

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Ediney Gusmão Júnior

O Recurso cênico teatral como instrumento de ensino-
aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola
pública.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Ediney Gusmão Júnior

O Recurso cênico teatral como instrumento de ensino-aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola pública.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

GUSMÃO Jr., Ediney, O Recurso cênico teatral como instrumento de ensino-aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola pública. São Paulo: 125 p, 2009.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães
Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem-
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Áreas de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem,
Produção de Textos, Jogos Dramáticos, Teatro, Textos Narrativos.

BANCA EXAMINADORA

Agradeço de forma muito especial...

*...a minha querida mãe,
dona Cidinha Gusmão,
pela compreensão e pela
sua benção quando saí de
casa para buscar esse
objetivo; e que, mesmo
antes disso tudo, me
ensinou as maiores lições
da vida;*

*... aos meus irmãos
Belmiro, Jane, cunhados
Paulo, Giovana, sobrinhos
Mayara, Caroline,
Matheus e Luiz Henrique
por entender que muitas
vezes não pude estar com
eles em momentos
importantes para a família,
e nem por isso deixei de
lembrá-los por um só dia;*

*... a minha querida amiga
Célia, que mesmo não
podendo compartilhar este
momento comigo (que
esteja na paz do Pai)
sempre acreditou e me
incentivou.*

Agradeço de forma muito especial também...

*...a minha orientadora
professora doutora Maria
Cecília Camargo Magalhães,
a Ciça, por eu ter sido além
de uma orientadora, por ter
sido uma mestra, amiga, por
ter tido o privilégio de tê-la
conhecido, e aprender pelos
seus atos, o que é paixão por
uma causa, o que é ser
honesto com seus propósitos.
Agradeço pela sua paciência,
pela sua generosidade e pela
sua grandeza de
compreender por muitas
vezes minha pequenez.*

Agradeço de forma carinhosa...

*...a professora doutora
Fernanda Liberali, por
compartilhar conosco esse
seu brilho tão particular que
sempre nos empolga;*

*...aos colegas de curso do
Lael pela amizade e
colaboração;*

*...a amiga Fátima, diretora
do colégio Odette, pela
acolhida carinhosa desde que
cheguei aqui e com quem
tenho aprendido dia a dia a
ser um profissional melhor.*

*...aos professores doutores
João Telles, Vera Cabrera
Duarte e Lívia
M.V.M.Motta por
participarem das minhas
bancas de qualificação e
defesa, colaborando muito
com o amadurecimento desta
pesquisa.*

Agradeço de forma bem pessoal...

... "aos meus mestres com carinho", com os quais me encantei pela educação e pela arte de ensinar, a querida amiga Cidinha Iglesias que me iniciou na profissão, às grandes mestras incentivadoras, dona Evanir, Ana Maria Saura, dona Gema (in memorian), Sonia Saura, Adriana Campos;

...a todos os amigos e alunos da Escola Livre de Teatro de Jales e da Cia Drummond que juntos vivemos o belo sonho nos palcos mambembes e nos teatro de luxo do nosso espetáculo;

...aos professores, amigos, alunos da cidade de Carapicuíba que receberam este "estrangeiro" de forma carinhosa a qual me empolgou a continuar aqui;

...às grandes profissionais da educação, as supervisoras da DE Carapicuíba, Denise, Márcia, Marilu e Vanderlice que me ensinaram o caminho da PUC;

...a Secretaria de Estado da Educação pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste projeto;

...por fim, àqueles que são as causas pelas quais estou aqui, meus alunos, a cada um que me fez questionar um simples procedimento, ou despertar um sentimento de satisfação, por todos os lugares que passei.

O visitante e a velha professora

- Professora Você estava com saudades?
Visitante *Eu não sei por que resolvi pensar na escola.*
- Professora Não sabe, meu filho?
Visitante Sabe como eu me lembro da escola? Às vezes como uma coisa boa, às vezes como um lugar onde eu estava sempre angustiado.
- Professora Você não gostava dos professores?
Visitante Eu não sei se gostava mesmo, ou se era um dever, como o dever de gostar da Pátria, da família. Acho que me contaram muita história mentirosa, que não correspondia à verdade.
- Professora Eu também não sabia toda a verdade das coisas. Muitas vezes a verdade não pode ser dita, é proibida. Há leis que proíbem, você sabe.
- Visitante A gente não tinha liberdade para nada. Os professores decidiam a vida dos alunos, os diretores a dos professores alguém, lá em cima devia decidir a dos diretores.
- Professora Precisava haver ordem, disciplina.
Visitante Sabe de uma coisa que eu nunca pude falar? "Ontem eu faltei porque o dia estava muito bonito, o sol tão gostoso, que eu fiquei correndo e brincando. E a minha mãe não ficou brava e o meu pai não me bateu." Não era nada bom ficar preso, com aquele calor, as moscas zumbindo, prestando atenção em coisas sem o menor interesse.
- Professora Mas nada tinha interesse?
Visitante É que olhando a manhã pela janela, dava uma vontade de correr, brincar, subir em árvore, nadar em rio...
- Professora Pare, por favor.
Visitante A senhora está cansada?
- Professora Muito.
Visitante A senhora já é muito velha?
- Professora Muito. Muito velha.
Visitante A senhora era nova quando a escola era nova?
- Professora A escola já era muito velha quando eu ainda era nova.
Visitante E agora?
- Professora Agora chega. Eu preciso morrer.
Visitante E a escola? Vai morrer junto?
- Professora Não. Vai continuar envelhecendo. Vá para seu lugar meu filho. Todos quietinhos?

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender o instrumento cênico teatral, especificamente, o jogo dramático no contexto da sala de aula, para a criação de contextos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de uma escola pública quanto à produção oral de textos narrativos. O foco da atividade proposta tem como meta, uma intervenção pedagógica na didática docente de uma escola pública. O estudo está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1930/1999, 1930/2000, 1931/1995, 1987, 1934/2001; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1987), na concepção vygotskiana de criatividade (VYGOTSKY, 1930/1999, 1930/2000) nos fundamentos de dialogismo e interação verbal (BAKHTIN, 1979/2000; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002), nos sistemas de turnos de falas (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006), na interações argumentativas (PERELMAN & OLBRECHTS- TYTECA, 1996; ABREU 2007). Está também apoiada nos pressupostos que discutem a teoria cênica teatral (COURTNEY, 1968/1980; SPOLIN, 1963/1979; SLADE, 1978). Essas teorias permitiram compreender a forma como o jogo propicia a interação criativa e a natureza da colaboração que ocorre nesse espaço, como também, observar, as regras assumidas pelos participantes na construção do objeto discutido. Trata-se de uma pesquisa crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 1994, 1996, 1998a, 1998b, 1998c, 2002, 2003a, 2003b; LIBERALI, 1994, 1999, 2007b), em que como participante, no papel de professor e pesquisador, procurei mediar, analisar, compreender e colaborar para as transformações por meio da apropriação de conceito do objeto em estudo, assim, auxiliando no desenvolvimento dos alunos. A análise dos dados selecionados observou seu contexto de produção, conteúdo temático, plano geral do texto, análise de turno e argumentação, para compreender se a atividade sessão de jogos dramáticos, idealizada para apropriação de conceitos pelos alunos para a organização de texto narrativo na sala de aula, cumpre essa finalidade. Os resultados indicaram que os jogos dramáticos se constituíram como instrumento para apropriação de conceitos quanto à narrativa, pois o espaço colaborativo de criação que a atividade propicia aos participantes, proporcionou aos mesmos vivenciarem situações lúdicas, nas quais puderam desenvolver representações do mundo real, bem como a organização da linguagem oral e a organização narrativa.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate and comprehend the theatrical scenic instrument, specifically, the dramatic game in the class room context, to the creation of the contexts that do learning and development of the public school students as for the narratives oral texts production. The activity focus has a propose to be a pedagogical intervention in the teaching routine of a public school. This study is grounded on the sócio-historical-cultural activity theory (VYGOTSKY, 1930/1999, 1930/2000, 1931/1995, 1987, 1934/2001; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1987), on the vygotskian conception of creativity (VYGOTSKY, 1930/1999, 1930/2000), and on the concept of dialogism and verbal interaction (BAKHTIN, 1970/2000; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002), on the system turn (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006), on the argumentation (PERELMAN & OLBRECHTS, 1996; ABREU, 2007). It is supported too on the subjects that discuss the theatrical theory (COURTNEY, 1968/1980; SPOLIN, 1963/1979; SLADE, 1978). These theories allowed comprehend the way that the dramatic games can do a creative interaction and the nature collaboration that occur in this place, how too, to watch the rules took by the participants in the argued object construction. This is a critical research collaboration (MAGALHÃES, 1994, 1996, 1998^a, 1998^b, 1998^c, 2002, 2003^a, 2003^b; LIBERALI, 1994, 1999, 2007^b), as a participant on the teacher place and researcher wanted conduct, analyse and comprehend and help to the transformations by means of taking object concepts on study, helping on students development. The analysis of the selected data focused their context of production, theme contents, general text plain, analysis of turn taking and argumentation in order to comprehend if the dramatic game in the class room context can fulfills this aim. The results show that the dramatic game were constituted as a instrument to taking to the students concepts to narrative, because the collaborative set that the activity give, put them to live imaginary situations, in that they could developed of the real world representations, as the oral language organization and the narrative organization.

Sumário

INTRODUÇÃO		01
CAPÍTULO 01 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		08
1.1.	Primeira Parte – Educação Dramática em Discussão	09
	1.1.1 Uma breve linha histórica do teatro na educação	10
	1.1.2 Educação dramática e a materialidade no jogo – definições e fundamentos do jogo	13
	1.1.3 O jogo faz-de-conta numa abordagem histórico-cultural	13
	1.1.4 Peter Slade e o jogo dramático infantil	16
	1.1.5 Viola Spolin e os fundamentos do jogo de improviso para o teatro	18
	1.1.6 Educação dramática e atividade criativa	22
	1.1.7 O grupo e sua pertinência na educação dramática	25
1.2.	Segunda parte – teorias de ensino-aprendizagem e linguagem	26
	1.2.1 Vygotsky e a teoria da atividade sócio-histórico cultural – TASCH	28
	1.2.2 Vygotsky – Os Conceitos Centrais	32
	1.2.3 Ensino-aprendizagem, pensamento e linguagem na produção de texto	38
	1.2.4 Os gêneros do discurso em Bakhtin	40
	1.2.5 Gêneros: mega-instrumento de ensino	42
	1.2.6 Base para análise	46
	1.2.6.1 A argumentação	46
	1.2.6.2 Conteúdo temático e plano geral do texto	51
	1.2.6.3 Relações Interpessoais	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA		54
2.1	A escolha da metodologia	54
2.2	O contexto da pesquisa	56
	2.2.1 O local	56
	2.2.2 Os participantes da pesquisa	60
2.3	Os procedimentos da coleta de dados – atividades teatrais	61
2.4	A seleção de dados	67
2.5	O plano de ação	68
2.6	Procedimentos para análise e interpretação de dados	69
CAPÍTULO 03 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		73
3.1	Organização das sessões de jogos como Atividade	74
3.2	Descrição e discussão dos resultados	77
	3.2.1 Descrição da 1ª. sessão de jogos	77
	3.2.2 Descrição da 2ª. sessão de jogos	79
	3.2.3 Descrição da 3ª. sessão de jogos	80
3.3	O jogo na apropriação de conceitos	82
3.4	Os participantes e a interação pelo jogo	93
3.5	A apropriação da organização do texto	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS		112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		116

Sumário de Quadros e Figuras

QUADROS		
01	Seqüência Narrativa	45
02	Argumentos quase-lógicos (Perelman & Olbrechts- Tyteca - 1996)	49
03	Argumentos fundamentados na estrutura do real.	50
04	Das sessões – descrição dos jogos	66
05	Dos instrumentos da coleta de dados	67
06	Do conteúdo temático das atividades	68
07	Organizador dos procedimentos de análise dos dados	70
08	Categorias para compreensão do jogo como ação criativa	72
09	Organização das Sessões de Jogos – A Atividade no Sistema	75
10	1ª. Sessão de Jogos – Conteúdo Temático	78
11	2ª. Sessão de Jogos – Conteúdo Temático	79
12	3ª. Sessão de Jogos – Conteúdo Temático	81
13	Esquema: autor / sessão de jogos.	102
14	Comparativo – enredamento das fases : jogo / grupo	109
15	Síntese de comparação para análise e resposta da questão principal	110
FIGURAS		
	Representação do triângulo da Atividade	30
	Argumentação	48
	Conversações	53
	Esquema: sistema de trocas – validação interlocutória	99

INTRODUÇÃO



Este estudo tem como objetivo principal, compreender como os recursos das artes cênicas – especificamente o teatro - podem ser usados como instrumentos de ensino em sala de aula, para a apropriação pelos alunos de conceitos pertinentes à produção de textos narrativos no contexto escolar.

Uma das grandes preocupações na rotina escolar, que tem despertado atenção, tanto da classe docente, quanto de especialistas da educação, são os índices que demonstram o mau desempenho dos alunos quanto à produção de textos na sala de aula. Como exemplo desses indicadores, podemos citar o SARESP – Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo – que anualmente avalia as séries finais dos ciclos das Escolas Estaduais, as oitavas séries do Ensino Fundamental e as terceiras séries do Ensino Médio. Apesar de esses indicadores atestarem essa falha no processo de aprendizagem e da inúmeras tentativas em trazer transformações quanto ao ensino-aprendizagem de leitura e produção em sala de aula (e.g., os Parâmetros Curriculares, Projetos de Formação desenvolvidos nas Escolas como propostas da Secretaria da Educação e pesquisas desenvolvidas nas escolas), há poucos indícios de formação de leitores e produtores competentes no contexto escolar, apesar do longo período de anos que o aluno frequenta uma escola.

Sou professor efetivo de Língua Portuguesa na rede estadual, formado em 1998. Já atuei nas redes privada, pública e curso superior. Anteriormente à minha formação em Língua Portuguesa, iniciei estudos em artes cênicas, chegando a dirigir uma companhia de teatro profissional de 1986 a 2006, atividade pela qual recebi vários prêmios significativos em categorias como diretor, ator, dramaturgo e pesquisa cênica. Destaco, também, como experiência relevante, o período em que exerci a função de Coordenador de Atividades Cênicas do Centro

Cultural da Cidade de Jales, onde criei a Escola Livre de Teatro, que promove a formação de atores. Como docente e Coordenador Pedagógico elaborei e concebi uma proposta pedagógica de ensino de artes dramáticas com duração de quatro anos, contemplando currículos e saberes pertinentes ao curso.

Foi, de fato, atuando como professor de Língua Portuguesa e do Curso de Arte Dramática que observei o desenvolvimento dos alunos do curso de artes em relação à organização da produção textual nos contextos escolares, com foco no gênero narrativo. Em contato com os jogos cênicos, também conhecidos como jogos do faz de conta, improvisações e fisicalizações, termos estes que serão explicados cada um nos capítulos à frente, os alunos desenvolviam a capacidade de transitar entre objetos idealizados e sua concretização, o que os tornava também, competentes em habilidades de criação e produção de textos.

Para constatar esse fato, tenho estudado vários educadores, teatrólogos e teóricos da área da arte educação, que citarei nos capítulos seguintes, no intuito de estabelecer bases de pesquisa para formular um possível método de como usar o instrumento cênico e dramático como recurso pedagógico para o ensino da produção de textos nas escolas. Partia, primeiro, do fato de ser uma atividade em que tenho considerável conhecimento e domínio das suas várias modalidades, uma vez que estavam diretamente relacionadas com minhas atuais funções profissionais, a de professor de Língua Portuguesa e de Arte Educador com especialidade em Teatro.

A implicação do pesquisador com seu objeto de pesquisa é discutido por Barbier (1985), como ocorrendo em três níveis:

- O nível psico-afetivo que diz respeito a elementos não conscientes das escolhas, projeções e investimentos que o pesquisador adota em sua prática;
- O nível histórico-social que refere-se a valores da ideologia, pois está inserido numa classe ou grupo social que o pesquisador carrega em sua existência enquanto projetos de ator social; e
- No nível estrutural-profissional em que o pesquisador está referenciado profissionalmente a partir do lugar de psicólogo, sociólogo, educador, enfim, de um lugar conferido socialmente que definirá seu olhar sobre o objeto.

No desenvolvimento desta pesquisa, transito pelos três níveis acima discutidos, ao estabelecer valores de escolhas afetivas, ideológicas e profissionais.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL- da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passei a fazer parte do Programa Ação Cidadã (PAC), coordenado pelas professoras Dras.Fernanda Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães, da Linha de pesquisa Linguagem e Educação . Os objetivos do Programa, focados na construção da cidadania, serviram-me de orientação, e procurei identificar os problemas que originaram este estudo no contexto da sala de aula, desenvolvendo, por meio nas interações discursivas uma reflexão sobre o objeto a ser focado, bem como na procura de novos modos de agir.

Essa busca de novos métodos e formas de ensinar e estabelecer contextos de ensino-aprendizagem é uma preocupação geral. Como exemplo disso, muitos autores e pesquisadores têm, nos últimos anos, abordado a questão da arte na educação. Na maioria das vezes discutindo o fator disciplinar e o desenvolvimento do potencial de comunicação e expressão, dessa forma, apontando o jogo dramático e sua relação com o desenvolvimento psicológico e intelectual do aluno. Nesse contexto, podemos citar alguns nomes expressivos como Olga Reverbel (2001), Lopes (2001), Souza (2003), Fernandes (1999), Lima (2004), Cabral (1999), Fusari (2004), Prata (2003).

Esta pesquisa corrobora com as anteriores, porém, distingue-se das mesmas no direcionamento do seu foco principal, pois aqui o jogo dramático vai além de constituir-se como um instrumento para despertar o potencial criativo, de onde origina a fonte da criatividade. Ele é sim, um instrumento de ensino- aprendizagem para o desenvolvimento da narrativa. Como mencionado no início desta seção, o objetivo específico desta pesquisa é investigar a forma como o instrumento cênico – o teatro – pode ser utilizado no contexto pedagógico para auxílio na apropriação pelos alunos de conceitos da organização de textos narrativos em sala de aula. Para especificar qual instrumento cênico teatral que será utilizado nesta pesquisa, é importante pontuar que a arte cênica teatral constitui-se de várias modalidades, como as técnicas de interpretação, a dramaturgia cênica, direção teatral entre outras. A modalidade que se constitui especificamente como instrumento dessa investigação são os jogos teatrais, também denominados jogos de improvisação, que neste trabalho serão mencionados apenas como jogos.

A opção pela escolha dessa modalidade, justifica-se pela atividade que direciona esta pesquisa que tem como lócus a sala de aula, como objeto a apropriação de conceitos da organização narrativa e como participantes alunos em contexto de aprendizagem escolar e não atores que

visam à atuação profissional em palcos. Desta forma, a questão principal que norteia minha pesquisa, é compreender como **o recurso cênico teatral pode auxiliar os alunos na apropriação de conceitos para a organização de textos narrativos na escola**. Duas perguntas orientaram minha investigação e me auxiliaram a atingir essa meta:

1. De que forma o jogo pode ser utilizado como instrumento para ensino aprendizagem de conceitos sobre a narrativa em sala de aula?
2. Qual a natureza da interação entre os participantes do grupo e qual sua importância para o desenvolvimento da narrativa?

