ele chegou na escola, já conhecia o alfabeto, mas lia com muita dificuldade. A professora também percebeu que, no período da intervenção, o estudante passou a se concentrar mais durante as leituras na sala de aula. Quanto ao comportamento, assim como a mãe afirmou em entrevista, a professora também enfatizou que ele era um estudante tímido e com poucas relações na escola, mas esse foi outro aspecto comportamental que a professora observou mudança: Renato começou a integrar-se mais com os colegas em sala de aula e a participar das atividades em grupo. A professora chegou a afirmar: “*eu nunca tinha visto isso nele*”.

No fim da intervenção, a principal ênfase que Renato apontou em sua aprendizagem com o jogo foi no desenvolvimento da memória, afirmando que: “*a memória está ótima*”. O estudante relatou que a experiência com o jogo foi “*legal, que aprendeu muito*” e que o jogo contribuiu para a sua melhora em leitura e na formação de palavras. Renato, entre todos os participantes, foi o único que realizou a leitura das dicas durante todas as ações interventivas. Considero que tal situação pode ser um indicador de sua melhora progressiva em leitura que, no início, era lenta e pausada, principalmente, quando lia palavras com sílabas complexas. Contudo, ao final da intervenção, passou a ler mais rápido e conseguia interpretar o que lia e como aplicava as táticas e estratégias no jogo. A competitividade e o cumprimento das regras foi um importante fator para que Renato se conscientizasse de suas pontuações, tomasse consciência das estratégias aplicadas por mim e pelos colegas quando jogávamos, o que também contribuiu para a ampliação de sua atenção voluntária e de sua memória lógica.

Leandro, quando iniciou o 2º ano do EF, ainda não conseguia reconhecer as letras do alfabeto, ressaltou a professora. A mesma característica pude observar no decorrer da intervenção, pois, para identificar uma letra, ele precisava contar uma por uma no alfabeto. Segundo relatos da professora, após a intervenção, na sala de aula, Leandro ainda apresentava muita dificuldade, principalmente, com a escrita, mas disse perceber sua melhora na leitura, pois já estava formando sílabas – mesmo progresso que ocorreu durante o jogo. A professora destacou, ainda, que um dos principais problemas de Leandro era não conseguir se concentrar, sendo esse, também, um dos empecilhos para que progredisse mais no jogo, pois se deitava ao

chão com frequência, demonstrando pouco interesse na leitura e na formação de palavras.

Questionado sobre o que aprendeu com o jogo, Leandro afirmou: *“Humm! Memória. A usar o cérebro e a memória. A pensar e jogar”*. Sobre a leitura, ele disse ter melhorado apenas com as letras, que *“antes era mais difícil de identificar”*. Quanto ao seu desempenho durante a intervenção, percebi que, na relação de disputa com Flora, começou a se interessar mais pelo jogo, inclusive, na fase de formar as palavras – provocando nele a melhora na atenção às jogadas e às estratégias da colega – e a memorizar mais, o que o ajudou a planejar de forma mais eficiente a escolha das figuras. A professora deu ênfase à habilidade de Leandro para atividades orais, como explicar uma história ou um conceito científico abordado na aula, para a participação nas atividades pedagógicas: *“quando é necessário explicar algum conceito ou contar uma história”*.

Após a intervenção, a respeito dos avanços de **Gabriel** sobre a leitura, a professora afirmou: *“mesmo com todas as dificuldades, ele já teve avanços, algumas sílabas já estão saindo, mas ele é muito disperso”*. Gabriel que, no início da intervenção, não conseguia ler as sílabas que formava, obteve melhora, conseguindo ler algumas palavras e formar sílabas. Acredito ser importante relatar falas do estudante no percurso das ações interventivas por tratarem de condições relevantes que impactam negativamente seu processo de aprendizagem: ele chegou a relatar que não conseguia prestar atenção no jogo porque estava **com fome**, por não ter almoçado. Também mostraram sua desmotivação com os estudos: *“ah, tia! Eu não gosto de estudar não!”*.

Questionado sobre a experiência com o jogo, Gabriel disse ter gostado. Destacou a aprendizagem de novas palavras e da história temática. O estudante também afirmou que, após o jogo, *“a memória ficou um pouco melhor”*. Ele ainda ressaltou que o jogo o ajudou a aprender o alfabeto.

Flora disse ter gostado de jogar, pois aprendeu muito, inclusive, muitas palavras novas e a história temática do jogo. Ela afirmou que o jogo ajudou a melhorar *“a memória e a atenção”* e *“a formar as palavras certas”*. Durante as ações interventivas, apresentou avanços significativos no que se refere ao desenvolvimento de FPS: tomou consciência de que era necessário raciocinar logicamente nas escolhas das figuras, ampliando sua atenção voluntária e sua memória lógica.

A professora enalteceu o desempenho de Flora na sala de aula, informando que ela estava mais atenta e disponível a ajudar os colegas nas atividades. A professora fez a seguinte observação: “*Flora melhorou na concentração, antes ela batia, saía correndo atrás de todo mundo, o jogo a ajudou a se concentrar melhor*”. A professora também enfatizou a melhora da estudante no desempenho da leitura, pois passou a ler sílabas complexas.

Cabe ressaltar que, ao longo de todas as dez ações interventivas, quando eu ia buscar os estudantes para jogar, todas as quatro crianças demonstravam empolgação com a atividade. Questionavam sempre sobre o dia do próximo encontro e conversavam animados com a percepção dos avanços que desenvolviam no jogo, com as figuras novas que eram inseridas e com a perspectiva de melhorarem o desempenho no jogo, principalmente, quando estavam em duplas. Jogos e brincadeiras, nesse contexto, carregam grande potencial para proporcionar esse tipo de sentimento nas crianças enquanto aprendem.

Contudo, a avaliação da intervenção com o “Jogo de Figuras e Palavras”, também indica dificuldades encontradas, pontos a serem melhorados e sugestões de modificações a serem realizadas em futuros estudos.

Sobre as dificuldades encontradas, apesar do acolhimento da escola e da prontidão da professora em participar da pesquisa, enfrentei sérias barreiras na implementação da intervenção em razão da reforma na escola na época da pesquisa. A mudança constante de sala e a falta de melhor infraestrutura dificultaram a realização da pesquisa e, certamente, atrapalharam as crianças na hora dos testes e do jogo. Aproveito para ressaltar as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores em escolas periféricas, com salas superlotadas, muitos estudantes com baixo rendimento escolar e infraestrutura precária.

Do ponto de vista da pesquisa, o atraso no início das ações, em função da confecção final do jogo e da procura e definição do teste de leitura, acabou comprometendo o cronograma pré-estabelecido, encurtando o tempo para as análises dos dados. A degravação do vasto material produzido também acarretou na diminuição do tempo para as análises e, conseqüentemente, para a avaliação da intervenção e para a escrita da versão final da dissertação.

Dos pontos a serem melhorados, o principal é o tempo destinado para a mediação com o jogo. Considerando que ele ocorre em três fases e que a última (formação de palavras) leva muito tempo para se desenvolver, quando se aplica junto

a educandos com baixo rendimento em leitura e com extremas dificuldades para formar palavras, ocorre um aumento considerável do tempo para completar o jogo. Ficou nítida a percepção de que jogo deve ser desenvolvido em prazos mais longos, para explorar ao máximo a leitura e formação de palavras, ainda mais nos casos de crianças com mais dificuldades. Com estudantes mais desenvolvidos em termos de leitura e escrita, em anos mais avançados do Ensino Fundamental, o tempo para sua execução, possivelmente, seria mais curto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo planejar, implementar e avaliar uma intervenção pedagógica, materializada na implementação do “Jogo de Figuras e Palavras” como atividade didática complementar para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) que apresentavam baixo rendimento escolar em leitura.

Esta Intervenção Pedagógica partiu do pressuposto de que os jogos didáticos podem se configurar em ferramentas didáticas potencializadoras de processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagens – principalmente, nos casos de estudantes em situação de baixo rendimento escolar. O jogo foi pensado e desenvolvido para se constituir em uma ferramenta voltada ao ensino de importantes conteúdos da ação educativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental: *leitura, formação de palavras e história regional*. Foi, então, idealizado, confeccionado e concebido pela pesquisadora um jogo de memória e de formação de palavras com regras explícitas.