Nessa direção, esta pesquisa buscará como apoio teórico e científico, vários autores, educadores, teóricos e pesquisadores, traçando diretrizes que convergem para uma mesma unidade quanto a seus objetivos. Por exemplo, em “Jogo, Teatro e Pensamento”, Courtney (2003) afirma que a imaginação criativa é a característica essencial do homem. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material. É este “algo mais” que o distingue dos primatas superiores. Segundo Courtney, a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles. O autor salienta ainda que, atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequações através do jogo.

O conceito do jogo de regras (Spolin, 1992) é central, neste trabalho, pois fortalece o conceito social de cooperação em grupo, na medida em que os alunos envolvidos desenvolvam o entendimento da importância da complexa cooperação semiótica necessária ao desenvolvimento da linguagem teatral. A apropriação dos conceitos sociais ou científicos, especificamente teatrais, particularmente o conceito de fisicalização (Spolin) privilegia a percepção intuitiva, pois a mesma consiste na capacidade dos jogadores tornarem visíveis objetos, ações, espaços e personagens em uma cena, sem fazer o uso de qualquer material. Nesse sentido, Vygotsky (1996^a.) define a fisicalização como a capacidade de abstração, uma atividade que implica em representação simbólica, constituindo uma função de segundo grau, ou de segunda ordem.

Para Vygotsky não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, bem como, o caráter social das situações

lúdicas. Ainda afirma que o jogo é por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. Essa atividade é um dos meios mais propícios à construção de conhecimento, que segundo Vygotsky, as crianças desenvolvem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos. Desse modo elas desenvolvem a linguagem e a **narrativa**. Para Vygotsky (1930/1984) é, no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo do faz-de-conta pode ser considerado um meio para a produção do pensamento abstrato.

Nessa direção, Lopes (2001), salienta que o jogo para a criança é o exercício, a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades. Aponta, ainda, para as estratégias usadas que possibilitam esse desenvolvimento, pois, tanto na etapa de preparo quanto na de jogo, exige-se que a criança faça projetos e planos, antecipando mentalmente situações. Alguns jogos se propõem a desenvolver a habilidade de planejar projetos e situações, habilidade essa tão importante para a realização de muitas tarefas na vida, incluindo os contextos escolares, que envolve pensar para criar hipóteses, aplicá-las e verificar os resultados. Essas organizações que definem etapas de algumas das tarefas dos jogos colocam a criança, de forma lúdica, em contato com a realidade, preparando-a para as situações-problema em outros contextos.

Também busco suporte teórico nos estudos de Slade (1978) que define essas brincadeiras como a existência de uma situação imaginária. O fator componente é a reprodução da ação ou, como já foi chamado algumas vezes, o *papel lúdico* da ação produzida pela criança. Esses jogos são os mesmos chamados “de teatrinho” (ou jogos de enredo), nos quais o papel que a criança se atribui ocupa o lugar principal.

A escolha da modalidade mencionada – o jogo – está, também, apoiada no fato de a mesma poder ser experimentada pelos participantes em contexto coletivo, que visa à interação e colaboração entre seus jogadores. Assim, esta pesquisa parte da visão vygotskiana de que todo ser humano é capaz de criar algo novo a partir de um sistema que envolve conflitos, sentimentos,

conhecimento e imaginação criadora. Nessa perspectiva, penso ser necessário que os indivíduos interajam para tornar seus sentidos claros e produzam significados compartilhados, os quais, segundo Liberali (2006b, p.)

“...posteriormente, farão parte dos sentidos que alguns dos envolvidos levarão para compartilhar com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na cadeia de atividades.”

Este estudo está organizado como uma pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1998, 2002, 2004; 2008; Liberali, 1999, 2002, 2004, 2008) em que como participante, no papel de professor e pesquisador, tive como papel observar, analisar, compreender e colaborar no compartilhamento de novos significados com os alunos no processo de mediação e condução das atividades que compõem o objeto de investigação da pesquisa. Para desenvolvê-lo contei com alunos da 6ª. série escolar do ensino fundamental, de uma escola Estadual da Grande São Paulo. Está organizado para:

O Capítulo 1 discute a ***Fundamentação Teórica***. Está dividido em duas partes. Na primeira, apresento uma breve linha histórica da evolução da educação dramática no contexto pedagógico escolar. Seguindo, parto do suporte teórico de Spolin (1979), que postula sobre a capacidade criativa e improvisacional do ser humano e dos estudos de Richard Courtney (1980), que faz uma relação semiótica entre jogo, teatro e pensamento. Também discuto a contribuição significativa de Peter Slade (1978) na distinção de *jogo projetado e jogo pessoal* e resalto a colaboração da abordagem sócio-histórico-cultural do jogo faz-de-conta e as complexas elaborações mentais. Apresento também estudos recentes sobre a prática pedagógica da linguagem teatral na escola, apresentada por Japiassu (2007), entre outros que irão compor as necessidades teórico-práticas da pesquisa. Finalizo com a pertinência do procedimento grupal na atividade que direciona este trabalho.

Na segunda parte, apresento o arcabouço teórico que orienta e fundamenta as discussões desta pesquisa. Discuto a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY 1987, 1931/1995, 1930/2000, 1934/2001; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1987, para compreender

como o objeto da atividade é coletivamente operacionalizado nas ações dos participantes por meio dos jogos teatrais, isto é os papéis assumidos pelos participantes.

Finalizo o capítulo com a discussão teórica dos instrumentos de análise de dados que serão utilizados na pesquisa, tendo como base o referencial do Plano Geral do Texto, Conteúdo Temático com base em Bronckart (2003), as relações Interpessoais de Kerbrat Orecchioni (1996), e o enfoque nas interações no campo da argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) e Abreu (2008).

O Capítulo 2 discute a Metodologia. Inicialmente discorro sobre a problematização, com base em uma pesquisa crítica de colaboração. Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, os participantes, o Plano de Ação, o procedimento para a geração de registros, que foram 03 sessões de jogos, em que cada uma focava um conceito relacionado com a atividade. Na seção do procedimento para seleção de dados, delimito quais dados e recortes foram essenciais para a análise, bem como o procedimento para a análise desses dados. Ao fim do capítulo, faço uma descrição de como as sessões de jogos foram realizadas na prática e qual foi o propósito de cada uma.

No Capítulo 3 são descritos e discutidos os resultados da pesquisa. Dividido em cinco seções, descrevo a organização das sessões de jogos, com base nas categorias da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Nas outras seções deste capítulo, apresento os resultados das três sessões de jogos.

Nas Considerações Finais apresento minhas reflexões, tendo em vista os resultados obtidos, destacando os aspectos positivos, o movimento do objeto estudado dentro da atividade, e, as possibilidades de novos estudos que poderão ser decorrentes desta pesquisa.

Capítulo 1: **Fundamentação Teórica**



Como já apontei, este capítulo está dividido em duas partes, distintas pelos seus temas, porém, relacionadas pelas teorias cênicas teatrais que embasam os estudos e as atividades que se constituem como instrumentos de produção, organização e compreensão dos dados. Na primeira parte, ao tratar da Educação Dramática e de sua materialidade no jogo, ressalto a colaboração da abordagem sócio-histórico-cultural do jogo de faz-de-conta e as complexas elaborações mentais. Apresento também estudos recentes sobre a prática pedagógica da linguagem teatral na escola, apresentada por Japiassu (2007) entre outros que irão compoendo as necessidades teórico-práticas da pesquisa. Finalizo com a pertinência do procedimento coletivo da atividade que enfoco neste trabalho.

Na segunda Parte, apresento o arcabouço teórico que orienta e fundamenta as discussões dos conceitos que compõem a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC (Vygotsky, 1934/1993; Leont’ev, 1977; Engeström, 1999), como um dos pilares de sustentação desta dissertação. Teoria esta na qual o sujeito é considerado um ser ativo, em relação dialética com outros sujeitos, em um contexto sócio-histórico-cultural particular, mas que leva em conta sua historicidade. E que tem como central a compreensão de suas ações como sendo mediadas por artefatos culturais, dos quais a linguagem é centralmente considerada. Nesta segunda parte, discorro, também, sobre os componentes da atividade, com base em Leont’ev (1977) e Engeström (1999) e os conceitos centrais da teoria de Vygotsky, como mediação, interação e

ZPD que constituem questões essenciais para a compreensão de alguns processos ocorridos na pesquisa.

Discuto, também, alguns conceitos que se referem à relação entre o pensamento e linguagem e a atividade de ensino-aprendizagem e de produção de texto oral e/ou escrito, com base nas discussões de Vygotsky e em pesquisadores que expandem suas discussões como Schneuwly e Dolz (1997). Por esta dissertação configurar-se como uma comunidade de múltiplas vozes, aponto as contribuições bakhtinianas, referentes às práticas discursivas, pois é pela e na linguagem que os participantes se inter-relacionaram em discussões sobre suas ações de sala de aula. Finalizo o capítulo com a discussão teórica dos instrumentos de análise de dados que serão utilizados na pesquisa, tendo como base o referencial do Plano Geral do Texto, Conteúdo Temático como proposto por Bronckart (2003), as relações Interpessoais de Kerbrat Orecchioni (1996), e as interações argumentativas de Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996), e Abreu (2008)

1.1. Primeira Parte: Educação Dramática em Discussão



Nesta seção apresento uma breve historicidade da evolução da educação dramática no contexto pedagógico escolar. Parto do suporte teórico de Spolin (1979) que discute a capacidade criativa do ser humano e dos estudos de Richard Courtney (1980) que faz uma relação semiótica entre jogo, teatro e pensamento. Também discuto a contribuição significativa de Peter Slade (1978) na distinção entre *jogo projetado* e *jogo pessoal*. Ao discutir a Educação

Dramática e sua materialidade no jogo, ressalto a colaboração da abordagem sócio-histórico-cultural do jogo faz-de-conta e as complexas elaborações mentais. Apresento também estudos recentes sobre a prática pedagógica da linguagem teatral na escola, apresentada por Japiassu (2007) entre outros, que irão compondo as necessidades teórico-práticas da pesquisa. Finalizando com a pertinência do aspecto coletivo da atividade que direciona este trabalho.

1.1.1. Breve história do Teatro na Educação.

Em um estudo sobre o processo histórico do teatro na educação, Courtney (1980: 17) salienta que o ensino nas escolas pode não ter-se alterado muito no século XVIII e começo do XIX, mas a sua filosofia o foi. Para ele, *Emile* (1762), de Rousseau, foi a porta através da qual passaram Froebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Caldwell Cook. Segundo Courtney, para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser quase inteiramente por meio do jogo, em que os simples atos de correr, saltar e brincar têm valor. Nessa concepção não haveria repressão e os instintos naturais seriam encorajados.

“...Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem manutenção nem sabor, e logo estarão estragados. A infância tem seus meios próprios de ver, pensar, sentir, que lhe são convenientes; nada é menos razoável que substituir o que nos é próprios” (Rousseau).

Não foi antes da metade do século XIX que o teatro começou a ter uma participação importante na educação. Muito dessa mudança deve-se às teorias evolucionistas que demonstraram que o crescimento era natural e que cada estágio de crescimento deveria ser completado antes que o seguinte pudesse ser iniciado. Segundo Courtney (1980:18), faltava apenas a teoria evolucionista de Darwin para fornecer uma base científica ao que Rousseau e Froebel já haviam observado: a criança era um organismo em desenvolvimento, e cada fase de crescimento deveria ser estimulada. O *jogo* fazia parte do ser humano em desenvolvimento tanto quanto outro elemento.

A educação pedocêntrica, ou educação a partir da criança, foi um termo inventado por Sir John Adams. A partir de então, uma série de novos métodos e idéias vieram ampliar o dito de Rousseau; *“considerar o homem no homem e a criança na criança.”* Com o desenvolvimento da educação baseada na criança, a atividade lúdica passou a ser valorizada na escolarização como ferramenta poderosa para o aprendizado de conteúdos científicos e para o desempenho socialmente desejável do sujeito.

Segundo Brougère (1998), a idéia do jogo ser educacionalmente importante já estava presente no pensamento de Platão e Aristóteles, porém, somente nos séculos XVIII e XIX, com as pedagogias advogadas respectivamente por Rousseau e Fröbel, estabeleceram-se as bases necessárias para a construção de práticas educacionais que passaram a incorporar o lúdico de forma sistemática na escolarização.

Embora a compreensão de que o jogo era educacionalmente importante em si mesmo já tivesse sido apontado por diversos pensadores como Platão, Rabelais, Rousseau e Dewey, a sua colocação na prática teve lugar na segunda metade do século XX. Segundo Japiassu (2007:26), a compreensão do valor educativo do jogo foi enriquecida por descobertas da *psicologia do desenvolvimento*, atingindo grande popularidade com a ascensão da Escola Nova, difundida no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto percebemos que a dimensão pedagógica do jogo na educação passa a ser pesquisada por vários educadores como Pestalozzi, Drecoly, Montessori, Claparède, Dewey, Wallon, Piaget, Vygotsky, Slade..

Nos anos 20 e 30, as escolas estiveram experimentando o jogo livre, definido como brincadeiras de regras simples, afirma Courtney (1980:42), citando professores como Boyce, na Grã-Bretanha, que escreveu *Play in the Infants' School*, e nos Estados Unidos cita Ward que escreveu *Creative Dramatics*. Num momento seguinte, partindo da idéia de que o jogo dramático – definição que farei em momento posterior- seria a qualidade humana do individuo, outros dois educadores desenvolveram conceitos que viriam a alterar toda a estrutura da atividade dramática nas escolas. Um deles é Slade que postulou que o *jogo dramático infantil* é uma forma de arte com direito próprio, tendo seu lugar próprio como disciplina nas escolas; e o outro foi Burton para quem a atividade dramática é um método de assimilação e de experiência para ser humano e, portanto, fundamental para toda educação.

Pode-se afirmar que a publicação de *Child Drama* de Slade (1954) foi um marco importante, baseado no trabalho experimental que vinha desenvolvendo. Sua tese era de que havia uma forma de arte, “jogo dramático infantil”, no mesmo sentido em que havia uma arte infantil em seu direito próprio, que poderia ter seu lugar no currículo juntamente com arte, literatura e outros.

Nesse panorama histórico da arte dramática como aporte pedagógico, merece destaque o manual de *improvisação para o teatro* de Viola Spolin, lançado em 1963, traduzido e

adaptado para a realidade brasileira em 1979, como resultado de um grupo de estudos de alunos do curso de pós graduação em Teatro/Educação da Escola de Comunicação e Artes – ECA, da USP. Constituído por uma proposta pedagógica para atividade teatral, em uma perspectiva ludopedagógica, esse manual tem sido estudado por pesquisadores da dimensão educativa do teatro no Brasil, que será retomada na seção que aborda os fundamentos da arte dramática.

Na seqüência deste esboço histórico, faz-se importante mencionar a inserção obrigatória da arte, incluindo o teatro, como área de conhecimento no currículo oficial de educação básica nacional, a partir da entrada em vigor da lei 5.692/71 que consolidou-se com a promulgação da LDBEN 9.394/96. Como exemplo, pode-se constatar que, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) recomendam o desenvolvimento de intervenções educacionais com as artes cênicas (circo, dança e teatro) respectivamente, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Recentemente, em 2008, o Documento da Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, lançado na rede de educação do Estado de São Paulo, propõe um currículo para os níveis de ensino com a finalidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais, que pontua a importância da arte dramática. Farei apenas um recorte do conteúdo da nova proposta, e, ao destaque que é dado à arte dramática, que salienta a contemplação e a natureza das manifestações teatrais nas suas mais modernas tendências e expressões e que incluem e sugerem o desenvolvimento de trabalhos nas seguintes modalidades:

- espaço e volume e suas conexões com as *formas do espaço teatral*, o corpo em movimento e o som no espaço;
- *cenografia e a cena contemporânea*, dança moderna e contemporânea, o corpo como suporte físico no teatro e na dança;
- desenho e *manipulação de marionetes*; teatro de animação; teatro de bonecos teatro de mamulengo, desenho-notação dos movimentos em dança;
- *happening*; *performance*; teatro e tecnologia; teatro-dança artes circenses; circo tradicional; circo contemporâneo; *palhaço/clown* e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital a materialidade *do texto na construção da obra cênica*.

Este panorama histórico teve o objetivo de salientar o desenvolvimento da arte dramática relacionado à educação, o seu reconhecimento e relevância nos processos educacionais e sociais. A próxima seção deste capítulo terá como objetivo discutir a natureza do jogo teatral, por ser esta modalidade o instrumento deste estudo. Apresentarei uma discussão sobre a natureza do jogo e sua definição para vários autores, definindo qual delas será utilizada nesta pesquisa. Discutirei também a relação entre a Educação Dramática e Atividade Criativa, e, o jogo como atividade de grupo. Terá ênfase nesta seção os conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

1.1.2. Educação Dramática e a Materialidade no Jogo: Definições e Fundamentos do Jogo.



A primeira dificuldade que encontramos, quando vamos investigar a natureza do jogo, já está na definição desse conceito. Possivelmente não encontraremos uma terminologia única e de consenso para designá-lo, mas termos como *jogo simbólico* (Piaget), *brinquedo* (Vygotsky), *jogo dramático* (Slade), além de dramatização, teatro infantil e simplesmente *jogo*. Todos eles têm sido usados de forma indistinta, para se referirem às ações representacionais cênicas de natureza lúdica da criança, como aponta Japiassu (2007:29), como discutidos a seguir.

1.1.3. O jogo – faz-de-conta numa abordagem histórico-cultural.

De acordo com Japiassu (2007:45), a compreensão das origens histórico-culturais do faz-de-conta permite visualizar, com clareza, a importância dessa forma de atuação lúdica no desenvolvimento cultural da criança. Esse tipo de brincadeira conduz o aprendizado social e, conseqüentemente, implica desenvolvimento cultural. É uma atividade psicológica de grande complexidade, uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Essa atividade propicia a constituição da identidade da criança, porque ela experimenta outras formas de ser e de pensar;

amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.

A perspectiva sócio-histórica destaca a relação dialética entre a biologia e a cultura no desenvolvimento da criança pela emergência das funções mentais superiores, ou funções psicológicas superiores. Esse funcionamento psicológico novo e qualitativamente superior do ser humano é concebido como resultado da articulação entre o uso de ferramentas (inteligência prática) e o uso de signos (pensamento verbal), Vygotsky (1987). Pesquisadores como Lima (1995^a e 1995b) salientam que o faz-de-conta constitui uma importante área social de desenvolvimento potencial. São discussões que salientam as discussões de Vygotsky (1931-1996^a:135) sobre a importância da experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidas, possibilitando complexas elaborações mentais por parte da criança que possibilitam desenvolvimento. Vygotsky assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar / resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia, uma vez que para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Essas representações que de início podem ser menos complexas, de acordo com a idade da criança, darão lugar a um faz de conta mais elaborado, que além de ajudá-la a compreender situações conflitantes, vai possibilitá-la a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte da cultura (o que é ser pai, mãe, filho, professor, médico, etc.). Acredita-se que o faz-de-conta permite à criança exercitar-se no entendimento de situações e papéis culturais, já que ela, nesse tipo de atividade, recorre à representações pessoais e provisórias de eventos, papéis, personagens, coisas etc.