A pesquisa fundamentou-se na CHAT, que forneceu não apenas pressupostos teóricos, mas, também, metodológicos, especialmente, a partir das obras de Vygotsky (VYGOTSKI, 1931/1995; VYGOTSKY, 1934/1982; VYGOTSKI, 1929/1991; VYGOTSKI, 2009) e de pesquisadores brasileiros pós-vygotskianos, como Duarte (1996), Prestes (2010), Daminani (2008), Castro (2014; 2019), Martins (2013), Pino (2000) Smolka (1995), Sforzi (2008). Também serviram de base para a investigação autores cujos estudos relacionam o jogo e a brincadeira com a Educação. Proeminente nessa vertente teórica, Elkonin desenvolveu a Teorização do Jogo Protagonizado (ELKONIN, 2009), referência para a elaboração do jogo proposto. Outros estudiosos do papel do jogo na educação também contribuíram, com destaque para Vygotsky (2008), Kishimoto (2011), Huizinga (2010) e Pinheiro (2014).

A fundamentação teórica adotada foi essencial para a materialização da pesquisa em função dos seguintes aspectos: **a.** a utilização dos conceitos de Mediação, ZDI e FPS e das ideias vygotskianas acerca da relação entre pensamento e palavra, fundamental para o planejamento das intervenções e elaboração do jogo; **b.** o caráter interventivo da pesquisa; **c.** a dimensão histórico-cultural da intervenção e da análise de seus efeitos e; **d.** o trabalho pedagógico e colaborativo mediado, direcionado à ZDI dos participantes da pesquisa.

A análise da participação dos quatro estudantes no processo interventivo mediado pela pesquisadora e pelo “Jogo de Figuras e Palavras” materializou-se nas categorias discutidas no capítulo referente à avaliação da intervenção, considerando as três fases do jogo e suas possibilidades de aprendizagens. No início da intervenção, a forma como Flora, Gabriel, Leandro e Renato jogavam indicava que eles não seguiam as regras do jogo, que apresentavam dificuldades em prestar atenção e memorizar as figuras. Por exemplo, quando desviravam as figuras muito rapidamente, impossibilitando a pesquisadora de vê-las na etapa do jogo de “memória”; ou quando não fixavam o lugar das figuras e demoravam a encontrar os pares.

Ao longo da intervenção, foram percebidos avanços no que concerne à ampliação e ao desenvolvimento das FPS atenção voluntária, memória lógica, tomada de consciência, apropriação de conhecimentos acerca da história do povoamento de Rondônia, aprimoramento no processo de leitura por meio dicas (fichas com textos curtos com informações sobre a figura que precisava ser identificada) e melhora no processo de formação de palavras (palavra que representa a figura no contexto do jogo). Acredito que as mediações realizadas por mim, atuando na ZDI dos participantes, promoveram avanços tanto na ampliação das FPS mencionadas como nos processos de leitura e formação de palavras e na aprendizagem de conteúdo histórico regional.

Pinheiro (2014), que em sua tese de doutoramento realizou uma intervenção pedagógica por meio de jogos com regras explícitas com crianças que apresentavam avaliação de fracasso escolar, enfatiza que atuar na ZDI não é criar no jogo um nível de exigência que a criança não possa atingir no momento de jogar, é necessário saber criar a dificuldade adequada para que ela, com apoio de uma pessoa mais experiente, ou com maior conhecimento/habilidade para desempenhar uma ação específica, seja cognitiva ou motora, para que ela possa, mais adiante, resolvê-la sozinha (VYGOTSKY, 1934/1982).

Além disso, o jogo possibilitou nas crianças o desenvolvimento dos processos de leitura e formação e de palavras de forma contextualizada. Com a temática “História do povoamento de Rondônia”, o jogo possibilitou aos quatro participantes a expansão de seus conhecimentos sobre história local, visto que, no início do jogo, eles não sabiam identificar nem mesmo palavras de referência da história do estado, tampouco

contextualizá-las. Outro aspecto que pode ser avaliado da formação cultural proposta no jogo é o aumento do repertório vocabular dos quatro estudantes.