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de "faz-de-conta", como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira "faz-de-conta" é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. Conforme demonstram os resultados das investigações de Vygotsky (1931-1996), a essência do faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito. Vygotsky ainda salienta o caráter histórico-cultural e social do pensamento verbal e a importância de intervenções pedagógicas organizadas no sentido de desenvolvê-lo até o patamar das operações formais, entre as quais se inclui a atividade dirigida com as representações cênicas de natureza lúdica.

Outro aspecto importante colocado por Vygotsky (1984) é o fato de que, no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Mas, além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do "faz-de-conta" há regras que devem ser seguidas. Ao brincar de ônibus, por exemplo, a criança exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria "motorista". Para brincar conforme as regras, precisa esforçar-se para exibir um comportamento como do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal –zpd– na criança. No brinquedo ela comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/significado.



Não podemos nos esquecer de que para Vygotsky (1930/1999,p.12), a imitação, o faz-de-conta, permite a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, portanto, através da imitação são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

“Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança”.

Pois, se através da imitação (no sentido atribuído por Vygotsky, um instrumento de reconstrução), a criança aprende, nada mais positivo que a escola promova situações que possibilitem a imitação, a observação e a reprodução de modelos.

O sentido de imitação explícito nas idéias no autor, não pode ser confundido com o que podemos constatar ainda em tantas escolas como a proposição de atividades que visam tão somente a reprodução, descontextualizadas, imitações mecânicas de modelos fornecidos pelos professores, as "famosas cópias" de desenhos fornecidos pelos docentes ou retirados de alguma cartilha. As situações de imitação precisam intervir e desencadear um processo de aprendizagem.

Nesse sentido, essa visão vigotskiana embasa esta pesquisa, pois, o instrumento que se constitui na atividade, tem como objetivo promover uma intervenção no contexto escolar, possibilitando aos seus participantes, no caso, os alunos, meios de desenvolvimento do seu potencial criativo, por meio de situações conflitantes que vivenciam no seu dia-a-dia, dirigindo seu pensamento pelo mundo do imaginário, desenvolvendo, assim, o pensamento abstrato, aspecto esse, essencial para apropriação de conceitos da natureza narrativa, que é o objeto central deste estudo.

1.1.4. Slade e o jogo dramático infantil.

Em 1954 Slade publicou o livro *Child Drama*, baseado no trabalho experimental que vinha desenvolvendo há vinte anos, defendendo a forma de arte denominada de “jogo dramático infantil”. Posteriormente o autor vai distinguir entre duas formas de jogo, ambas dramáticas: jogo pessoal e jogo projetado”.

De acordo com Slade (1978:17):

“ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o “Jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeira.

Para Slade o jogo dramático é uma parte vital da vida do jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.

De acordo com Slade, *teatro* significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos, cada pessoa é tanto ator como auditório. Infere a importância da palavra *drama* no seu sentido

original, da palavra grega *drao* – “*eu faço, eu luto*”. No drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. Para ele, as experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Começam a emergir nos estágios mais precoces das duas formas de jogo – jogo pessoal e jogo projetado, como definidos a seguir.

▪ **Jogo Projetado.** De acordo com Slade (1978:19), o *Jogo projetado* é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado totalmente. Usam-se tesouros que ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local (“palco” no sentido teatral), onde o drama acontece. No jogo projetado típico, não vemos o corpo inteiro sendo usado. A criança pára quieta, senta, deita de costas ou se acocora e usa principalmente as mãos. A ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Uma forte projeção mental está tendo lugar. No jogo projetado a tendência é para a quietude mental e física.

Os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz. O jogo projetado é o principal responsável pela crescente qualidade de absorção, sendo também mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena que ainda não está pronta para usar o seu corpo totalmente.

▪ **Jogo Pessoal.** Jogo pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou *eu* total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma a si a responsabilidade de representar um papel. A tendência é para barulho e esforço físico por parte da pessoa envolvida e, se o barulho não é usado, o esforço o é.

O jogo pessoal desenvolve a qualidade da sinceridade pela fé absoluta no papel representado. Deve ser bem aparente ao redor dos cinco anos de idade e torna-se mais freqüente e mais fácil de distinguir à medida que o controle do corpo é conseguido. A criança que tiver as oportunidades certas experimentará, no jogo pessoal e projetado, muitos fragmentos de pensamento e experiência entre as idades de um a cinco anos. Embora a absorção esteja muito à frente da sinceridade, as duas qualidades combinadas serão bastante fortes para mesmo os

menos observadores perceberem momentos de inconfundível atuação (representação), como afirma Slade (1978:19).

O autor salienta que essas duas formas de jogo acrescentam qualidades uma à outra e também à pessoa que está jogando. Tanto o tipo de pessoa como sua ocupação na vida estão ligados ao equilíbrio do *eu* e à projeção. Para Slade, esses dois tipos de jogo precoces exercem uma influência importante na construção do humano quanto ao comportamento e capacidade de se adaptar à sociedade. Conclui dizendo que a oportunidade de jogar significa ganho e desenvolvimento. Da mesma forma a falta do jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida, e, é essa parte perdida, desconhecida, não criada, que pode ser a causa de muitas dificuldades em anos vindouros.

1.1.5. Viola Spolin e os fundamentos do jogo de improviso para o teatro

O manual de *improvisação para o teatro* de Viola Spolin, lançado em 1963, e, que sob a supervisão de Ingrid Dormien Koudela, foi traduzido e adaptado para a realidade brasileira em 1979, como resultado de um grupo de estudos de alunos do curso de pós graduação em Teatro/Educação da Escola de Comunicação e Artes- ECA- da Universidade de São Paulo, tem se constituído como um grande instrumento de estudo e utilização seja por atores do teatro formal como por seguimentos da área pedagógica, isso, devido ao seu caráter didático e de linguagem envolvida. Constituído de uma proposta pedagógica para atividade teatral e uma perspectiva ludopedagógica, tem sido estudada por pesquisadores da dimensão educativa do teatro no Brasil. Com sua abordagem especificamente focada no jogo teatral, elucida conceitos pertinentes dentro da sua dinâmica, como o próprio jogo, a improvisação e a problematização das atividades, designadas como ponto de concentração, conceitos estes que serão discutidos nesta seção.

- **O jogo: fundamentos e definição em Viola Spolin .**

Spolin (1973:03) define o jogo como sendo uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência, que desenvolve as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar.

“As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer.”

A autora salienta que a ingenuidade e a inventividade são instrumentos que aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente. O jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher, desde que obedeça às regras do jogo. Isto torna a forma útil não só para o teatro formal como também para os atores interessados em aprender a improvisar. Todas as técnicas, convenções etc., que os alunos-atores vieram a descobrir, lhes são dadas através da sua participação nos jogos teatrais, também usada pela autora a terminologia de *exercícios de atuação*.

De acordo com Spolin (1979:05) qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado, “*um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver.*” Propõe ainda que deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e a interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. A capacidade pessoal para o envolvimento com os problemas do jogo e o esforço despendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele provoca, determinam a extensão desse crescimento. A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão, ou como definida pela autora, como a espontaneidade, e, *como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado.*

Para Spolin, um dos instrumentos que compõem o eixo central do manual de *improvisação para o teatro* é o conceito de *Ponto de Concentração*, ou ainda designado como POC, que é o ponto focal para o sistema e realiza o trabalho para o aluno (jogador). É a bola com a qual todos participam do jogo. O POC libera a força grupal e o gênio individual e, através dele, o teatro, uma arte complexa, pode ser ensinado ao jovem, ao iniciante, ou ainda, a qualquer pessoa interessada,. Dá, assim, , significado para o teatro em qualquer comunidade.

Spolin (1979:20) ao firmar o uso variado do Ponto de Concentração, também apresenta quatro pontos centrais para o desenvolvimento dos participantes nas oficinas de trabalho:

1. Ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas;
2. Controla e disciplina artística à improvisação, visando canalizar a criatividade;
3. Propicia ao aluno o foco único dentro do problema de atuação e isto desenvolve a sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema;

4. Libera o aluno (jogador) para a ação espontânea, torna possível a percepção ao invés do preconceito.

Explicitando o conceito do POC, a autora aponta que, a princípio, pode ser a simples manipulação de um copo, uma corda ou uma porta. Ele se torna mais complexo na medida em que os problemas da atuação progridem, com isso o aluno (jogador) será levado a explorar os eventos mais complexos que vão surgindo. Para Spolin (1979:21), o Ponto de Concentração “...age como uma fronteira adicional (regras do jogo) dentro da qual o ator deve trabalhar e dentro da qual uma série constante de crises deve ser enfrentada.”

Spolin aponta o conceito de *avaliação* como um procedimento prático que se realiza depois que cada grupo terminou de trabalhar com um problema de atuação. Segundo a autora “é o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração.” Nesse momento, todos os membros participam, e com a ajuda do grupo em solucionar os problemas a carga de ansiedade e culpa dos jogadores é removida. O medo do julgamento pode, nesse contexto, lentamente abandonar os jogadores, na medida em que *bom / mau, certo / errado* revelam ser as correntes que os prendem e com o apoio coletivo desaparecem do vocabulário de todos.

Como indicação de Spolin (1979:24) o professor-diretor necessita avaliar objetivamente se a concentração foi completa ou incompleta, se os jogadores solucionaram o problema, se comunicaram-se como os outros participantes ou interpretaram, mostraram, contaram, agiram ou reagiram, enfim, se deixaram acontecer. Pois quando a avaliação limita-se a um preconceito pessoal não leva a parte alguma:

“Ele estava bom / mau, certo / errado, seria melhor perguntar se ele nos mostrou quem ele era, por que não, ou então se o jogador permaneceu com o problema, se manteve o Ponto de Concentração.”

Nesta seqüência a autora vem esclarecer que o tipo de avaliação feita pelo aluno da platéia depende da sua compreensão do *Ponto de Concentração* e do problema a ser solucionado. Para que o aluno tenha uma compreensão clara do seu trabalho, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação, mas que faça perguntas que todos possam responder, *inclusive ele*.

Spolin, ainda observa que o aluno da platéia não está ali para ser entretido, ou para atacar e proteger os jogadores, e que, para haver ajuda mútua, a avaliação deve versar sobre o que foi realmente comunicado, e não sobre uma interpretação pessoal sobre o que deveria ser feito. Isso mantém a platéia ocupada assistindo não a uma peça, mas à solução de um problema. Os que estão na platéia passam de observadores passivos a participantes ativos do problema. Desta forma, a responsabilidade da platéia para com os jogadores torna-se parte do crescimento do aluno.

As concepções desses dois autores (Slade e Spolin) são importantes para este estudo por várias razões relacionadas à participação colaborativa entre os alunos e quanto à oportunidade de experienciar situações propostas pelo jogo, trabalhar com problemas na organização discursiva (e. g. com a organização da argumentação no discurso, consequência de uma dificuldade anterior a essa, que é a organização do relato e da narrativa. Posso então, compreender pelo pressuposto deste autor, a relevância em contemplar como procedimentos pedagógicos, a utilização do jogo projetado, que visa à elaboração, planejamento, ato imaginativo, como também do jogo pessoal que objetiva o desenvolvimento da expressão e da comunicação exterior daquilo que é elaborado e planejado. Neste estudo, essas duas categorias dos jogos me auxiliam a compreender que cada aluno poderá desenvolver capacidade de articulação e organização do seu pensamento, itens estes, importantes na apropriação das habilidades com o gênero da narrativa e seus conceitos. Não menos importante são os procedimentos propostos por Spolin, nos quais os alunos são encorajados a se expressarem livres do peso da avaliação. Ressalto ainda a funcionalidade do conceito *Ponto de Concentração*, que possibilita ao aluno participar como jogador – ato até então pensado como algo exclusivo do ator – e interagir com suas técnicas. Nesse sentido, afirmo a relevância desses dois pesquisadores neste estudo, pois suas idéias vêm ao encontro das necessidades que se apresentam no contexto da pesquisa, necessidades essas, que, precisam ser entendidas e solucionadas.

1.1.6. Educação Dramática e Atividade Criativa.

Viola Spolin (1979:3) abre seu manual de improvisação para o teatro, pregando uma das mais relevantes premissas do seu pensamento:

“Todas as pessoas são capazes de atuar no palco, todas as pessoas são capazes de improvisar, se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.”

Corroborando com o mesmo raciocínio, Courtney (1980:03) afirma que a característica essencial do homem é a sua *imaginação criativa*, e é esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações do seu cérebro, de seu corpo e do universo material. Para ele essa *imaginação criativa* é essencialmente dramática na sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles.

As crianças desenvolvem-se por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes, estas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho. Desse modo, elas desenvolvem a *linguagem* e a *narrativa* e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte de seu meio e que são, portanto, culturalmente definidas também.

A atividade *criadora* ou *criatividade* foi conceituada por Vygotsky (1982:7) como sendo “toda realização humana criadora de algo novo”. Explica ainda que existem duas modalidades básicas de impulsos na conduta tipicamente humana: o impulso *reprodutor* ou *reprodutivo* e o impulso *criador* ou *combinador*. O primeiro está vinculado à memória e o segundo relacionado à criatividade. Define a atividade criadora como uma *função psicológica superior*, baseada na combinação voluntária de dados da memória – que se manifesta em estados de vigília e denomina-se *imaginação* ou *fantasia*. O senso comum costuma atribuir um sentido a esses conceitos bem diferente do empregado pela psicologia cultural. No primeiro caso a imaginação está associada ao irreal, a tudo aquilo que não se ajusta à realidade, que não tem

qualquer valor prático, podemos citar como exemplo as imagens oriundas dos sonhos, devaneios e delírio mórbido.

Japiassu (2007:19) aponta a imaginação como base de qualquer atividade criadora, que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural abrindo oportunidades para a criação artística, científica e técnica. Desse modo, todo o mundo da cultura é produto da imaginação ou da criação humana baseada na imaginação. Como salienta Vygotsky (1982:10) “todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como a imaginação cristalizada”.

Como aponta Courtney (1980:57), o jogo da criança é uma entidade em si mesma, com seu valor próprio, está por trás de toda aprendizagem humana, tanto do aprendizado social, quanto do acadêmico. Para o autor, na Educação Dramática, as disciplinas relativas ao teatro permitem ao adolescente e ao adulto, sob certas condições, crescerem e se desenvolverem da mesma maneira que o jogo dramático auxilia a criança pequena:

“O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se antes dramaticamente: dançava mimeticamente, criando os sons.” (ibid., 56).

Para Vygotsky (1982:11), a representação mais cotidiana e habitual da *criatividade* não enquadra, suficientemente, no que seria seu sentido psicológico em que a *criatividade* costuma ser concebida como prioridade de alguns denominados como gênios, inventores etc., Para o autor, existe criação também na qual o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa novidade possa ser se comparada com a realização dos grandes gênios. Se a faculdade de combinar o “antigo” com o “novo” fornece as condições necessárias para a atividade criadora, conclui-se que a imaginação nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. É com base nisso que Vygotsky postula que a principal lei à qual se subordina a *função imaginativa*: quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei que resulta, segundo Japiassu (2007:21), a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, quando se pretende, de fato, fornecer ao educando uma base sólida para que este venha a desenvolver sua *criatividade*.

Vygotsky (1982:87) defende que se possibilitem à criança oportunidades para o exercício pleno da criação artística, indicando intervenções pedagógicas que tenham como objetivo promover a atividade criadora artística infantil na escolarização. Defende também, que estas intervenções sinalizem a importância da espontaneidade em qualquer modalidade de expressão de arte usada pela criança: “*A lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si*”.

Alguns impactos da representação cênica no desenvolvimento cultural da criança são o incremento das intenções voluntárias e da consciência; a formação e distinção dos planos da realidade e da fantasia; a formação e distinção das noções de lazer e trabalho; o aprendizado de papéis e de relações sociais. Conclui-se que a representação cênica (o faz-de-conta) constitui uma importante *área potencial de desenvolvimento* cultural da criança, mas a ênfase dada por Vygotsky na espontaneidade das representações cênicas na infância não equivale a abandonar a criança a si mesma ou a seus impulsos *internos* (ibid., 79). Quando uma criança se expressa através de uma modalidade artística, não significa necessariamente que um artista está ali se desabrochando, mas, sim, porque esses atos de criação são necessários para ela naquele momento e pelas potencialidades criativas que há em todos nós.

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com o contexto particular, o que inclui todos os participantes. Portanto, promover a criatividade, a criação e a apreciação artísticas na escolarização significa estimular o desenvolvimento de uma atuação tipicamente humana, que vai auxiliar a criança a entender melhor sua condição de ser criador, simbólico, cultural, histórico, em processo permanente de (co) laboração social (Japiassu, 2007:24).

Esta pesquisa busca respaldo na concepção de Vygotsky, na qual a atividade criadora ou a criatividade, não é prioridade de poucos gênios, mas de algo que qualquer aluno em condições favoráveis pode desenvolver, isto é, sua capacidade imaginativa e criadora. Os jogos podem criar esses contextos Também relaciono este estudo com os pressupostos vigotiskianos que salientam, que, a imaginação nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa, assim, quanto mais rica for a experiência vivida pela pessoa, maior será seu material colocado à disposição da imaginação. Nesse sentido, analisando o contexto desta pesquisa, no

qual os alunos, em seu espaço de sala de aula, em condições de aprendizagem, são capazes de executarem as atividades teatrais, ou seja, as dinâmicas do jogo dramático, e, por meios desses, vivenciarem situações no campo da imaginação, construindo assim, um material rico para desenvolverem a criatividade, quanto às suas capacidades e habilidades narrativas.

1.1.7. O grupo e sua pertinência na Educação Dramática.



Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. De acordo com Spolin (1979:09) o teatro

improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para a cena e para a peça.

Quando o aluno-ator trabalha com grupo, atuando e experienciando coisas juntos, pode integrar-se e descobrir-se na atividade, uma vez que tanto as diferenças quanto as similaridades são aceitas dentro do grupo. Portanto, um grupo nunca pode ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, é o elemento propulsor da ação. Assim, para Spolin,, o professor-diretor deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo momento. O desafio do professor ou líder é ativar cada aluno (jogador) no grupo respeitando a necessidade e possibilidade imediata de cada um. Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor gostaria que ele fizesse, mas na medida em que ele progride, haverá um desenvolvimento quanto às suas capacidades. Para ela, “trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar” (ibid., 09).

Pode-se entender a competição natural como sendo parte orgânica de toda atividade em grupo, que propicia tensão e relaxamento de forma a manter o indivíduo intacto enquanto joga. Sendo também entendida como a estimulação crescente que aparece à medida que os problemas são resolvidos e que outros mais desafiadores lhe são colocados (ibid., 10). Portanto, ao

desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade. Assim, tanto o aluno bem dotado, que teria sucesso sob altas tensões, como o aluno que tem poucas chances de ser bem sucedido sob pressão, mostram uma grande liberação criativa e os padrões artísticos nas sessões de trabalho, se elevam quando a energia livre e saudável entra sem restrições na atividade teatral (Spolin, 11).

Courtney (1980:195) argumenta que a Educação Dramática está associada ao estudo dos grupos de duas maneiras. Em primeiro lugar, o jogo dramático processa-se em grupo, pequeno ou grande, pois é uma atividade social. Em segundo lugar, o próprio teatro concerne à interação de dois grupos (atores e platéia) e, especificamente, com uma platéia enquanto conjunto de indivíduos dentro de um grupo. O autor considera que a interação é fundamental para os grupos, e todos têm um elemento moral na medida em que as normas obedecidas pelo grupo são pleiteadas coletivamente. Dessa forma, quando estamos estabelecendo uma organização de grupo para improvisação, movimento dramático e assim por diante, estamos fornecendo às crianças um contexto de grupo especificamente estruturado, que influencia a personalidade de uma determinada maneira.

Courtney (ibid., 197) considera que talvez a principal pressão do grupo sobre o indivíduo seja para o conformismo. Assim, quando dizemos que a criança está participando bem do grupo, queremos dizer que ela está tentando reduzir sua dissonância com relação aos outros, de modo que possa melhor adequar-se ao grupo. Porém, é pressentido um sinal de advertência quando as pesquisas modernas mostram que os adultos que não se conformam são mais efetivos intelectualmente, mais maduros nos relacionamentos sociais e mais confiantes. Conclui-se por fim que, na situação da sala de aula, muitos dos trabalhos da criança são realizados em grupo, e é naturalmente importante que a Educação Dramática leve em conta as modernas pesquisas sobre as características dos grupos.

1.2. Segunda Parte: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC

Quando se referem à Teoria da Atividade, pesquisadores do tema têm concebido que seus princípios estão amparados pelas idéias materialista-dialéticas de Marx que embasam os trabalhos dos psicólogos russos Vygotsky, Leontiev e Luria com ênfase na abordagem sócio-histórico-cultural. Esta Teoria ainda se encontra em “construção”, embora continue sendo

elaborada com base no pensamento original de Vygotsky. Isso porque a breve existência deste psicólogo não lhe permitiu organizar e desenvolver, de maneira exaustiva e sistemática, o conjunto de suas idéias (Toulmin apud Yaroshevsky, 1989:5). Tarefa essa que coube inicialmente aos seus colaboradores A.R. Luria e A.N. Leontiev, integrantes da chamada troika. Posteriormente, outros pesquisadores juntaram-se a esta tarefa, como é o caso de V.V. Davidov, Michael Cole, Wertsch e Engeström, entre muitos outros.

A atividade humana, de acordo com a filosofia marxista, é uma atividade que ocorre entre o homem e a natureza: o homem age sobre a natureza modificando-a com a força motriz de seu corpo. No entanto, para realizar essa atividade, o homem cria instrumentos, que podemos denominar como ferramentas mediadoras ou artefatos culturais. Nessa interação, as ferramentas atuam sobre os objetos e aquele que a maneja, também sofre consequência dessa ação, transformando-se, ao mesmo tempo em que transforma o objeto.

A partir da constatação de que os instrumentos ou ferramentas são mediadores, orientados externamente para dirigir a ação do homem frente à natureza, Vygotsky (1934/1987) estende o conceito de mediação para a psicologia e suas propriedades aplicadas aos signos e demais sistemas semióticos, responsáveis pela mediação entre sujeito e objeto, salientando a constituição das funções mentais superiores, características da mente humana.

Nessa perspectiva, Davydov (1999:39-46) salienta que a atividade é uma forma específica de existência social dos homens, consistindo de uma mudança proposital da realidade natural e social em sua essência. Dessa forma, pode-se afirmar que a atividade humana depende do lugar do indivíduo na sociedade, das suas relações sociais e de suas condições de vida. Como salienta Leontiev (1977), fora do contexto dessas relações, a atividade humana não existe.

Segundo Vygotsky (1934/1987), o indivíduo ao participar de atividades comuns com outras pessoas, internaliza os meios e as formas de cultura criadas pela humanidade. São esses processos, sociais e psicológicos, os organizados pelas ferramentas socioculturais. Vygotsky (1934/1993), afirma ainda, que esse processo não é unilateral e direto, mas desenvolve-se através de uma interação dialética sujeito-meio social e historicidade, em que o homem transforma o meio em que vive, ao mesmo tempo em que é transformado por ele, pois as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e/ou artefatos culturais. Newman & Holzman (2002) denominam essa forma de Vygotsky conceber a atividade como revolucionária, isto é, promotora de transformação.

Davidov (1988:5) esclarece que a essência da noção de *atividade* é a “relação do ser humano como sujeito social voltado para a realidade exterior, relação mediatizada (intermediada) pelo processo de transformação e mudança dessa realidade”. Com essas palavras, refere-se a um artefato conceitual para designar a forma inicial e universal da relação indireta (mediada) dos seres humanos com o mundo e que é responsável pelas transformações e mudanças qualitativas do seu funcionamento psíquico. Esclarece ainda que, essa relação indireta do sujeito com o meio natural e social no qual se encontra e com o qual interage pressupõe ações instrumentais direcionadas à realidade sensório-objetal, tendo em vista o alcance de determinada finalidade, ou seja, revela a prática material produtiva das pessoas.

Davidov salienta que o estudo da atividade como princípio explicativo – a concepção materialista histórica e dialética da atuação tipicamente humana – *“foi o que permitiu a Vygotsky inaugurar o estudo da gênese e do desenvolvimento do reflexo psíquico entendido como mudança qualitativa nas formas de ação e funcionamento mental do sujeito.”*

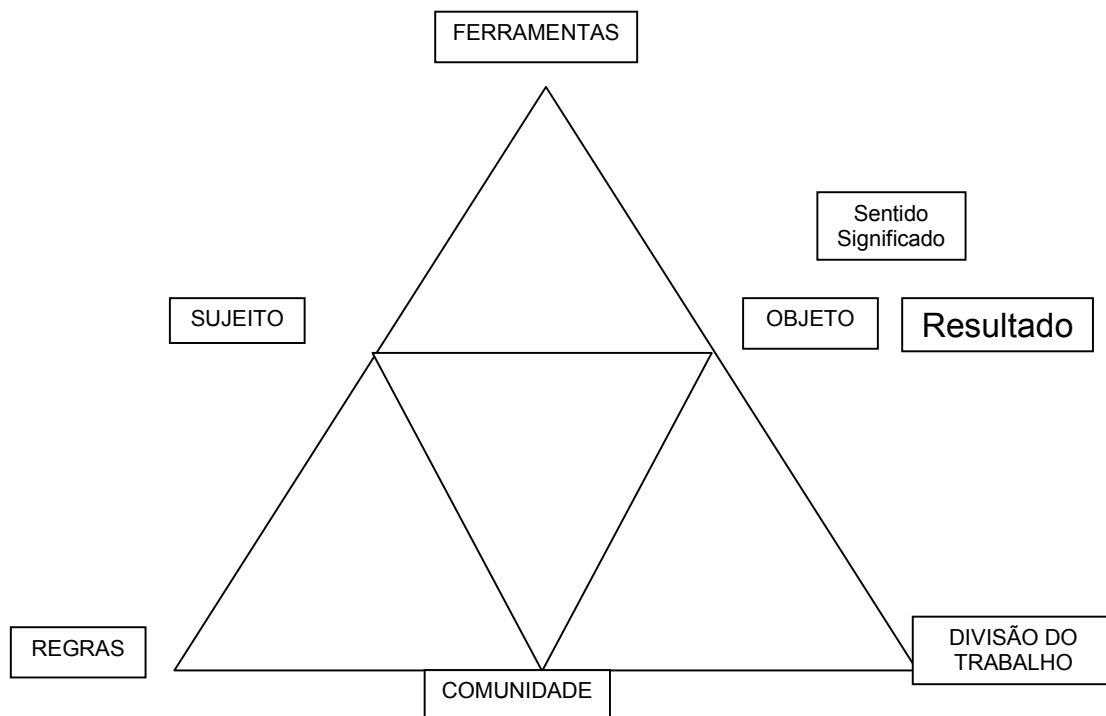
Leontiev (1977) retoma a discussão sobre o conceito de atividade. Para ele, as atividades são orientadas por objetos (metas conscientes) que suprem necessidades e são realizadas através de diferentes ações, que são realizadas por meio de operações que se referem aos comportamentos realizados rotineiramente muitas vezes, sem um mesmo nível de consciência. Para Leontiev, a *atividade* deve ser estudada com base na delimitação de dois níveis de análise. No primeiro deles, destacam-se as necessidades, o motivo da atuação dos sujeitos, a *finalidade* ou *objetivos* das suas ações e, evidentemente, as condições operacionais das tarefas desenvolvidas. O segundo nível de análise necessita levar em conta que uma *atividade* se constitui necessariamente em *ações e operações*.

De acordo com o primeiro nível de análise, uma situação como a procura por alimento, por exemplo, o motivo da atividade do sujeito poderia ser a fome ou a necessidade de se alimentar. Portanto, as *ações* (vestir-se e sair de casa) devem ser guiadas pelo *objetivo* (encontrar alimento) e pela *finalidade* da atividade (saciar a fome). As *tarefas* nesse caso, dizem respeito aos procedimentos necessários para alcançar o objetivo do sujeito (atravessar a rua e andar até o mercado, por exemplo). As *condições operacionais* podem referir-se á quantidade de dinheiro que o sujeito possui para a compra do alimento desejado. No segundo nível de *análise*, a *atividade*, (a procura de alimento) pode ser decomposta em ações (atravessar a rua) e operações (flexionar as pernas para se locomover e atravessa a rua).

Como discutem Magalhães, Liberali e Lessa (2006: 21), o individualismo e a alienação, ocasionados pela divisão de trabalho no contexto escolar que resulta em um individualismo alienante, dificultam as tentativas dos educadores de relacionarem as metas e resultados de suas ações individuais ao seu próprio agir e ao tipo de aluno que essas ações estão contribuindo para formar.

Enfocando a importância da colaboração, já salientada por Vygotsky, com conceito de ZPD, Leontiev (1978) analisou a divisão de trabalho, mostrando a noção de atividade coletiva e distinguindo-a dos conceitos de ação individual e operação. Formulou uma distinção entre os conceitos de “atividade” e “ação”, que não foram suficientemente desenvolvidos por Vygotsky. Seu trabalho a respeito da atividade significou o envolvimento das noções de objeto e meta, envolvendo também a importância fundamental do objeto para uma análise do motivo. Partindo dessa premissa, ficou estabelecida a idéia de que diferentes atividades distinguem-se por seus objetos/motivos e que é a transformação do objeto/meta que leva à integração dos elementos do sistema de atividade.

Essa estrutura de atividade proposta por Leontiev (1978) dá continuidade aos estudos de Vygotsky. Leontiev (1978:63) propôs uma estrutura da atividade, “ *para entender porque ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo*”, já que as ações são direcionadas às metas, mas são provocadas pelo motivo da atividade, assim uma mesma ação pode servir a diferentes atividades. Argumentando que o motivo pode ser coletivo, as metas podem ser individuais, Leontiev explorou a idéia de metas parciais e metas globais. Isto criou uma base para aquela que seria a versão ampliada de atividade de Engeström.



Engeström, ao desenvolver a teoria da atividade, produziu uma expansão na representação original triangular dos sistemas de atividade, usada para ilustrar o modelo anterior da teoria da atividade. O que pretendia era examinar no nível macro do coletivo da comunidade, os sistemas de atividade, ao contrário de um exame ao nível micro, concentrado no agente individual, operando este com ferramentas. Dessa forma, ao expandir o triângulo de Vygotsky, procurou fazer a representação dos elementos sociais / coletivos num sistema de atividade, por meio da adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho, enfatizando a importância de analisar suas interações. Ao direcionar o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade, propõe o que há de mais importante nesse novo modelo. Para Engeström, a unidade de análise, para a teoria da atividade, é a atividade prática conjunta e não a atividade individual. Na análise, ele inclui a estrutura do mundo social, considerando a natureza conflituosa da prática social.

Em toda atividade social há contradições que podem trazer conflitos, pois as pessoas são diferentes e os contextos sociais e históricos são diferentes, assim, há uma heterogeneidade de atitudes e comportamentos. A partir das diferenças, gera-se a instabilidade (tensões internas) e a contradição que gera conflitos. Todos esses elementos são a força motriz da mudança e do desenvolvimento.

O passo seguinte, após a instabilidade, é a reorganização que ocorre no sistema de atividade e entre seus vértices. Desse modo, tanto o sujeito como o ambiente sofrem modificações produzidas pelo movimento do objeto no sistema da atividade. Engeström sugere a apropriação reflexiva de modelos e ferramentas avançadas como saídas das contradições internas, resultando nisso em novos sistemas de atividade (Cole e Engeström, 1993:40).

Segundo Engeström (2002), um sistema de atividade humana sempre ocorre dentro de uma comunidade, que é regida por certas regras e divisão de trabalho. A comunidade, nesse caso, compartilha o mesmo objeto e/ou motivo da atividade. A divisão de trabalho indica as funções e as tarefas dos sujeitos que agem sobre o objeto, dentro de uma comunidade, com base nas regras que organizam a atividade.

O sujeito de uma atividade pode ser compreendido como um *sujeito individual* que em uma atividade coletiva realiza uma ação mediada por ferramentas em direção a um objeto e pode ser compreendido também, como *um grupo de sujeitos* que partilham de idéias compatíveis de objeto. Nesse sentido, posso estabelecer a relação da TA com esta pesquisa, como segue:

Nesta pesquisa os **sujeitos** são os alunos e professor que buscam a participação nos jogos ea compreensão do ensino-aprendizagem e desenvolvimento da narrativa. **As regras** referem às normas que regulam a atividade e medeiam as relações entre os sujeitos e a comunidade. Nesta pesquisa, as noções de regras e divisão de trabalho são importantes para a visualização de como a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto narrativo através da utilização dos jogos dramáticos podem prover aos alunos este conhecimento. Estas regras se manifestam como leis que regulam o comportamento de uma comunidade. Por isso mesmo elas são resultado do processo sócio-histórico de formação de uma determinada comunidade. No caso desta pesquisa, considerarei os alunos e a mim mesmo como membros da comunidade escola.

No caso desta pesquisa, o **motivo que supre a necessidade** - a dificuldade dos alunos na organização necessária para a produção de textos narrativos no contexto escolar, e que nomeia essa atividade, é, como apontado anteriormente o ensino-aprendizagem da narrativa,. O **objeto** desta atividade, é composto pelos sentidos construídos e pelo compartilhamento de significados que os alunos desenvolvem nas mediações nos jogos.

Os **Artefatos/instrumentos** são os jogos dramáticos que possibilitam a mediação pela e na linguagem.

1.2.2- Vygotsky – Os conceitos centrais

Se fosse necessário definir o caráter específico da teoria de Vygotsky mediante uma série de palavras chaves, seria preciso que fossem mencionadas ao menos as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história e funções mentais superiores. E, se fosse necessário organizar essas palavras em uma única expressão, poderíamos dizer que a teoria de Vygotsky é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja mais conhecida com o nome de teoria histórico-cultural. O sistema simbólico fundamental na interação sujeito e objeto é a linguagem (Vygotsky 1934/2003:63), pois ela ordena o real, quando o ser humano categoriza objetos ao seu redor, quando reconhece e estabelece um intercâmbio social com a comunidade lingüística, utiliza as palavras na relação que está vivenciando com o mundo. São conceitos centrais:

Mediação. O conceito fundamental na teoria de Vygotsky é o conceito de mediação, como pressuposto da relação Eu-Outro e intersubjetividade, é importante na perspectiva sócio-histórico-cultural porque é por meio dela que nos modificamos e modificamos o outro e o social. Neste trabalho, entendemos que *mediação* é um processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois não está entre dois termos em que se estabelece uma relação, mas é a própria relação. O homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, por meio da linguagem na relação com outros. **O outro social**, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

A ênfase no aprendizado socialmente elaborado emerge do trabalho de Vygotsky relacionando o desenvolvimento do ser humano com o meio sócio-histórico. Esse enfoque valoriza o papel do outro social no desenvolvimento do ser humano que é caracterizado por saltos qualitativos de certo nível de conhecimento para outro, mais elaborado. De acordo com a teoria de Vygotsky, o ser humano nasce dotado de funções psicológicas elementares biológicas, como a atenção involuntária e os reflexos. Através do convívio cultural e da mediação pela linguagem essas funções elementares, transformam-se em funções psicológicas superiores que surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico do ser humano. Resultam de um processo dialético, como por exemplo: a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos e o pensamento verbal. Nesse sentido, o desenvolvimento é visto como um processo dialético,

diferente de indivíduo para indivíduo, porque cada um possui ou presenciou diferentes processos mediadores de interação e contextos sócio culturais.

Vygotsky usa o termo *função mental* para referir-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Afirma que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção. *A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento.* Existem, pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* identificados por Vygotsky: *um real*, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e *um potencial*, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas *zonas de desenvolvimento proximal - distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial -*, nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. Assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. *Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental.*

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, o indivíduo apropria-se das formas de comportamento fornecidas pela cultura e essa apropriação das atividades externas com as relações interpessoais transforma as relações intermentais em intramentais, em atividades internas, assim, o indivíduo realiza ações externas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que estão ao seu redor conforme os significados culturalmente estabelecidos:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos (Vygotsky, 1934: 75).

Como explica Moll (1996:56), o homem é constantemente mediado por aqueles que os circulam: pais, colegas, professores, sociedade. Através da mediação, os homens agem sobre a realidade e, assim, estabelecem novas condições para viver, modificando não só os outros, mas também, a si mesmos.

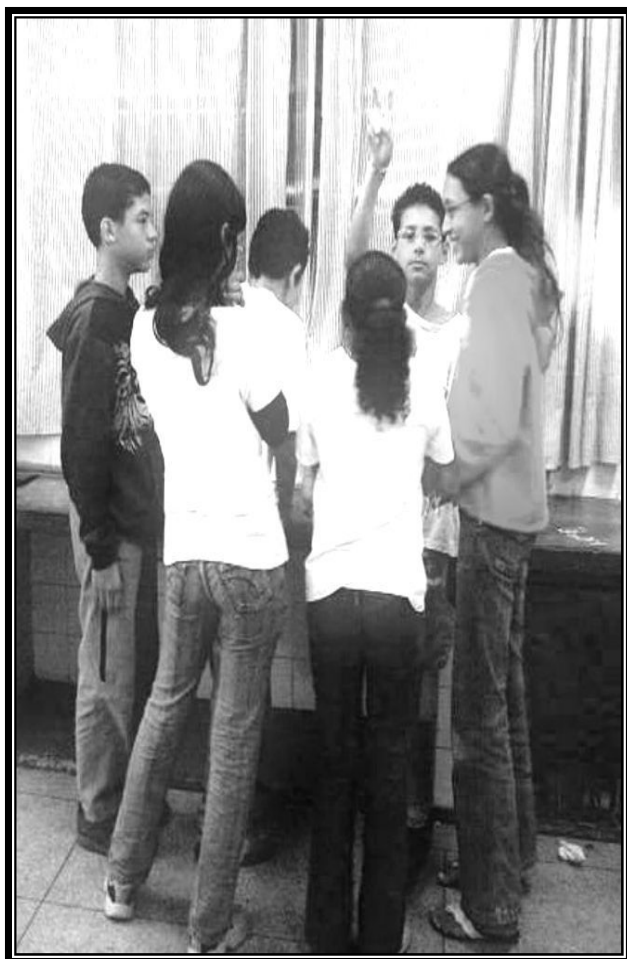
Os instrumentos modificam o indivíduo e o ambiente, reforça Vygostsky (1930: p: 72) “ *a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos*”. Já os signos modificam a mente e o comportamento do próprio indivíduo e de outras pessoas, alteram o fluxo e as estruturas mentais, recriam e reorganizam toda estrutura do comportamento, “*constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.*”

Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD. Quando optei por desenvolver uma pesquisa que colocaria os alunos participantes em grupos, ficou claro para mim que a necessidade de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir da interação social, na sua relação com o outro. Ao estabelecer uma relação social, os participantes trocam experiências e colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento do outro. Nesse contexto o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZPD)*, como enfocado por Vygotsky, revelou-se essencial para a compreensão do processo de internalização, isto é do processo interpessoal e intrapessoal, e o papel do outro social na construção do conhecimento. Assim, segundo Vygotsky (1930/2002: 124):

a zona de desenvolvimento proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Magalhães (2006 - prelo) aponta que a ZPD, o conceito vygotkiano mais discutido e operacionalizado em pesquisas conduzidas em contextos escolares, foi pensado, com base no

conceito de dialética do materialismo histórico marxiano, para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo de Vygotsky era salientar a não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação dialética entre as idéias da mente humana e as condições reais de sua existência. A questão quanto à relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o papel da aprendizagem em levar ao desenvolvimento tinha, também, como objetivo discutir as funções inter e intra-psicológicas, bem como inter e externalização na apropriação e produção de conhecimento em contextos escolares no processo de desenvolvimento. A definição do conceito de ZPD, durante muito tempo, no entanto, restringiu-se à discussão de Vygotsky (1930/2001) sobre a ZPD como área de desenvolvimento de funções que ainda não amadureceram:



[...] a aprendizagem deve apoiar-se na zona proximal de desenvolvimento, nas funções que ainda não amadureceram na criança”. [...] A pedagogia deve orientar-se, não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ele conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona proximal de desenvolvimento (p.332) [...]É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento proximal, ou seja, revelam-se e tomam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto. Isto nos explica tanto o fato de que o desenvolvimento dos conceitos

científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento

imediate, quanto ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha (p. 351).