A intervenção empreendida, ao superar as dificuldades encontradas, indica a relevância dos jogos para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e das pesquisas aplicadas, tanto no sentido de aproximar a Universidade da Educação Básica como na produção de conhecimento educacional a partir de ações concretas junto às comunidades escolares. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que começaram a ser implementadas no Rio Grande do Sul e hoje são desenvolvidas na Amazônia Ocidental pelo Grupo de Pesquisas HISTCTULT, têm contribuído nesse sentido. Para projetos futuros, planejo a implantação do jogo em outras escolas, o seu aproveitamento por outros pesquisadores em intervenções voltadas ao processo de alfabetização e a criação do jogo em versão digital, para computadores e *smartphones*.

O “Jogo de Figuras e Palavras” foi um mediador eficiente entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes da pesquisa, que apresentavam, todos, histórico de baixo rendimento escolar, ratificando as ideias de Vygotsky (2008) e Elkonin (2009).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, José J. Rondônia: Colonização de terras novas. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, v. 1, n. 2, p. 28-31, 1998.
- AMARAL, Nair. F. G. Processos Migratórios em Rondônia e sua Influência na Língua e na Cultura. **Linha D'água**, v.1, n. 25, p. 87-107, 2012.
- AMARAL, Nair. F. G; LOPEZ, Nuria. S.; NENEVÉ, Miguel. Por um ensino multicultural na Amazônia. **Revista Igarapé Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade**, n. 2, p. 203-218, set, 2013.
- BALDAN, Merlin; ARCE, Alessandra. A Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Pedagogia do Jogo de Elkonin. In: Colóquio Internacional Marx Engels, Campinas: CERMAX Press, 2007.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes Press, 2002.
- BECKER, Bertha. K. Revisão das Políticas de Ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários. **Parcerias Estratégicas**, v. 6, n. 12, p. 135-159, 2001.
- CASTRO, Rafael F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**. 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- CASTRO, R. F.; CARVALHO, A. G.; BRITO, H. P.; BERBET, J.; CUNHA, K. K. C. Propostas de intervenção pedagógica de estagiários para o ensino de biologia em escolas públicas de Porto Velho. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 61-81, 2018.
- CASTRO, Rafael F. L. S. Vygotsky: vislumbrando potencialidades de aplicação em práticas pedagógicas. In: ANPEd, 2019, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019. 16 p.
- COELHO, Sônia. M. A alfabetização na perspectiva histórico cultural. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**, v.2, n. 1, p. 58-71, 2011.
- CORRÊA, Sérgio. R. M.; HAGE, Salomão. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 18, p. 79-105, 2011.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus

benefícios. **Educar em Revista**, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, Magda. F.; ROCHEFORT, Renato. S.; CASTRO, Rafael. F.; PINHEIRO, Sílvia. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2013.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DCN. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

DUARTE, Newton. Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP- São Paulo**, v. 7, n. ½, p. 17-50, 1996.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FEARNSIDE, Philip M. **A ocupação Humana em Rondônia: impactos, limites e planejamento**. Assessoria de Divulgação Científica. SCT/PR, CNPq (Relatório de Pesquisa nº 5), Brasília, 1989. 76 p.

FLEURI, Reinaldo. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 109-128, 2001.

FREIRE, Maria. C. B. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREITAS, Maria. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

GOMES, Emmanoel. **História e Geografia de Rondônia**. Vilhena: Gráfica e Editora Express Ltda ME, 2012.

GOMES, Nilma. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Coleção Educação Para Todos**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 243p.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Base de dados por municípios das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Resultados, 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em 23 jan. 2018.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

JACOMELI, Mara. R.M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas brasileiras**. Campinas SP: Editora Alínea, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil** São Paulo: Cengage Learning, 2011b. 62 p.

LAZARETTI, Lucinéia R. **D.B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, Aléxis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 119-142.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. e VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MACIEL, Antônio. C. de. **Campesinato e Fronteira: colonização e ocupação socioeconômica de Rondônia – 1970/2000**. 2004. 290f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Socioambientais. Universidade Federal do Pará. Pará, 2004.

MARTHA JUNIOR., G. B.; ALVES, Eliseu.; CONTINI, Elisio. Dimensão econômica de sistemas de integração lavoura-pecuária. **Pesq. Agropec. Bras.**, v. 46, p. 1117-1126, 2011.