Conforme Vygotsky (1934), o processo de aprendizagem das crianças começa antes de elas frequentarem a escola; assim, para esse autor, qualquer situação de aprendizado que a criança vivencia no universo escolar tem uma história prévia. Isso significa que, na formalização dos conhecimentos, a escola precisa considerar os conhecimentos cotidianos da criança, associando-os aos conhecimentos de funcionalidade, para que o ensino não se torne estéril, ou seja, o aluno precisa compreender o porquê de estar realizando uma tarefa para que em outros momentos na vida cotidiana saiba utilizá-la.

É nessa discussão sobre aprendizado e desenvolvimento que Newman e Holzman (2002) destacam a relevância do método psicológico marxista de Vygotsky de “instrumento-e-resultado”, ou seja, o método de estudo define o que a ciência tem de ser: algo a ser praticado. Isso indica que, na atividade de ensino-aprendizagem da produção de textos, um professor deve propiciar situações em que os alunos, ao mesmo tempo, usem a linguagem e tomem-na como mediadora, o que auxilia na (re)organização de consciência das pessoas envolvidas nessa atividade.

Segundo Newman e Holzman (2002: 77), a análise da história *da relação entre conceitos espontâneos e científicos é um ótimo exemplo de aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento e de sua afirmação de que uma consequência da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZPD é a crescente capacidade de se envolver em atividades volitivamente e com consciência.*

Na ZPD é que se constrói e se avalia o conhecimento, e, nas atividades das sessões de jogos dramáticos, que são os instrumentos utilizados nesta pesquisa para determinado resultado, professor e aluno, aluno e aluno procuram negociar sentidos, buscando um compartilhamento de significados sobre os mecanismos de produção textual .

Newman e Holzman ressaltam que no ambiente escolar a criança apreende conceitos científicos como parte de um sistema de conhecimento. Esses conceitos, como salientam, *têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática* (Newman e

Holzman 2002: 77). Diferentemente dos conceitos espontâneos, cuja aprendizagem não é feita conscientemente e em cujo contexto *a criança usa tais conceitos com facilidade e sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada “conceito”* (Newman e Holzman 2002: 77).

Com base na discussão de método para Vygotsky, e nas discussões de pesquisadores que avançaram os estudos de Vygotsky (Newman e Holzman, 2002:61; Holzman, 1997 e 2002; e Engeström, 2007), a ZPD é entendida, nesta pesquisa, como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “*prático-crítica*”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de “*novas trilhas*” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “*pré-requisito*” (instrumento) e “*produto*” (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e instrumento, como apontam os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “*instrumento-e-resultado*”. Newman e Holzman (2002:82) definem o conceito de ZPD como a maior criação de Vygotsky, como uma “*unidade sócio-histórica*”, uma “*unidade aprendizagem-desenvolvimento*”. A ZPD é, assim, a prática da “*metodologia instrumento-e-resultado*”, como referida por Vygotsky.

Schneuwly (1994:288) salienta que a ZPD constitui um espaço de conflito em que se instala, sob tensão, dois pólos de contradição (possibilidades internas e exigências externas) responsáveis por criar um movimento de desenvolvimento. Ao criar esse espaço de conflito, o ensino não determina *mecanicamente* o caminho que o aluno deve seguir para desenvolver-se, mas cria um espaço para que o conflito se transforme em colaboração e ação de construção pelo próprio aluno.

As discussões de Magalhães e Liberali (2006) sobre colaboração crítica, com base em Smyth (1992) enfocam as ações que compõem o processo reflexivo. que, podem ser relacionadas aos estudos de Engeström sobre conceito de ciclo expansivo, que tem início a partir do momento que os indivíduos questionam práticas aceitas. Insatisfação, contradição geram conflitos que são essenciais à noção de desenvolvimento, pois a transformação da prática decorre destes fatores. Dessa forma, ocorre desenvolvimento quando as contradições são superadas.

Vygotsky(1934:118) ressalta que *aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer*. No caso deste trabalho, afirmo a necessidade do professor pesquisador, como participante desta pesquisa colocar seus alunos em situações de aprendizagem coletiva que

exijam a participação em forma de interação na realização de tarefas conjuntas com sujeitos de domínios diferentes (inferior e superior) sobre a produção escrita dos textos narrativos. Assim, focalizando a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos, aponto para a relevância de se considerar o desenvolvimento real do aluno, estimulando e criando espaço para o seu desenvolvimento potencial.

Confirmando o que dito antes, o nível de desenvolvimento real refere-se aquilo que a criança consegue realizar sem ajuda, os produtos finais do seu desenvolvimento. Mas, para compreender o processo de desenvolvimento é preciso considerar, também, o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, tarefas que a criança é capaz de realizar com a ajuda de companheiros.

1.2.3 - Ensino-aprendizagem, pensamento e linguagem na produção de texto.

Schneuwly e Dolz (1997) discutem a centralidade do gênero como um mega-instrumento para o desenvolvimento da leitura e escrita. O gênero, no contexto escolar, como apontam esses pesquisadores, será *sempre uma variação do gênero de referência* (1997:81). A preocupação do professor deve ser criar situações sociais de comunicação as mais próximas possíveis de verdadeiras situações comunicativas. Ou seja, que preservem o sentido social de uso da escrita e que tenham sentido para os alunos, a fim de que dominem o gênero como instrumento de interação, mas sabendo o tempo todo que constituem também *objeto de trabalho para o desenvolvimento da linguagem* (Schneuwly e Dolz, 1997: 80).

Para compreender como os objetivos de linguagem são trabalhados na escola, é preciso evidenciar que os gêneros nela estudados devem ser uma extensão dos que circulam na sociedade e que sua abordagem deve ser elaborada com base nos princípios de: *legitimidade* – conhecimentos oriundos das práticas de escrita legitimadas pela sociedade, através das publicações em livros, jornais, revistas etc. -; *pertinência* - às capacidades dos alunos e aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem -; e *solidarização* - coerência entre os conhecimentos em função dos objetivos a atingir (Schneuwly e Dolz, 1997: 82).

Vygotsky (1934), ao discutir a função essencial da linguagem como atuação transformadora da consciência, através da relação dialética entre pensamento e linguagem, salienta que, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes. *Ao longo da evolução do*

pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve (Vygotsky, 1934: 149). Para se compreender a inter-relação entre ambos, é preciso que a análise desse desenvolvimento seja feita como processo único.

Para ele:

“... esquematicamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal (Vygotsky1934:58).

Acredito que é nesses momentos de encontros que podemos inferir a significação das palavras. Particularmente, no caso da minha pesquisa, quando os alunos estão em grupo discutindo e argumentando sobre estratégias para resolver os problemas propostos pelos jogos, pode-se se evidenciar o compartilhamento de significados. Evidencia-se também a negociação de sentidos que vão sendo gerados através das contradições, no contexto coletivo, em que o objetivo passa a ser a meta comum do grupo, cada sujeito busca organizar seu pensamento (discurso interior), e volta-se para o grupo externalizando este pensamento (discurso externo). Desta forma, como afirma Vygotsky, o pensamento se materializa através das palavras, ainda reiterando:

“O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes (Vygotsky, 1934:177).

1.2.4. Os gêneros de discursos em Bakhtin.

Bakhtin (1999) fundamenta seus estudos em uma concepção dialógica da linguagem em que o mundo é passível de compreensão, interpretação através dos signos. Para ele é na linguagem falada que sua utilização e o seu poder podem ser percebidos, através das palavras que expressamos. Podemos considerar então, a palavra como sendo o determinante do conteúdo da vida interior e a consciência lingüística do falante e do ouvinte, relacionando-se sempre com a linguagem, que por sua vez, foi vista pelo autor em uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

Dessa forma, todo enunciado se destina a alguém e reporta-se a enunciados anteriores e/ou ulteriores. Segundo Bakhtin (1952-53/1979: 319):

“ o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam em diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é um Adão Bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.

Conforme afirma, semelhantemente a Vygotsky, o sujeito é constituído dos discursos dos outros e de seus próprios discursos, a palavra é vista como um produto da interação entre o locutor e o interlocutor, sendo uma ligação expressiva entre o eu e os outros, ele salienta que a linguagem:

“ é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin 1999:13).

Sendo um discurso emitido por um falante o é também do outro, enfim, o discurso do eu é sempre um discurso social.

Bakhtin afirma que a variedade inesgotável de esferas da atividade humana produz uma infinidade de gêneros os quais vão atuar como uma gama de expectativas para o ouvinte que, ao se relacionar com o discurso alheio, infere as possibilidades específicas já inscritas na

esfera comunicativa e, por conseguinte, no gênero. Nesse sentido, Bakhtin não classifica tipologicamente os gêneros, mas os distingue em dois grupos, sendo eles, *os gêneros primários e os gêneros secundários. Os gêneros primários surgem nas esferas cotidianas e os secundários nas esferas de comunicação cultural mais complexa.*

O autor faz esta distinção devido a sua relevância para elucidar e definir a natureza dos enunciados (orais ou escritos) que refletem as especificidades das esferas sociais. Durante o processo de formação desses gêneros, os secundários absorvem e transmutam os primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (Bakhtin, 1952-53/1979: 281).

Se um discurso é permeado pelas idéias dos outros, é preciso ter claro que ao receber uma enunciação, ao compreendê-la, ou seja atribuir-lhe uma significação lingüística, o ouvinte já está assumindo uma posição frente a esse discurso e uma atitude responsiva ativa, ou melhor esclarecendo um posicionamento frente ao que ouviu, se é a favor ou contra, qual é a sua opinião, para depois elaborar uma resposta ou simplesmente continuar o discurso. Essa questão é tão importante que mesmo se não responder nada sobre algo, ou se não tivermos opinião sobre algum fato, isso já é um posicionamento. Essa ação de não me pronunciar, já denuncia parte da minha história como um ser constituído sócio - historicamente. Para Bakhtin (1999:89): *“a resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso”*. Logo ,a ação de compreensão e resposta é dialética e uma não existe sem a outra.

Nessa direção, aponta Rojo (2001a), que o processo de ensino-aprendizagem da produção de texto é um processo social, histórico e culturalmente determinado, dependente das práticas interacionais tomadas como circulação de discursos (enunciação). O objeto prioritário do ensino-aprendizagem de língua materna passa a ser o discurso em circulação social e não somente o texto em suas propriedades formais, ou seja, os gêneros discursivos *não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção* (Rojo, 2005: 196).

Nesta situação de produção, ao estabelecer como instrumento da atividade, os jogos dramáticos que promovem a interação entre os sujeitos, proporcionando-lhes situações de

conflitos, negociações pelo viés da colaboração-argumentação, teremos o discurso de um transformando o do outro, Ao proceder as trocas discursivas, troca-se também as idéias, estabelece posições e opiniões, para que a partir daí, o sujeito possa formular suas respostas, ou prosseguir o discurso.

1.2.5 Gêneros: mega-instrumentos de ensino

À luz do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” propuseram a utilização dos gêneros como instrumento, como ponto de partida para o ensino. Dentre eles, Dolz e Schneuwly se posicionaram contrários à utilização da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação) para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, considerando-a inadequada para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas amplas, uma vez que não contempla o escopo social dos textos, baseia-se apenas na sua organização textual. Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que somente:

uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

A adoção da noção de gênero que sustenta esta pesquisa, esta pautada nas bases do interacionismo sócio-discursivo, que postula a necessidade de serem fornecidas “ferramentas” para o ensino, a fim de mediar a atividade e de materializá-la. Segundo Schneuwly (1994), uma vez transformada a ferramenta, transforma-se também a atividade, o mesmo autor considera qualquer atividade como tripolar, no caso da sala de aula, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento, representado aqui pela produção de textos. Ainda de acordo com Dolz & Schneuwly(1997), a análise e classificação dos textos e identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará os elementos ensináveis, ou melhor, o que

pode ser objeto de ensino-aprendizagem em relação a um gênero em particular dentro de uma situação de comunicação específica.

A partir desse modelo, podem ser construídas seqüências didáticas de diferentes tipos. A seqüência didática seria um conjunto de atividades constituindo uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento relativo à expressão escrita e oral de um determinado gênero, respeitando as capacidades dos alunos. Para isso, as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das lingüístico-discursivas, por meio de intervenções que o favoreçam.

'Enfim, as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que progridam (...). Neste sentido, as seqüências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores'. (Dolz & Schneuwly, 1996:58/59)

A partir do conceito de gênero textual como unidade de ensino, tanto em relação à leitura quanto à produção, quando pretendemos trabalhar com os textos, torna-se fundamental abordar os gêneros em que eles se concretizam, tomando como base seu aspecto temático, composicional e estilístico.

Os PCN e os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, partem da proposta que um trabalho pedagógico desta ordem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição e dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam socialmente.

Quanto ao trabalho pedagógico com alguns gêneros em detrimento a outros de acordo com a série a ser aplicada encontramos a resposta na proposta de Dolz e Schneuwly. Para estes autores, devemos organizar as transposições dos gêneros textuais para o ensino tendo em vista um ensino em espiral, que ao contrário do linear em que se trabalha com um “tipo de texto” e depois vai passando a outro e outro “subindo degraus” em dificuldades. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em qualquer série, variando apenas a forma de abordagem, isto é, o aprofundamento e enfoque dado. A diferença de um nível escolar para outro está nas

dimensões ensináveis desse gênero, que vão progredindo em complexificação, sendo aprofundadas de acordo com o avanço do aluno.

Assim, o trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade podem tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, desenvolver nos alunos sua competência textual e contribuir para que os mesmos, de certa forma, sejam preparados para fazer o uso da comunicação nas muitas esferas da comunicação humana que se constituem na interação social.

- **A seqüência Narrativa no Jogo**

De acordo com Bronckart (1997:217) a infra-estrutura textual pode ser caracterizada pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, pois o autor conceitua as seqüências prototípicas fundamentando-se nos estudos de Adam (1992), como sendo unidades estruturais relativamente autônomas. Estas seqüências se relacionam em função das representações do agente produtor (Machado, 2001). Assim, Bronckart (1997) define cinco tipos de seqüências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Retomando o objetivo de estudo desta pesquisa que é entender como o Instrumento Cênico Teatral, pode ser utilizado como elemento de ensino para desenvolver nos alunos a apropriação dos conceitos e domínio da produção de textos narrativos no contexto escolar, me limitarei aqui à exposição da seqüência narrativa, a qual foi parâmetro para discussão com os alunos participantes da pesquisa, e usada como modelo de organização e estrutura deste gênero textual.

Com base nos estudos de Adam (1992), Bronckart (2003: 219-233) define desta forma a seqüência narrativa:

Seqüência Narrativa

Características:

- Sustentada por uma rede de intrigas;

- Seleciona e organiza os acontecimentos de modo a formar um todo com começo meio e fim;
- Parte-se de um equilíbrio, cria-se uma tensão que leva a transformações;
- A ordem cronológica se sobrepõe a ordem interpretativa;
- Constituída de 5 fases:

1) **Situação Inicial** – um “estado de coisas” é apresentado;

2) **Complicação** – introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;

3) **Ações** – acontecimentos desencadeados pelas perturbações;

4) **Resolução** – introdução de eventos que levam à redução da tensão;

5) **Situação Final** – apresenta o novo estado de equilíbrio por consequência da resolução;

A seqüência narrativa ainda pode compor mais duas fases, de acordo com a posição do narrador em relação à história narrada:

- **Avaliação** – refere-se a um comentário relativo ao desenrolar da história;
- **Moral** – explicitação do significado global da história.

Abaixo quadro baseado em Liberali (1998) e Bronckart (1997) da seqüência prototípica (narrativa) relacionado com o tipo do discurso.

Quadro 01 – Seqüência Narrativa

Seqüência	Objetivo	Características discursivas	Tipo do discurso
Narrativa	- Criar expectativa e tensão, buscando a atenção do destinatário através de uma história sustentada por um processo de intrigas	- Presente histórico, pretéritos perfeito e imperfeito. - Presença de verbos materiais – fazer, comprar, andar. - Presença de verbos mentais – ver, ouvir. - Pretérito mais-que-perfeito referindo-se a eventos anteriores	- Relato Interativo - Narração.

		ao momento da história. - Forma contínua – congelamento da ação.	
--	--	---	--

1.2.6. Base para a análise

Nesta seção apresentarei o suporte teórico usado para tal discussão, que está embasada no conteúdo *temático, plano geral de texto* (Bronckart, 2003) e nas *relações interpessoais* (Kerbrat- Orecchioni, 1996) e nos processos argumentativos que me ajudarão a compreender as interações entre os participantes e o conhecimento produzido nessas interações, usando para tal fim, os estudos de Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996) e Abreu (2006).

1.2.6.1. A argumentação.

De acordo com Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996), a argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é a adesão do outro, em termos de adoção de um determinado comportamento, ou de uma opinião, quer seja esse outro uma audiência formada por um único indivíduo (*auditório interno*), quer seja constituído por uma audiência mais ampla (*auditório universal*). Ainda salientam que, como ação humana, a argumentação está ligada às ações semiotizadas pela linguagem em situação de interação social, que busca o convencimento, a persuasão. É possível afirmar que, desde o momento em que a espécie humana se distingue da primata por sua capacidade de construir cultura como agente mental e intencional. Por utilizar intencionalmente e intersubjetivamente instrumentos semióticos para interagir com o outro, a espécie humana atribui à linguagem um caráter argumentativo. Isto significa dizer que desde muito cedo, o homem domina, mesmo que empiricamente e de forma espontânea formas de argumentar.

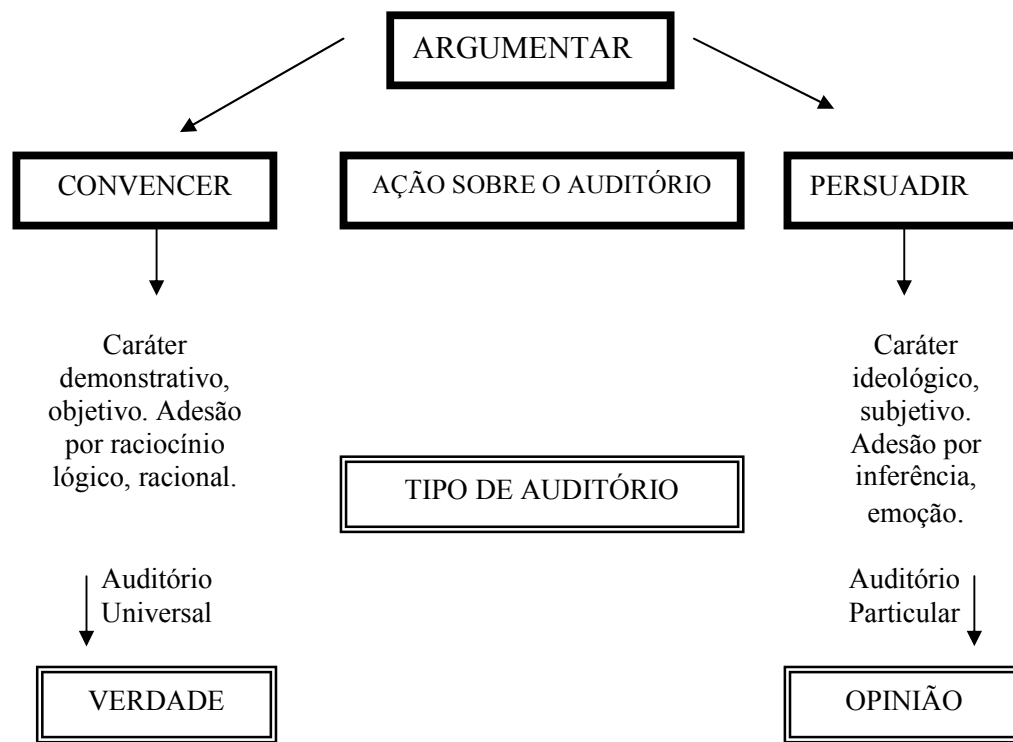
Ligado à arte Retórica e à Lógica, o estudo da argumentação nos remete, primeiramente, aos estudos clássicos aristotélicos que definem a Retórica como *a capacidade de ver teoricamente o que em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão*.

Para Aristóteles, a persuasão tem como objetivo provar a veracidade do discurso por três meios:

- - *ethos*, que diz respeito à moral do orador, ou seja, é pelo *ethos* que a fala do orador irá despertar ou não credibilidade por parte dos ouvintes; quanto maior identificação do orador com as condições sociais e morais da audiência, maior a chance de persuasão de seu discurso;
- - *pathos*, diz respeito aos sentimentos ou paixões, como alegria, ódio, afeição que alteram a forma de se representar o mundo pelo discurso, com vistas à adesão, ou não, à verdade da tese proposta. Através do *pathos*, estabelece-se um vínculo intersubjetivo entre orador e audiência, que vai determinar a força de persuasão dos argumentos;
- - *logos*, diz respeito aos componentes lógicos que constituem um determinado raciocínio no discurso, e que vão interferir na aceitação por parte da audiência das verdades, ou provas anunciadas e enunciadas sobre o mundo.

Os estudos sobre a retórica argumentativa, apresentados por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), representam uma significativa contribuição para o resgate da noção do raciocínio dialético na área da Filosofia, e dão início a um movimento teórico de recuperação da Retórica, que culmina na década de 70 com *A Nova Retórica*. Os autores trazem à tona novas questões, como o poder persuasivo e convincente da argumentação, e ressaltam a importância da audiência na construção do discurso do orador.

Para atender à grande diversidade de auditórios e ao centramento do discurso argumentativo na audiência, como reguladores das estratégias argumentativas utilizadas pelo orador, duas funções da ação argumentativa e dois conceitos de auditório, herdados da Retórica Clássica, são recuperados pelos autores da Nova Retórica: a distinção entre *convencer* e *persuadir*; e os conceitos correlatos de *auditório interno* ou *particular* e *auditório universal*. Por trás da distinção entre os dois atos de *convencer* e *persuadir* está a disputa antiga entre *verdade* e *opinião*, conforme pode ser conferido na figura abaixo.



A dimensão do auditório põe em questão a distinção de persuasão e convencimento. Se por um lado concebemos a argumentação como resultado, onde a ação é o alvo do processo, persuadir é maior do que convencer. Se por outro, visamos à racionalidade, convencer é maior do que persuadir. Para Abreu (2007) que propõe uma diferença entre estes dois conceitos, convencer é construir algo no campo das idéias, persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir.

Para os autores, Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996), esta distinção tem a ver também com a amplitude do auditório. A persuasão vale-se de um auditório particular; o convencimento visa à adesão de todo o ser racional. A noção de um auditório universal surge em defesa do orador.

Abreu (2007) apresenta quatro condições para que se estabeleça a argumentação. A primeira condição é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta. Uma segunda condição é ter uma linguagem comum com o auditório, a terceira é ter um contato positivo com este auditório. E, finalmente a quarta condição, que na visão do autor é a mais

importante, agir de forma ética, ou seja, argumentar com o outro de forma honesta, caso contrário, argumentação fica sendo sinônimo de manipulação, que não permite a ação colaborativa entre os sujeitos da interação.

Nesse sentido, Liberali (2005), salienta que a argumentação no contexto educacional precisa ser entendida como parte de um processo colaborativo para possibilitar a produção de conhecimento e de criatividade, a partir do confronto de idéias, conceitos e práticas. A argumentação, assim compreendida, afeta e provoca uma ação ou reação em seus participantes, podendo se constituir um elemento que modifica a realidade e transforma a atividade.

O exercício da argumentação deve ser feito a partir do acordo com o auditório. O objeto de um acordo pode se dar no campo do real (fatos, verdades e presunções) ou no campo do preferível (valores, hierarquias e lugares).

Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996), aponta que há dois grupos principais de processamento argumentativo: os de ligação que visam à aproximação de elementos distintos estabelecendo laços de solidariedade, que são: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real.

Nos quadros abaixo, demonstrarei de forma objetiva esses grupos, apresentando suas técnicas argumentativas, e, as regras nas quais se embasam.

Os argumentos **quase-lógicos** pretendem certa força de convicção por semelhança a raciocínios lógicos.

Quadro 02- Argumentos quase-lógicos (Perelman & Olbrechts- Tyteca - 1996)

REGRAS	FUNDAMENTO
justiça	Redução parcial que permite tratar elementos intercambiáveis sob um determinado ponto de vista.
reciprocidade	Dar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes.
transitividade	Propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos “A e B”, “B e C” e “A e C”.
retorsão	Tendem a mostrar que o ato empregado para atacar uma regra é incompatível com o princípio que sustenta este ataque.
divisão ou de participação	Concepção do todo como soma de suas partes.
comparação	Cotejam objetos para avaliá-los uns em relação aos outros

	visando a oposição (leve e pesado), o ordenamento (mais leve que) e a quantificação (o quanto mais leve).
sacrifício	Ressaltam o que se está disposto a se sujeitar para obter certo resultado.
probabilidade	Pressupõem que seres e objetos são semelhantes de certa forma e diferentes sob outros aspectos.
definição	Lógica – faz o uso de definições esquematizadas.
	Expressiva – não tem compromisso com a lógica, depende de um ponto de vista.
	Normativa – indica sentido, depende de acordo feito em o auditório.

Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996) salientam que os argumentos baseados na **estrutura do real** valem-se da realidade para estabelecer solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover, Abreu (2006) aponta que não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas do ponto de vista, ou seja, a opiniões relativas a ele.

Quadro 03 - Argumentos fundamentados na estrutura do real.

REGRAS	FUNDAMENTO
Pragmático Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996); (Abreu, 2006).	- Permite apreciar se um todo acontece consoante suas conseqüências Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996); - relaciona-se a dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal (Abreu, 2006).
Desperdício Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996); (Abreu, 2006).	o qual faz-se certa coisa ou função de seu aproveitamento (voto útil, terminar o que se começa).
Vulgarização Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996);	senso comum
Consolidação Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996);	inverso da vulgarização
Superação Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996);	visa a antever um ponto mais ao longe sem que se veja um limite.
Exemplo (Abreu, 2006).	Imitação da ação de outras pessoas.

<p style="text-align: center;">Analogia</p> <p>(Abreu, 2006).</p>	<p>Utilização como tese de adesão inicial um fato que tenha uma relação analógica com a tese principal.</p>
--	---

Por entender que a argumentação ocupa um lugar relevante nas interações entre os sujeitos, e que, por meio dela é passível de realizar interpretações, com fins de entender as negociações e os conflitos que os levam ao desenvolvimento e ao alcance de seus objetivos, e ainda que, a análise e a interpretação do diálogo produzido pelos participantes da atividade poderão indicar o tipo de interação existente, o processo de produção do conhecimento e que tipo de conhecimento foi produzido, discuti nessa seção, os processos argumentativos que farão parte da análise de dados, com foco nos excertos extraídos deste estudo. Nesse sentido, BAKHTIN/ VOLOCHINOV (1929/2002) salienta que a análise desse discurso poderá revelar como os enunciados dos interlocutores alternam-se, afetam-se, evidenciam a posição de cada um dos sujeitos falantes, isto é, o próprio espaço de luta entre as vozes.

1.2.6.2 Conteúdo temático e plano geral do texto

Bronckart (2003), argumenta que o plano geral do texto e o conteúdo temático são necessários para a compreensão inicial dos temas dos discursos. O plano geral do texto, conforme o autor (2003) compõe a infra-estrutura dos textos e se refere à organização de conjunto do conteúdo temático; *mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo* (2003: 121). Nesta pesquisa, a análise do plano geral do texto possibilitou a descrição das etapas na medida em que o objeto em estudo que é a apropriação dos mecanismos da produção de textos narrativos através dos jogos cênicos teatrais foi acontecendo pelos alunos participantes.

Num momento seguinte, conteúdo temático de um texto é constituído, genericamente, de informações "físicas", "sociais" e/ou "subjetivas", organizadas em um texto em função das unidades declarativas. O levantamento de temas das interações revela os sentidos que a pessoa que enuncia tem sobre a situação de comunicação em que ela se encontra. No caso desta pesquisa, o conteúdo temático nas sessões dos jogos como atividade de aulas, me permitiu verificar a maneira que os alunos participantes iam construindo, negociando e compartilhando os sentidos dos componentes pertinentes á produção do texto em estudo.

1.2.6.3. Relações Interpessoais.

Kerbrat-Orecchioni (1996) propõe que no transcurso de uma interação verbal, há uma série de eventos cujo conjunto constitui um texto que é produzido coletivamente num determinado contexto, cujas regras inferidas pelos seus interlocutores se estabelecem numa interação, que é denominada relação horizontal ou vertical.

A relação horizontal é, por natureza, simétrica. Pode suceder, todavia, que isto não ocorra, tendo L1 (locutor 1) um comportamento próximo, enquanto L2 (locutor 2) mantém sua atitude distante. Tal dissimetria reflete, geralmente, divergências entre L1 e L2, quanto à forma de entenderem sua relação mútua. Segundo essa autora (1996), a distância interpessoal entre os parceiros de uma interação, geralmente, evolui no transcurso de uma interação (e a posteriori no decorrer de uma história conversacional).

A relação vertical, conforme Kerbrat-Orecchioni (1996), marca as trocas comunicativas que lutam pela posição alta, o que pode ser invertido pelos seus atores (nem que seja provisoriamente) a relação de posições inicial; ou trocas inicialmente iguais, em que sua ação pode se constituir em uma relação de dominação inexistente no início. Ou seja, a interação é um processo dinâmico, em que nada está determinado uma vez por todas.

No que se refere esta pesquisa, as relações interpessoais (horizontal – distância; vertical - dominação) serviram de indicadores para a análise das duas relações que circularam pela mesma, da relação entre aluno e aluno envolvidos nos contextos de negociarem significados e da relação entre professor e aluno, para perceber pelo primeiro o processo de apropriação dos conceitos relativos às atividades.

Além das relações, os pressupostos da autora que discutem os sistemas de turnos, o princípio da alternância que definem os interlocutores, bem como a negociação que ocorre nas trocas de turnos, junto com os sinais que efetuam essas trocas, serão materiais usados para proceder a análise nesta pesquisa. Para tanto, montei um esquema gráfico, que facilite visualizar esse material, como segue:

Conversações: “construções coletivas” feitas de palavras, de silêncios e de entonações.

Sobre o material

Verbal	Paraverbal	Não verbal
Unidades que derivam da língua	Unidades que acompanham as lingüísticas, transmitidas pelo canal auditivo	Transmitidas pelo canal visual
Fonológicas, Lexicais, Morfofossintáticas.	Entonações, Pausas, Elocução, etc.	Aparência física, Roupas, Olhares, gestos.

O princípio da alternância de turno.

Finalidade	Para haver diálogo: ao menos dois interlocutores que falem “alternadamente”
Falante de turno (F1)	Sucessor potencial (F2)
Tem o direito de manter a fala por certo tempo e, cedê-la.	Deve deixar (F1) falar, mas tem o direito de reivindicar o turno.



Negociação Explícita	Reivindicação por um enunciado metacomunicativo: “deixe-me falar”.
-----------------------------	--



Negociação Implícita	Um dos falantes abdica em proveito do outro.
-----------------------------	--



Sinais da instauração da mudança de turno
--



De natureza verbal	Prosódicos	Mímico-gestual
Completo sintático-semântica do enunciado	Curvatura entonativa, redução da velocidade da elocução.	Olhar fixo, parada de gesticulação.

CAPITULO 2: METODOLOGIA



Este capítulo tem como objetivo descrever os procedimentos da coleta de dados, ao mesmo tempo em que estes procedimentos justificam e definem a escolha da metodologia. É também objetivo deste capítulo descrever o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, caracterizando os participantes, o local, a geração de dados e o processo de análise destes dados, farei também, uma descrição das atividades cênicas desenvolvidas com os participantes, para que possa ficar mais clara a justificativa da escolha metodológica.

2.1. A escolha da Metodologia.

Como citado na introdução deste trabalho, esta pesquisa se organiza como uma pesquisa crítica de colaboração, como definida por Magalhães (1998, 2002, 2004; 2008) e Liberali (1999, 2002, 2004, 2008). Ao longo de todos estes anos trabalhando como arte educador, tenho optado pelas atividades coletivas, nas quais os indivíduos são colocados em situação de interação para determinadas atitudes e finalidades. Desse modo, não foi difícil encontrar no paradigma da pesquisa crítica de colaboração o instrumental metodológico para direcionar esta pesquisa.

Como detalharei em momento seguinte, deste mesmo capítulo, todas as atividades que serviram para a coleta de dados, se realizaram no espaço em que os alunos eram colocados em grupos e assim estavam a todo o momento interagindo entre si para resolverem os problemas que as atividades propunham, sendo necessário lidar com situações de negociação, colaboração e argumentação, mesmo que estes termos não vinham à luz de conceitos científicos, mas a prática dos mesmos era essencial para a realização do trabalho proposto.

Em outras palavras, tratava-se de atuar em uma zona de produção – ZPD – como aponta Vygotsky (1930/1991), zona esta reconhecida como elemento essencial à aprendizagem que leva ao desenvolvimento porque visa mudar totalidades e não particularidades, apoiando-se na concepção vygotskiana de instrumento-e-resultado, vista como atividade revolucionária (Newman & Holzman, 1993). Também porque não aborda apenas a prática da atuação com os alunos, mas, também a conduta do professor como profissional reflexivo, através da tomada de decisões fundamentadas teórica e praticamente, baseadas na compreensão, análise e questionamento das ações.

Como pesquisador e ocupando o lugar de participante na pesquisa, tinha como interesse, entender o processo da apropriação do objeto, no caso, os conceitos da organização da produção de textos narrativos. Postura esta, que me tirou da zona de conforto e do papel de detentor do conhecimento prático, para aprender com os alunos. Como afirma Magalhães (1994:72) o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento.”

Quando aponto a colaboração entre os participantes desta pesquisa, me apóio em outra afirmação de Magalhães (2004:76) que sugere uma colaboração como um agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto na negociação. Implica, assim, em conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes. Dessa forma a colaboração necessita ser entendida na relação com a argumentação.

Pelo fato do objeto desta pesquisa ser gerado por uma situação de insatisfação do professor-pesquisador, os resultados pretendem ser algo que promova uma intervenção, que questione a prática didática como um artefato fechado e impassível de novas possibilidades e tentativas. Partindo deste pressuposto busco bases na pesquisa crítica de colaboração como afirmam Magalhães (2004, 2007), Liberali (2004), Motta (2004), dentre outros, sendo a referida pesquisa embasada em uma proposta de intervenção, que não pressupõe um modelo de ensino-aprendizagem, ou um conteúdo prescrito a ser seguido pelos professores. Ao contrário, busca através da interação entre os participantes propiciar uma negociação de sentidos sobre conceitos em foco e a construção de novos significados. Procura, também, um contexto interacional que

considere as diferenças na compreensão da realidade como resultantes do processo sócio-histórico-cultural dos envolvidos na pesquisa.

Inserida neste contexto de intervenção, que questiona a teoria-prática, esta pesquisa se deparou no âmbito do aspecto didático, com contradições que se tornaram essenciais para transformações ocorridas.

“No momento em que os indivíduos questionam práticas aceitas, aparece o conceito do ciclo expansivo (Engeström). Insatisfação, contradição geram conflitos, e são essenciais à noção de desenvolvimento, pois a transformação da prática decorre destes fatores”, Magalhães e Liberali (2006).

2.2. Contexto da Pesquisa.

Nesta seção descreverei a Unidade Escolar onde a pesquisa foi realizada, apontando as características da Unidade, seu quadro administrativo, sua atuação pedagógica e demais aspectos relevantes. Na sequência abordarei as características dos participantes da pesquisa e por fim apresentarei o plano de ação.

2.2.1. O Local.

A Escola onde a pesquisa foi realizada pertence à rede Estadual e está situada no município de Carapicuíba na região da Grande São Paulo.

- A vizinhança mescla uma área residencial com pequenos estabelecimentos comerciais que atendem às necessidades da população local, como mini-mercado, lojinhas de roupas, quitandas, açougues. É uma área tranquila e organizada, sendo porém, bastante movimentada, devido a rua da escola servir de fluxo para transportes coletivos e veículos gerais.

➤ Os pais.

Os pais são de certa forma presentes nas atividades da escola, seja em projetos pedagógicos que a escola realiza, em eventos culturais, ou ainda por motivo de convocação para assuntos relacionados à disciplina e ao rendimento dos alunos.

Pelo fato da escola estar localizada num bairro próximo ao centro, percebe-se uma diversidade nas atividades profissionais destes pais, como comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais e ambulantes.

➤ Os professores:

A escola conta com um número bem reduzido de professores efetivos no cargo, sendo a maior parte de OFAs (Ocupante da função atividade), categoria que enquadra os professores que não foram efetivados em concurso público, por essa razão não estão na mesma escola todos os anos. Fato este que faz com que o quadro destes profissionais seja alterado todos os anos, havendo assim uma rotatividade de professores na escola de ano para ano. Rotatividade esta que compromete de certa maneira a possibilidade da escola apresentar um rendimento qualitativo dos seus alunos em indicadores de avaliação de conteúdos.