MARTINS, Lígia M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR – On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-299, 2013.

MARTINS, Lígia M. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Oficina Universitária. Marília - SP: Cultura Acadêmica, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAÚJO, Elaine S.; MIGUÉIS, Marlene da R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v.13, n. 2, p. 293-302, 2009.

_____. Carolina. P.; ARAÚJO, Elaine. S. **O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo**. M. O. Moura (Org), Brasília: Liber Livro Press Ltda, p. 111-134, 2010.

NENEVÉ, Miguel; PANSINI, Flávia. Multiculturalismo e Ensino de Literatura. In: AMARAL. N. (Org.). **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o Plural em Reflexões e ações**. 1ª ed. Curitiba: CVR Press, 2009.

OLIVEIRA, Ovídeo. A. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 4ª ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda, 2001.

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PENHA, Soraia Rohers. **A implantação de uma rotina de atenção à saúde da pessoa idosa em uma equipe de Saúde da Família de Porto Velho/RO**. Orientador: Rafael Fonseca de Castro. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Família) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

PATRÍCIA, Márcia. A. **Programa "além das letras": um estudo sobre a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO**. 2015, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

PINHEIRO, Sílvia. P. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar**. 2014, 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PINHEIRO, Sílvia. S.; DAMIANI, Magda. F.; SILVA JUNIOR, Bento. 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, 2016.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARPA. PROGRAMA DE ÁREAS PROTEGIDAS DA AMAZÔNIA. **Um novo caminho para a conservação da Amazônia**: Biodiversidade e o Arpa. Brasília, 2010.

RAISG. **Rede Amazônica de Informação Socioambiental Georreferenciada**. Áreas Protegidas e Territórios Indígenas, 2009.

REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO. **Língua Portuguesa**. Porto Velho: SEMED, 2016.

REGO, Tereza. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org). **Diferenças e Preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 9.ed. São Paulo: Summus, 1998

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Garantindo a Todos o Direito de Aprender: Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindo_p37-58.pdf. Acesso em 01 dez. 2018.

SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais) – anexo 1, 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 01 dez. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Press, 1998.

SANTOS, Vanúbia. O processo de ocupação de Rondônia e o impacto sobre as culturas indígenas. **Revista Fórum Identidades**, Aracajú, v. 16, n. 16, p. 198-220, 2014.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira em Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-432, 2010.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLPP) São Paulo: Memnon; 2010.

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts**. Orgs. Bento Selau, Rafael Fonseca de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

SFORNI, Marta S. F. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____, Marta S. F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v.19, n. 3, p. 07-18, 2016.

SILVA, Ezequiel T. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: _____ (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SMOLKA, Ana L. B. (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES, 50, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**, 1ª ed., 2000.

_____. Ana. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995.

SANTOS, Carlos A. dos. *Jogo e atividades lúdicas na alfabetização*. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Press, 2009.

STANGUE, Rosemeri K. **A Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: uma Intervenção com Acadêmicos de Pedagogia de Ariquemes (RO)**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

TEIXEIRA, Marco A. D.S.; FONSECA, Dante R. da. **História Regional: Rondônia**. 4ª ed. **Porto Velho: Rondônia, 2001**.

TFOUNI, Leda. V. **Letramento e alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez Press, 1995.

THADEI, Jordana L. de. **Tema Transversal e Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: para além da transversalidade temática. 2006. 204f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, n. 17(2), São Paulo, p.59-83, 2006.

VIGOTSKI. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo I (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento)**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1925/1991b.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)**. Madri: Visor Press, 1931/1995.

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas Tomo II (Pensamiento Y Lenguaje)**. Moscú: Editorial Pedagógica Press, 1934/1982. p21-37.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Porto Velho - RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** Outubro de 2017 a Setembro de 2019

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS RESPONSÁVEIS DO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Cláudia Oliveira da Silva**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica para mediar aprendizagens, que tem por:

Objetivo geral: Elaborar e aplicar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para contribuir com o processo de alfabetização, o conhecimento histórico do povoamento de Rondônia e com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- a) Criar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.
- b) Utilizar o jogo para contextualizar, junto às crianças, a história do povoamento do estado de Rondônia.
- c) Contribuir com os processos de leitura e formação de palavras na alfabetização de crianças 2º ano do Ensino Fundamental.
- d) Desenvolver funções psíquicas superiores das crianças participantes da intervenção, tais como: consciência e controle, atenção voluntária e memória lógica.
- e) Aferir a eficácia do jogo como mediador pedagógico por meio da avaliação da intervenção pedagógica implementada, utilizando instrumentos e abordagens de pesquisa científica típicas das Ciências da Educação.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) A participação de seu filho(a) nesta pesquisa consistirá em jogar o “jogo de figuras e palavras”, que se configura em um jogo de memória com atividades de leitura e formação de palavras, e responderá aos pré-testes e pós-testes de leitura. Nesta etapa a pesquisadora fará anotações e observações da participação do seu filho(a) enquanto joga. Além disso, ele(a) responderá a uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada, relativa ao processo de aprendizagem após a aplicação do jogo. A pesquisadora também irá analisar o desempenho escolar do seu filho, por meio do boletim escolar (notas). A entrevista, os testes e a aplicação do jogo serão realizadas exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;

2. Os encontros com teu(tua) filho(a) serão na Escola e terão a duração de um bimestre letivo. Os encontros serão: semanais, individuais e/ou em grupo e o tempo ao redor de 50 minutos. Os encontros serão gravados. O jogo que serão utilizados nos encontros será: Jogo de memória, com atividades de leitura e formação de palavras.

3. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados serão a análise documental do boletim escolar, aplicação do “Jogo de Figuras e Palavras”, aplicação do pré-teste e pós-teste de leitura, observações da pesquisadora e a entrevista semiestruturada com as crianças participantes. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** É possível que os participantes fiquem constrangidos diante das dificuldades de leitura e em jogar o jogo de memória. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá realizar os primeiros encontros individuais e irá mediar a leitura e orientar as jogadas sempre que o participante apresentar dificuldades. Quando os textos forem utilizados como referência, a identidade dos participantes da pesquisa não será revelada, pois haverá uma substituição por nomes fictícios. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o participante queira saber antes, durante e depois da sua participação. O responsável tem a livre escolha em recusar a participação do seu

filho(a) na pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. A qualquer momento, o responsável poderá desistir de seu filho(a) participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. Todas as etapas da pesquisa ocorrerão na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes. **Descrição do Benefício:** Ao participar desta pesquisa, o seu filho(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a mediação de aprendizagens de crianças por meio de jogos didáticos-pedagógicos, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Ana Cláudia Oliveira da Silva; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 9234-2237; E-mail: ana.silva@ifro.edu.br. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ na pesquisa ““JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL e autorizo que ele(a) participe. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho, ___ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Porto Velho - RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** Outubro de 2017 a Setembro de 2019

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS RESPONSÁVEIS DO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Cláudia Oliveira da Silva**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica para mediar aprendizagens, que tem por:

Objetivo geral: Elaborar e aplicar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para contribuir com o processo de alfabetização, o conhecimento histórico do povoamento de Rondônia e com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- a) Criar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.
- b) Utilizar o jogo para contextualizar, junto às crianças, a história do povoamento do estado de Rondônia.
- c) Contribuir com os processos de leitura e formação de palavras na alfabetização de crianças 2º ano do Ensino Fundamental.
- d) Desenvolver funções psíquicas superiores das crianças participantes da intervenção, tais como: consciência e controle, atenção voluntária e memória lógica.
- e) Aferir a eficácia do jogo como mediador pedagógico por meio da avaliação da intervenção pedagógica implementada, utilizando instrumentos e abordagens de pesquisa científica típicas das Ciências da Educação.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada, relativa ao processo de aprendizagem de seu filho após a intervenção da pesquisadora na aplicação do “Jogo de Figuras e Palavras”. A entrevista será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;

2. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** o instrumento de coleta de dados será entrevista semiestruturada, portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os participantes fiquem constrangidos diante da gravação da entrevista. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar os pais quanto ao roteiro da entrevista, esclarecer as dúvidas sempre que necessário e prosseguir nas perguntas de acordo com as condições de respostas. Quando os textos forem utilizados como referência, a identidade dos participantes da pesquisa não será revelada, pois haverá uma substituição por nomes fictícios. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da intervenção pedagógica na escrita e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. A qualquer momento, o colaborador poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a

pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. Todas as etapas da pesquisa ocorrerão na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes. **Descrição do Benefício:** Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a mediação de aprendizagens de crianças por meio de jogos didáticos-pedagógicos, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Ana Cláudia Oliveira da Silva; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 9234-2237; E-mail: ana.silva@ifro.edu.br. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppgge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Porto Velho - RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** Outubro de 2017 a Setembro de 2019

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS RESPONSÁVEIS DO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Cláudia Oliveira da Silva**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma intervenção pedagógica para mediar aprendizagens, que tem por:

Objetivo geral: Elaborar e aplicar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para contribuir com o processo de alfabetização, o conhecimento histórico do povoamento de Rondônia e com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- a) Criar um jogo como uma ferramenta didático-pedagógica para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.
- b) Utilizar o jogo para contextualizar, junto às crianças, a história do povoamento do estado de Rondônia.
- c) Contribuir com os processos de leitura e formação de palavras na alfabetização de crianças 2º ano do Ensino Fundamental.
- d) Desenvolver funções psíquicas superiores das crianças participantes da intervenção, tais como: consciência e controle, atenção voluntária e memória lógica.
- e) Aferir a eficácia do jogo como mediador pedagógico por meio da avaliação da intervenção pedagógica implementada, utilizando instrumentos e abordagens de pesquisa científica típicas das Ciências da Educação.

Dessa forma convém esclarecer que:

1) Sua participação nesta pesquisa será em duas entrevistas semiestruturada, composta por perguntas abertas, com sequência pré-determinada: uma antes da intervenção objetivando responder um questionário relativo ao processo de aprendizagem dos estudantes selecionados para participar da intervenção com o “Jogo de Figuras e Palavras”, e outras após a intervenção para identificar se houve mudanças ou não. A entrevista será realizada exclusivamente pela pesquisadora responsável, não sendo terceirizada a quaisquer outras pessoas;

2. Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** o instrumento de coleta de dados será entrevista semiestruturada, portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os participantes fiquem constrangidos diante da gravação da entrevista. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar os pais quanto ao roteiro da entrevista, esclarecer as dúvidas sempre que necessário e prosseguir nas perguntas de acordo com as condições de respostas. Quando os textos forem utilizados como referência, a identidade dos participantes da pesquisa não será revelada, pois haverá uma substituição por nomes fictícios. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da intervenção pedagógica na escrita e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. A qualquer momento, o colaborador poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre

serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. Todas as etapas da pesquisa ocorrerão na Escola Municipal de Ensino Fundamental selecionada para a pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes. **Descrição do Benefício:** Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a mediação de aprendizagens de crianças por meio de jogos didáticos-pedagógicos, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Ana Cláudia Oliveira da Silva; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 9234-2237; E-mail: ana.silva@ifro.edu.br. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa ““JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, dos textos produzidos ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros,

comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “JOGO DE FIGURAS E PALAVRAS” COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: MEDIANDO APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Nesta pesquisa pretendemos aplicar um jogo para ajudar com a aprendizagem na alfabetização, com o conhecimento histórico do povoamento de Rondônia e com o desenvolvimento da memória, atenção e tomada de consciência de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa e permitiram que você participe. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação na pesquisa será em jogar um jogo de memória com atividades de leitura e formação de palavras, responder aos pré-testes e pós-testes de leitura. Durante os jogos a pesquisadora fará anotações e observações enquanto você joga. Além disso, você responderá a uma entrevista, para falar sobre como foi a sua experiência com o jogo. A pesquisadora também irá analisar as suas notas no boletim escolar. A entrevista, os testes e a aplicação do jogo serão realizadas exclusivamente pela pesquisadora responsável. Os encontros que ocorrerão na Escola em que estuda, serão semanais, individuais e/ou em grupo e o tempo ao redor de 50 minutos, durante um bimestre letivo. Os encontros serão gravados.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, se alimentar, ler e etc. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que você não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados (explicação da divulgação dos resultados), mas sem identificar as crianças que participaram.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, poderão entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: 992342237 e e-mail (ana.silva@ifro.edu.br). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pela presente pesquisa os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

Porto Velho, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Ana Cláudia Oliveira da Silva
Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PRÉ-INTERVENÇÃO) - PROFESSORA

Professora:

Data: ____/____/____

ASPECTOS GERAIS

1. Quais recursos didáticos são utilizados para o ensino da leitura e para a formação de palavras em suas aulas?
2. Utiliza jogo como um recurso didático em suas aulas?
() SIM () NÃO
3. Quanto ao uso de jogos nas aulas, os alunos são participativos e demonstram estarem interessados?
4. Quanto ao ensino de História de Rondônia: é abordado em sala de aula? É trabalhado em algum evento escolar?