➤ Alunos.

A escola atende alunos do Ensino Fundamental Ciclo II (5^a. A 8^a. Séries) e do Ensino Médio. Numa média de 23 salas de aulas, distribuídas entre os períodos matutino e vespertino, a escola atende cerca de 800 alunos por ano. São alunos que têm um perfil participativo nos projetos da escola, apresentam um bom rendimento em sala de aula, não é um perfil de aluno que poderia ser classificado como violento e nem desinteressado pelo cotidiano escolar.

A estrutura física da escola

O prédio da escola foi tombado pelo Condephat (Órgão do Conselho do Patrimônio Histórico) como um dos primeiros projetos da arquitetura moderna, ficando o mesmo impedido de passar por reformas que alterem sua estrutura original, e que aguarda um projeto de restauração pelo mesmo órgão. Possui 02 andares, onde se compõem 15 salas de aula, 01 biblioteca bem organizada, onde atuam duas professoras readaptadas, que atendem aos alunos de

forma eficiente na realização de pesquisas e empréstimo de livros. A escola possui uma sala de vídeo, 01 sala multiuso para trabalhos artísticos. Compõem ainda o espaço pedagógico da escola, um anfiteatro onde são realizadas atividades de artes e eventos pertinentes, e uma quadra coberta para as atividades esportivas.

Na área externa da escola há um pátio coberto, onde os alunos passam a hora do intervalo. Neste pátio há uma cantina que atende aos alunos dentro das normas da vigilância sanitária, e também a cozinha e o refeitório, locais que é servida a merenda escolar. Na área administrativa do espaço físico da escola há a secretaria, a sala da direção, a sala da vice-direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e o espaço de café e lanche para os professores. De forma geral, o espaço físico da escola é bem conservado e as necessidades de trabalho mantidas pelos esforços da direção, que sempre providencia reparos e consertos que são solicitados.

O quadro Administrativo e pessoal de apoio.

O pessoal de apoio da escola é composto de 02 inspetoras de alunos, 05 auxiliares de serviços gerais, 03 merendeiras, um zelador e 02 agentes de organização escolar. O quadro Administrativo da Escola é composto por 01 Diretora, 01 Vice-diretora e 01 Coordenadora Pedagógica.

➤ A Diretora

É efetiva no cargo da Unidade Escolar desde o ano de 2003. tem uma vasta experiência em administração escolar em outras instituições de ensino anteriores, onde já atuou como professora, coordenadora pedagógica e diretora. Tem uma visão administrativa bem participativa, sempre estimula os professores a participarem em decisões importantes em assuntos de interesse da escola. É empenhada e apóia os projetos que visam trazer benefícios pedagógicos para os alunos. Ao mesmo tempo em que segue com teor profissional as leis que regem o sistema de educação, procura sempre orientar os professores sobre procedimentos éticos, e, por isso tem uma boa relação com estes profissionais e com o quadro de funcionários. Cumpre o horário das 07 às 16 horas, porém sempre chega antes para recepcionar os alunos e os professores, e, constantemente vai embora após o horário, quando resolve algum assunto pendente da escola.

➤ A Vice-diretora

Procura sempre trabalhar em consonância com a diretora, a qual presta auxílio em atividades administrativas e pedagógicas, geralmente na ausência da diretora é quem faz o atendimento aos alunos que são encaminhados por problemas de indisciplina ou outra necessidade.

➤ A Coordenadora Pedagógica

Sempre envolvida nos assuntos de cunho pedagógico que dizem respeito às práticas dos professores e dos alunos, é um elo entre os docentes e a direção. Comanda os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), elaborando as pautas, mantendo os professores informados sobre procedimentos pedagógicos.

➤ A Secretaria conta com 02 agentes de organização escolar, que prestam auxílio administrativo à Direção, executando as atividades e tarefas de cunho burocrático.

Apontamentos Relevantes.

Em conversas com alunos, professores e funcionários, fica claro que a partir do ingresso da atual diretora, a escola vem passando por um processo de estruturação no seu aspecto administrativo, funcional e organizacional. O que vem restituindo à escola um crédito da comunidade que estava fragilizado. Percebe-se isso pelo retorno de alguns alunos que haviam se transferido da escola para outra e retornaram.

Outro aspecto relevante são os projetos pedagógicos e culturais que a escola vem desenvolvendo com o apoio e empenho da direção, como a comemoração de datas festivas (dia das mães, folclore, dia das crianças etc.), a realização de atividades culturais, artísticas e esportivas (laboratório de profissões, gincana cultural, concurso de miss da escola, torneios e campeonatos esportivos).

Pela fala dos alunos, pode-se perceber que estes eventos suprem a necessidade dos mesmos participarem de forma mais atuante na vida escolar e diversificando o papel da escola na sua formação intelectual e social.

2.2.2- Os participantes da pesquisa.

a- Os alunos:

Participaram da pesquisa alunos da 6^a. Série do Ensino Fundamental, que freqüentavam o período vespertino das aulas. A pesquisa foi desenvolvida com três salas da mesma série, cada sala contava com aproximadamente 38 alunos, com idade entre 12 e 14 anos. Como exposto no item que refere aos pais, pela diversidade das atividades profissionais, podemos notar que não há uma uniformidade no aspecto socioeconômico dos alunos, sendo que alguns provêm de lares estáveis e estruturados, e outros vêm de situações adversas.

b- O professor-pesquisador

Na área cênica, iniciei minhas atividades no ano de 1986, na cidade de Jales, de onde sou natural, participando de grupos de teatro amador que eram patrocinados pelo município. A partir daí, comecei uma formação nesta área pelas vias não acadêmicas, participando de cursos em instituições particulares e eventos do gênero.

Neste período, fundei a Companhia Teatral Drummond, que passou a atuar em caráter profissional, participando de festivais, sendo premiada por várias vezes. No ano de 1990, contratado pela Secretaria de Cultura do Município de Jales, como Coordenador de Atividades Cênicas, além de dirigir o Centro Cultural, fundei a Escola Livre de Teatro, onde elaborei um projeto pedagógico para o ensino e formação de atores num curso de 04 anos, acumulando a função de diretor e professor das disciplinas de interpretação, direção, integração e dramaturgia.

Na área acadêmica, me graduei no Curso de Letras pela Unijales no ano de 1998, concluí um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura no ano de 2000, mesmo período que ingressei na educação estadual.

Em 2005, com a intenção de ingressar no mestrado, me mudei para a Cidade de Carapicuíba, fazendo mais um curso de especialização em Literatura e Produção de Textos pela FAAC – Faculdades Associadas de Cotia. Na seqüência concluí um curso de extensão na COGEAE-PUC – Metodologia de Projetos de Pesquisa em Educação.

No ano de 2006, concluí o curso de Administração e Supervisão Escolar pela UNIBAN-Osasco, período este em que ingressei no primeiro semestre do curso de mestrado do LAEL – PUC/SP.

2.3 Os procedimentos da coleta de dados – atividades teatrais

Para a coleta de dados da pesquisa, iniciei com atividade de produção de vários textos narrativos, que tinha como finalidade fazer um diagnóstico desta habilidade entre os alunos. Num segundo momento, elaborei e apliquei um questionário de múltiplas informações, que me ajudariam a traçar um perfil do histórico escolar dos alunos.

A atividade seguinte foi a aplicação dos jogos teatrais, que foram gravados em vídeo, sendo 04 sessões com cada sala de aula, somando um total de 08 sessões com duração aproximada de 02 aulas (100 minutos) cada sessão.

Vale registrar que o momento mais relevante e demorado da coleta, foi o desenvolvimento dos módulos de jogos teatrais, pois foram 04 sessões com duração aproximada de 02 horas cada, sendo todas filmadas, pois se tratando de encenações, a obtenção da imagem e do som seria de significativa importância para o estudo, o que foi entendido e autorizado pela direção da escola e dos alunos participantes.

➤ Atividades Teatrais

Os jogos teatrais que serão descritos neste momento, foram programados com o objetivo de possibilitarem a abordagem dos conceitos para a produção de textos do gênero da narrativa, que é o objetivo de estudo desta pesquisa. Como discutido no capítulo teórico, o recurso cênico constitui um importante instrumento de mediação e interação, conceitos estes vitais para a atividade dos jogos teatrais aqui mencionados. Peter Slade, (1978) afirma que o jogo *dramático infantil* é uma forma de arte do direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos, é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde

oportunidade e encorajamento são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência.

Logo na introdução do livro *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin (1979), a autora pontua que todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar (...) se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. Estas afirmações servem de base que convalidam o uso dos jogos cênicos nesta pesquisa.

Foram realizadas três sessões de jogos, cada uma tinha um foco específico, como segue:

- **1ª. Sessão: Caracterização do lugar –**

O foco desta sessão estava nas ações e nos objetos da caracterização dos lugares, do “onde”, da descrição do “onde” na narrativa, a importância das ações e dos objetos para este fim.

- **Primeiro Jogo: Objeto ao centro.**

Os alunos sentaram em círculo na sala, ao centro foi colocado um cabo de vassoura. Foi pedido aos alunos que, um por vez, levantasse fosse até este cabo e fizesse uma ação que poderia mostrar um outro objeto, que não fosse um cabo de vassoura.

A princípio, de forma tímida um aluno levantou e fez a ação, logo ao estímulo do professor os outros foram tomando a iniciativa e participando do jogo, todos estavam radiantes em mostrarem criatividade e senso de imaginação. Sugeriram ações variadas, como usar o cabo para imaginar um cavalo, uma arma, uma escova de dentes, um giz, e, para cada objeto a ação correspondente.

Este jogo foi usado como aquecimento imaginativo, para que os alunos comesçassem a se integrar com a aula, com os colegas e com própria atividade. Ao final do jogo o professor ressaltou a importância da ação para caracterizarmos o objeto.

- **Segundo jogo: O lugar, o onde. (proposto na Seção de Viola Spolin)**

Neste jogo o professor divide a sala em grupos aproximados de 07 alunos cada um. Para cada grupo o professor sugere um lugar, um mercado, um clube, uma sala de aula, e é pedido para cada grupo montar um pequena cena que demonstrem para a sala que lugar é esse. É dado o

tempo de 10 minutos para a elaboração das cenas e a mesma deve durar apenas 02 minutos. Para que os alunos não tenham a preocupação com a criação de textos e falas, o que tiraria o foco principal do jogo que é a caracterização do lugar pelas ações e objetos, o professor sugere que não usem falas, as cenas serão mudas, com uso de gestos apenas.

Todos os grupos apresentam suas cenas improvisadas no tempo estipulado, como era de se esperar em alguns momentos os alunos fixam mais a ação ao objeto, o professor chama a atenção para este fato, ao mesmo tempo que já introduz algumas considerações acerca da organização da cena, como o começo o meio e o fim.

Para corrigir e fixar a atividade, o professor sugere que o jogo seja repetido, a mesma proposta, porém, desta vez cada grupo pensará em um lugar. Após o tempo de elaboração, os grupos apresentam cenas que ocorrem em um campo de futebol, uma sala de casa, uma loja e fica claro através da resolução dos problemas que os grupos assimilaram a proposta e cometeram em escala menor os erros da primeira atividade.

- **2ª. Sessão – Caracterização da personagem. – Proposto na Seção de Viola Spolin.**

Nesta segunda sessão, os jogos tiveram como foco central a abordagem da personagem no texto, iniciando com a importância de caracterizar a mesma. **Primeiro Jogo: Qual é a idade.**

Todos os alunos novamente sentados em círculo na sala. O professor escreve uma idade em uma folha, um aluno lê a idade e representa uma pessoa. Os demais alunos não sabem do número na folha e tentam adivinhar a idade. Quando um aluno acerta, o professor pede ao mesmo que justifique.

- **Segundo jogo: Qual a profissão.**

Varição do primeiro jogo, mas desta vez, o professor escreve na folha, profissões ou ainda informações típicas, como um rei, um padre, um político, um bêbado, e os alunos participantes vão caracterizando e encenando essas personagens.

- **Terceiro jogo: Cenas de Improviso com foco na personagem e na ação.**

O professor divide a sala em grupos pede que cada grupo elabore uma cena, chama a atenção dos grupos para que pensem e caracterizem o lugar onde acontecerá a cena, e que neste lugar haverá várias pessoas.

O foco do problema do grupo é pensar em um lugar onde pessoas diferentes desempenham ações diferentes, porém, o foco principal é pensar na caracterização das personagens. Após o tempo, cada grupo apresenta sua cena, os grupos sugerem lugares como uma loja em um shopping, onde acontece um assalto e desempenham personagens como as vendedoras, as clientes, os assaltantes e os policiais. Uma cozinha em uma casa, a família e seus membros, etc. O que fica bem claro é realmente a preocupação com os papéis e responsabilidades, as idades e caracterizações pelas profissões. Nesta sessão os grupos mostram um já notável domínio da organização estrutural da narrativa.

- **3ª.Sessão: Organização da narrativa – Estrutura da história**

Após a realização da primeira e segunda sessões que tiveram como objetivos abordar de forma quase que isolada os elementos que compõem a narrativa, a terceira sessão teve como objetivo entrar na questão da organização de um texto narrativo.

Devido à dinâmica da atividade começar pela abordagem prática e depois o aspecto teórico, foi escolhida por mim uma organização seqüencial para esta estrutura de texto. Tomando como base os estudos das seqüências prototípicas de Bronckart, com ênfase na seqüência Narrativa que é o foco da produção nesta pesquisa.

De acordo com Bronckart (1997:217) a infra-estrutura textual pode ser caracterizada pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, pois o autor conceitua as seqüências prototípicas fundamentando-se nos estudos de Adam (1992), como sendo unidades estruturais relativamente autônomas. Estas seqüências se relacionam em função das representações do agente produtor (Machado, 2001). Assim, Bronckart (1997) define cinco tipos de seqüências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

Retomando o objetivo de estudo desta pesquisa que é entender como o Instrumento Cênico Teatral pode ser utilizado como elemento de ensino para desenvolver nos alunos a apropriação dos conceitos da organização da produção de textos narrativos no contexto escolar, me limitarei aqui à exposição da seqüência narrativa, a qual foi parâmetro para discussão com os alunos participantes da pesquisa, e usada como modelo de organização e estrutura deste gênero textual.

Foi pedido a cada grupo de alunos que montasse uma cena, sem fazer o uso de textos, e sim de pantomima (gestos). Porém, os grupos deveriam se concentrar na seqüência para esta cena, que seria:

- primeiro: **a introdução da história**, em que as personagens seriam apresentadas, bem como o lugar que da ação.
- segundo: **a complicação**, momento em que algum conflito se estabeleceria entre as personagens.
- **clímax**: ponto da história, em que o conflito chega ao seu ponto mais tenso, e que pede uma resolução.
- desfecho: **resolução do conflito**, quando os problemas são resolvidos.

Com base nos estudos de Adam (1992), Bronckart (2003: 219-233) define a seqüência narrativa com as seguintes características:

- . Sustentada por uma rede de intrigas;
- . Seleciona e organiza os acontecimentos de modo a formar um todo com começo meio e fim;
- . Parte-se de um equilíbrio, cria-se uma tensão que leva a transformação;
- . A ordem cronológica se sobrepõe à ordem interpretativa;
- . Constituída de 5 fases:

- 1) **Situação Inicial** – um “estado de coisas” é apresentado;
- 2) **Complicação** – introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;
- 3) **Ações** – acontecimentos desencadeados pelas perturbações;
- 4) **Resolução** – introdução de eventos que levam à redução da tensão;
- 5) **Situação Final** – apresenta o novo estado de equilíbrio por consequência da resolução;

Após a elaboração das cenas, os grupos se apresentam e na seqüência o professor põe em discussão a forma de organização da idéias, para testar com os alunos a assimilação da organização estrutural.

Percebe-se que pela forma como os alunos argumentam, recorrendo à criação coletiva, houve a apropriação da dinâmica da organização da cena e da narrativa, fatos estes que serão

analisados no capítulo que discutirá os dados. Ao término desta sessão, o professor discute com os alunos sobre a importância da organização para que a história tenha sentido, momento interessante, pois os alunos recorrem aqui às suas próprias falhas e acertos para avaliarem suas ações.

No quadro abaixo, faço um resumo organizador da aplicação dos jogos pela sua ordem e objetivos desses jogos.

QUADRO 04- DAS SESSÕES – DESCRIÇÃO DOS JOGOS

SESSÃO	SITUAÇÃO	JOGOS
1ª.	Caracterização do lugar – Foco nas ações e objetos que contam um determinado espaço e ambiente	- Objeto ao centro - Improvisação com foco no lugar
2ª.	Caracterização da personagem – Foco na descrição de uma personagem pelo seu aspecto físico.	- Qual é a idade - Qual é a profissão - Improvisação com foco na descrição da personagem, pela suas ações e aspecto físico.
3ª.	Organização da idéia, da seqüência e da estrutura narrativa.	- Improvisação livre com foco na organização da história, seguindo a estrutura: introdução, complicação, clímax e desfecho.

Finalizando as atividades de coleta de dados, realizei novamente com os alunos as atividades de produção de textos, para ter um parâmetro de como fora a assimilação da informação trabalhada nas sessões.

O quadro abaixo tem a finalidade de resumir de forma organizada o período, a quantidade e os instrumentos da coleta de dados, também, especificando o objetivo de cada instrumento.

QUADRO 05 - DOS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Período da Coleta	Instrumento de Coleta de dados	Quantidade e/ou duração da coleta	Objetivo da Coleta	Procedimento
Agosto/2006	Atividades de produção de textos narrativos	02 aulas de 50 minutos	Diagnosticar a habilidade de produção narrativa.	Produção em caderno e impressos específicos
Dezembro/2006	Questionário de múltiplas informações	02 aulas de 50 minutos	Traçar um perfil do histórico escolar dos alunos	Impresso específico
Novembro e Dezembro/2006	Módulos de Jogos Teatrais	04 sessões de 02 aulas cada uma – Total de 08 aulas de 50 minutos – Aproximadamente 06 horas de coleta com cada sala.	Trabalhar com os alunos a organização do gênero em questão – Narrativa	Gravados em vídeo
Dezembro/2006	Atividades de produção de textos II		Perceber se houve a apropriação da informação trabalhada nos módulos teatrais.	Produção em caderno e impressos específicos.

2.4. A seleção dos dados

É de suma importância esclarecer que, dos instrumentos mencionados no processo da coleta de dados, serão utilizados como material de análise para esta pesquisa, apenas os módulos dos jogos teatrais. Já os demais dados coletados através de questionários e atividades de produção de textos, mesmo constituindo um material de relevante importância, no momento servirão como informações complementares, não serão analisados neste estudo, pois o foco aqui será direcionado para a produção oral e não para a escrita, que, no entanto serão pertinentes de serem estudados em contexto de projeto posterior.

2.5. O Plano de Ação.

Ao definir qual seria o objeto de pesquisa deste estudo, precisei definir quais seriam os participantes. Como estava em atividade docente, escolhi nas atribuições de aulas turmas de 6ª série, pois este nível seria pertinente para as investigações propostas. Logo no início do ano letivo, apresentei a idéia da pesquisa à diretora e à coordenadora pedagógica da escola, que acharam interessante e aprovaram a realização da mesma com os alunos selecionados. No momento em que dei início à pesquisa, estava lecionando em três salas de sexta série, optei por não trabalhar com aluno focal, pois a dinâmica das atividades seriam sempre desenvolvidas nos princípios da interação entre grupos.