SOBRE O ESTUDANTE

1. Quanto à LINGUAGEM ORAL (troca de letras, gagueja, vocabulário reduzido, etc.)
2. Quanto à LEITURA
 - 2.1 Situa-se:
() acima do nível da turma () no nível da turma () abaixo do nível da turma
 - 2.2 As características de sua leitura são as seguintes:
() palavreada () silabada () por unidade de pensamento
 - 2.3 Velocidade da leitura
() lenta () regular () rápida
 - 2.4 É capaz de interpretar o que lê?
3. Quanto à sequência numérica:
 - 3.1. Lê () Sim () Não () Às vezes
4. Em quais disciplinas o aluno apresenta melhor desempenho e pior desempenho?
5. Quais são suas notas no 1º bimestre?
6. Com ajuda, a criança apresenta melhor desempenho nas disciplinas?
() Sim () Não. Justifique sua resposta.
7. Como é o relacionamento do estudante com a professora e os colegas?
8. Com relação aos seguintes aspectos:
 - () Apresenta dificuldades para memorizar o conteúdo
 - () Qualquer estímulo distrai sua atenção
 - () Não demonstra interesse pelas atividades escolares
 - () Não demonstra interesse pelas atividades de Educação Física
 - () Solicita constantemente a atenção do professor
 - () Chora com facilidade
 - () É agressivo
 - () É impulsivo
9. Outras informações que julgar necessárias:

APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada para a professora (Pós-intervenção)

Desempenho Escolar

1. Com relação à leitura:

Nos aspectos de formação de palavras e identificação do alfabeto apresentou melhoras?

2. Houve mudança no comportamento?

3. Como está o nível de leitura?

APÊNDICE G - Entrevista semiestruturada para o responsável (Pós-intervenção)

I. Identificação:

Nome do filho(a):

Idade:

Nome da Mãe:

Idade:

Grau de instrução:

Profissão:

Nome do pai:

Idade: Grau de instrução:

Profissão:

Em qual bairro moram?

II. Estrutura da família:

Pais vivem juntos?

Em companhia de quem vive a criança?

III. Escolaridade

1. Iniciou a escolarização com quantos anos?
2. Como foi a adaptação à escola?
3. Trocou de escola? Quantas vezes? Como foi a adaptação?
4. Gosta de ir à escola?
5. Qual(is) matéria(s) mais gosta?
6. Qual(is) matéria(s) possui mais facilidade para aprender?
7. Como é a relação com os professores?
8. Como é a relação com os colegas de classe?
9. Apresenta dificuldades de aprendizagem?
10. Qual a matéria em que ele(a) possui mais dificuldade?
11. Realiza tarefas de casa com a ajuda de familiar(es)? Com quem?

IV. Uso de Jogos

1. Que tipo de jogo ele (a) gosta?
2. Com quem brinca?
3. Qual atividade prefere fazer em seu tempo livre?
4. Possui algum jogo didático?

V. Desempenho Escolar

1. Como relação à leitura: apresenta dificuldade?
2. Alguém em casa lê com ele(a)?
3. Ele(a) possui algum livro?
4. Durante o período da aplicação do Jogo ele(a) contou o que aprendeu?
5. Como se comportou durante o 1º bimestre?
6. Como se comportou durante o 2º bimestre?

APÊNDICE H - Roteiro de entrevista semiestruturada para o estudante

Dados de Identificação:

Nome:

Data:

Responda:

1. Como foi, para você, ficar aqui jogando este tempo?
2. O que você aprendeu com o jogo?
3. Você já havia jogado jogo de memória antes?
4. Como está tua aprendizagem?