Seguindo o planejamento das ações, compartilhei com os alunos quais seriam as propostas das atividades e os objetivos, percebi grande simpatia e entusiasmo por parte dos mesmos, creio que parte deste entusiasmo se deu pelo fato do contato com a atividade lúdica teatral.

Após algumas atividades de produção de textos em sala de aula que tinham como fim perceber o nível desta habilidade entre os alunos, planejei três sessões de jogos teatrais, que abordavam de forma sistêmica e gradativa os conceitos da produção narrativa. Por fim, realizei as atividades de pesquisa com outras ações de produção textual, para que pudesse comparar com as primeiras atividades desta categoria e perceber como o objeto da pesquisa se moveu e foi construído, tendo como base a apropriação pelos alunos.

No quadro a seguir faço uma síntese de como as ações se desenvolveram dentro deste planejamento de acordo com seus objetivos.

QUADRO 06 - DO CONTEÚDO TEMÁTICO DAS ATIVIDADES

ATIVIDADE	CONTEUDO	OBJETIVO
Produção Escrita – 02 aulas x 50 min.	Trabalho com produção de textos narrativos.	Investigar a habilidade dos alunos neste gênero.
1ª sessão de jogos teatrais 02 aulas x 50 min.	Aquecimento imaginativo Caracterização do lugar O espaço e o ambiente da ação	Construindo sentidos para conceitos.

	As ações	
2ª sessão de jogos teatrais 02 aulas x 50 min.	Caracterização da personagem – Quem (Viola Spolin)	Construindo sentidos para conceitos.
3ª sessão de jogos teatrais 02 aulas x 50 min.	A organização da narrativa – seqüência.	Apropriação da organização estrutural do gênero.
Produção escrita 02 aulas x 50 min.	Produção de textos narrativos	Perceber o nível da apropriação dos conteúdos trabalhados.

2.6. Procedimentos para análise e interpretação dos dados.

A coleta dos dados se estruturou basicamente com o desenvolvimento das sessões dos jogos dramáticos. Como já explicado, foram três sessões e cada uma tinha como foco discutir os conceitos pertinentes à organização do texto narrativo, sendo os componentes do texto definidos como a *personagem*, *lugar*, *ação*, como também a *organização* pela forma como este gênero se estrutura.

Dessa forma, a 1ª. Micro-questão que orienta esta pesquisa será respondida pela análise das atividades das sessões de jogos e terá como foco central, compreender o movimento de apropriação dos conceitos, que se constituem como o objeto desta pesquisa. Para tanto, terei como preocupação neste espaço, olhar para o processo de argumentação entre os sujeitos, com base nas técnicas argumentativas propostas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), e Abreu (2007). Também será objeto de análise neste momento, a interação dos turnos entre os participantes, como propõe Kerbrat-Orecchioni (1996), e os temas presentes nas atividades com base no conteúdo temático de acordo com Bronckart (2003).

Para responder a segunda micro-questão, terei como foco central analisar a colaboração-crítica, a divisão das tarefas e a responsabilização que surgem entre os participantes, para poder compreender como se dá o desenvolvimento dos sujeitos na busca de atingir o resultado esperado, olhando para os conflitos que surgem e como são negociados, bem como as contradições que causam este movimento de desenvolvimento. Nesse sentido os dados foram

analisados e categorizados a partir do plano geral do texto, por meio dos conteúdos temáticos, concretizados pelas escolhas lexicais dos participantes (Bronckart, 1999/2007), e pelo processo de argumentação discutido por Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996), e Abreu (2007).

A questão principal deste estudo será respondida em consonância com a análise que responderá as 1ª. e 2ª. micro-questões, no entanto, a questão principal terá como objetivo também, analisar como os participantes deste estudo vão se apropriando da organização estrutural do gênero em estudo na pesquisa. Para tal finalidade, analisarei as relações discursivas entre os participantes (Kerbrat-Orecchioni, 1996), e as técnicas colaborativo-argumentativas que são expressas nos discursos dos agentes, observadas no conteúdo temático com base em Bronckart (2003).

Considerando a apropriação dos conceitos para a produção do texto narrativo, como objeto desta pesquisa, os jogos cênicos dramáticos ocupam o lugar da atividade para tal finalidade, desta forma, as ações dos sujeitos foram determinadas pelo conteúdo temático de cada seção de jogos, descritas pela escolhas lexicais que mostrou como este referido objeto foi construído. No quadro a seguir faço uma síntese organizadora da descrição dos procedimentos de análise dos dados.

Quadro 07 - Organizador dos procedimentos de análise dos dados

Questão a ser respondida	Instrumento de Coleta	Sentidos a serem investigados	O que será analisado	Procedimentos de Análise
1ª. Micro-questão: <i>De que forma o jogo pode ser utilizado como instrumento para apropriação de conceitos?</i>	Gravação da Sessão de Jogos	Apropriação de conceitos	Argumentação	Técnicas argumentativas
			Turnos	Trocas discursivas
			Temas	Conteúdo temático
2ª. Micro-questão: <i>Como os participantes vão</i>	Gravação da Sessão de Jogos	Colaboração	Temas	Conteúdo Temático
			Argumentação	Técnicas argumentativas
			Turnos	Trocas discursivas

<i>desempenhando seus papéis durante a atividade?</i>		Responsabilização	Temas	Conteúdo temático
			Argumentação	Técnicas argumentativas
Pergunta Principal: <i>De que forma o recurso cênico-teatral pode auxiliar os alunos na apropriação de conceitos para a organização de textos narrativos na escola?</i>	Gravação das Sessões de Jogos	Organização	Temas	Conteúdo Temático
			Turnos	Trocas discursivas
			Argumentação	Técnicas argumentativas

Partindo da associação entre a análise dos dados e os pressupostos teóricos que foram discutidos no capítulo da fundamentação teórica, farei a discussão dos dados.

Para a interpretação do contexto geral, terei como base os pressupostos da TASHC, com a intenção de compreender a constituição da atividade, mediante a análise de seus componentes e de suas características. Essa interpretação permite compreender a questão central deste trabalho.

Desta forma, foi utilizada a Teoria da Atividade para entender a expansão do objeto na medida em que os sentidos eram compartilhados pelos participantes do projeto. Pela afirmação de Engström (1999) a importância da TA reside no fato de considerar a relação dialética entre o indivíduo (sujeito) e estrutura social.

Em colaboração com a TASHC, buscarei, também, discutir os dados com o suporte teórico à luz das teorias que se referem às atividades cênicas dramáticas. Com foco no movimento do objeto, que é o motivo deste estudo, busco compreender como a sessão de jogos pode se constituir num espaço para a interação colaborativa, e, nesse sentido *o jogo como ação criativa*. Nessa direção, apresentarei nos temas da interpretação, algumas categorias organizadoras para tal fim, como seguem no esquema abaixo:

Quadro 08- Categorias para compreensão do jogo como ação criativa

Tema	Pressuposto
Faz de conta (Vygotsky, 1931/ 1996)	<i>Relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito.</i>
Jogo Projetado / Jogo Pessoal (Slade, 1978)	<i>A capacidade de pensar, planejar / a capacidade de expressar, comunicar.</i>
Ponto de Concentração (Spolin, 1973)	<i>Estímulo ao jogo, ponto central para o envolvimento com o problema.</i>
Atividade Criativa (Spolin, 1979)	<i>Capacidade de visualizar o mundo externo</i>
Impulso reprodutor / impulso criador (Vigotsky, 1982)	<i>Modalidades básicas de impulsos na conduta humana: memória e criatividade.</i>

Finalizo assim, este capítulo que teve como objetivo discutir a escolha da metodologia da pesquisa crítica de cunho colaborativo, o contexto do estudo, os procedimentos de produção, seleção, descrição e discussão dos procedimentos de análise dos dados. No próximo capítulo apresento e discuto os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

Capítulo 3

Descrição e Discussão dos Resultados



Neste capítulo, apresento a descrição e a discussão dos resultados desta pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos nos capítulos metodológico e teórico, já discutidos anteriormente. Como mencionado na Introdução, o objetivo desta pesquisa é investigar para compreender e transformar, se necessário, o instrumento cênico teatral, especificamente, o jogo dramático no contexto da sala de aula, para a criação de contextos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento aos alunos de uma escola pública quanto à produção oral de textos narrativos.

Este trabalho foi guiado por uma questão principal quanto à compreensão de como o recurso cênico teatral pode auxiliar os alunos na apropriação de conceitos para a organização de textos narrativos na escola. Era nosso objetivo inicial observar a relação do trabalho desenvolvido tanto com a narrativa oral e sua relação com a escrita dos alunos, o que não foi possível no decorrer desta pesquisa. Dessa forma limitamos a pesquisa no desenvolvimento da narrativa oral. Dessa forma, este capítulo está estruturado para discutir: 1. os modos como jogo pode ser utilizado como instrumento para ensino-aprendizagem de conceitos sobre a narrativa em sala de aula e 2. a natureza da interação entre os participantes do grupo e qual a sua importância para o desenvolvimento da narrativa

Para isso, primeiramente faço uma descrição da organização das sessões de jogos que serviram para a coleta de dados e investigação da pesquisa, com base na TA (Vygotsky,

1934/1993; Leont'ev, 1977; Engeström, 1999). A seguir, analiso as três sessões de jogos descritas em seqüência, para responder entender como a atividade desenvolveu-se, como se deu esse movimento e qual o objeto construído no sistema da atividade conduzida.

Para tal, valho-me do conteúdo temático, bem como das trocas discursivas discutidas por Kerbrat-Orecioni (1996) que emergiram durante a atividade e ainda as interações que se deram no campo da argumentação com base em Abreu (2007), Perelman & Olbrechts- Tyteca (1996). Faço aqui também, uma ancoragem com o aparato teórico, quanto aos pressupostos da atividade cênica teatral, com foco na modalidade específica *do jogo*, com base em Spolin (1979), Courtney (1980) e Slade (1978), e a perspectiva histórico-cultural do jogo do faz-de-conta por Vygotsky (1931-1996), para justificar e entender a dinâmica da atividade que embasa este estudo.

3.1. Organização das Sessões de Jogos como Atividade

Neste item, descrevo de forma geral como as sessões de jogos foram idealizadas, com o cuidado de obedecer a uma seqüência didática (Dolz & Schneuwly, 1996) de acordo com os propósitos dos conceitos a serem abordados. Em seguida, discuto como a Atividade foi realizada, a partir da análise dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003) e das trocas de turnos (Kerbrat Orecchioni, 1996) de excertos das Sessões de Jogos. Ao considerar as sessões como uma Atividade, tomando por base a TA proposta por Leont'ev (1977) e Engeström (1999), passei a estabelecer cada qual como parte essencial de um sistema de Atividades.

A análise do plano geral do texto e dos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003), concretizados pelas escolhas lexicais, revelou-se essencial, pois proporcionou uma visualização das ações realizadas pelos participantes e a construção do objeto, durante toda a atividade. Nessa direção, as interações argumentativas (Abreu, 2007 - Perelman & Olbrechts- Tyteca, 1996) permitiram-me observar como as ações foram operacionalizadas, a forma como a colaboração se estabeleceu entre os participantes na resolução dos conflitos que surgiam durante a interação, e como se deu a construção do objeto no processo coletivo. As trocas discursivas (Kerbrat-Orecchioni, 1996) possibilitam-me verificar de que modo as regras e a divisão de trabalho foram estabelecidas.

Como mostra o quadro abaixo, procurei criar uma organização que funcionasse como uma seqüência didática, para o desenvolvimento dos jogos, realizando um movimento gradativo das

informações relacionadas aos conceitos de uma produção narrativa. Dessa forma, procurei iniciar um processo no qual, as discussões partissem da abordagem de conceitos cotidianos e fossem proporcionando aos alunos a apropriação dos conceitos científicos como discutido por Vygotsky. Com isso, planejei as sessões de jogos teatrais de forma a poder criar um espaço de construção, no qual o aluno atuasse como o próprio agente produtor do seu conhecimento. Em outras palavras, busquei proporcionar a interação entre alunos para que discutissem, de forma colaborativa (Magalhães, 2002), seus problemas de conhecimento acerca de conceitos na produção do conhecimento que era o problema a ser solucionado. Isto é, um contexto em que o sujeito fosse capaz de avaliar a si e aos colegas, com base em uma postura crítica, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática, ou seja, entre os conhecimentos cotidianos e científicos (Vygotsky, 1934/1993).

O quadro 9, abaixo, mostra como cada sessão foi planejada para a construção do objeto idealizado:

Quadro 09- Organização das Sessões de Jogos – A Atividade no Sistema

JOGOS	CONCEITO IDEALIZADO NA ATIVIDADE	NATUREZA DO RECORTE PARA DISCUSSÃO	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE
1ª Sessão	Caracterização do lugar – Ações e objetos que descrevem um determinado espaço e ambiente. Apresentar um elemento essencial na produção do gênero narrativo.	Excertos extraídos das discussões da avaliação após apresentação dos grupos de alunos.	Temas expressos pelas escolhas lexicais, turnos discursivos e interações argumentativas.
2ª Sessão	Caracterização da personagem Descrição de um personagem pelo seu aspecto físico. A ação da personagem como instrumento gerador do conflito que movimenta a história.	Excertos extraídos das discussões da avaliação após apresentação do grupo de alunos.	Temas expressos pelas escolhas lexicais, turnos discursivos e interações pelo uso da argumentação.
3ª Sessão	Organização da idéia , da seqüência e da estrutura narrativa, com foco na organização da história, seguindo a estrutura: introdução, complicação, clímax e desfecho.	Excertos extraídos no momento de elaboração da cena a ser apresentada pelo grupo.	Temas expressos pelas escolhas lexicais, turnos discursivos e interações pelo uso da argumentação.

A observação do conteúdo temático de cada sessão revela que as ações tinham como meta a apropriação pelos alunos de conceitos que compõem a estrutura de uma seqüência narrativa

(Bronckart, 1997, Liberali, 1998), a partir dos problemas propostos pela dinâmica dos jogos teatrais. Tendo em vista mostrar a estrutura geral de um sistema de atividade, passo a descrever o *Sistema de Atividade Sessão de Jogos Teatrais*, a partir da análise dos seus componentes. Eu, como professor-pesquisador, e os alunos participantes da pesquisa fomos os **sujeitos** desse sistema. Participamos das inter-discussões, de modo que os discursos de cada participante produziram uma reação no outro da interação (Bakhtin, 1929/1995), favorecendo a construção do objeto realizado da atividade.

O **objeto** idealizado dessa Atividade foi por mim estabelecido a partir de uma inquietação, e na busca de outros meios para construir a produção de conhecimentos em um contexto interativo entre os pares deste processo (professor-aluno / aluno-aluno), que quebrasse a dinâmica da forma expositiva que predomina a relação nas salas de aula, na qual um expõe e o outro ouve. Pretendi criar um espaço em que os conceitos a serem ensinados fossem compartilhados e construídos em colaboração entre os participantes e, pela negociação dos significados que os mesmos possuem.

A linguagem se configura como o principal **instrumento** de mediação semiótica, e pela natureza das ações que compõem esta atividade foi o jogo cênico de expressão dramática, em que os alunos tiveram que lançar mãos de recursos como a expressão corporal, que é aqui o instrumento primeiro da externalização do pensamento e do entendimento do conceito. É importante apontar aqui que o espaço da sala de aula, foi uma sala vazia, sem mobília e nem adereços, de forma a estimular o potencial imaginativo e criador dos alunos.

A **comunidade** era composta por participantes que atuaram de forma direta nessa pesquisa: eu, como professor/pesquisador e os alunos, três salas de aulas de sexta série do ensino fundamental com média de 35 alunos por sala. E de certa forma, a escola também se constitui como parte desta comunidade, uma vez que a atividade se dá num contexto de aprendizagem escolar, o que a coloca neste espaço como integrante natural da comunidade.

Em relação às **regras** estabelecidas para a Atividade, podem ser descritas da seguinte forma: os horários estabelecidos eram nos horários de aulas do professor com a sala, uma vez que as ações e operações estavam pensadas como uma nova organização para o ensino-aprendizagem do

conteúdo escolar Dessa forma, tomei o cuidado de discutir com os alunos que, apesar dos jogos teatrais proporcionarem certa descontração, no entanto, a atividade tinha propósitos específicos à aprendizagem de conceitos.

A **divisão de trabalho** foi definida pelo papel que cada participante deveria desempenhar durante a Atividade. Para o professor pesquisador coube a tarefa de organizar os jogos, mediar o trabalho entre os grupos e proporcionar a reflexão. Aos alunos, ficou estabelecido que atuariam sempre em grupos, colaborando para a execução das tarefas, com ações que compreendiam o fato de ajudar na elaboração das cenas e das histórias e de encenar as mesmas em conjunto com o grupo.

3.2. Descrição e Discussão dos resultados

A seguir, apresento os conteúdos temáticos correspondentes às sessões de jogos analisadas, extraídos a partir das escolhas lexicais presentes nos inter-discursos, o que me levou a verificar quais ações foram realizadas na construção do objeto da atividade. Com base nos conteúdos temáticos, nas trocas discursivas (Kerbrat-Orecchioni, 1996), nas interações argumentativas e ainda com o aparato teórico da dinâmica cênica foi possível perceber e compreender o movimento da ação.

3.2.1. Descrição da 1ª. Sessão de Jogos

Neste item descreverei o contexto na qual a mesma se realizou, e apresento um quadro que sintetiza no plano geral o conteúdo temático presente na 1ª. sessão de jogos. Nessa sessão apresentei um pouco de ansiedade, pois a metodologia da aula era de certa forma algo novo para os alunos, e dependia de alguns fatores importantes, para que a atividade acontecesse, falo aqui da disciplina dos alunos e da adesão na dinâmica dos jogos. Assim, esclareci para os alunos a dinâmica da aula: eles não estariam sentados em carteiras e nem iriam passar o tempo todo escrevendo ou copiando lição, uma vez que a atividade consistia na montagem de cenas curtas e improvisadas de teatro.

Lembrando que estamos falando em narrativa, havia planejado para esta primeira sessão a discussão do lugar em que a ação acontece. Pedi aos alunos que se preocupassem, apenas, com esse item, pois os outros seriam objeto de estudo das próximas sessões. Na sequência propus duas dinâmicas que tinham como foco abordar o lugar – o local, o cenário – da história. Tendo como base o manual de Viola Spolin, dividi a sala em grupos de aproximadamente 07 alunos e pedi-lhes que pensassem em um lugar e discutissem os objetos que faria parte deste lugar e as ações as pessoas praticariam nesse lugar como uma necessidade para descreverem o local. Deveriam construir uma cena curta de aproximadamente 01 minuto, mostrando *que lugar é esse*. Como regra do jogo, não poderia haver diálogos, falas, apenas mímica. O quadro abaixo descreve a avaliação dessa tarefa pelos alunos e revela a necessidade de participação do professor para trazer para a discussão as questões centrais quanto ao local da cena. É preciso lembrar que essa não era uma aula de língua portuguesa típica da cultura escolar e a inibição dos alunos que nunca haviam participado dessa tarefa. Havia também questões afetivas quanto à participação – medo de errar de brincadeiras por parte dos colegas.

Quadro 10 - 1ª. Sessão de Jogos

TEMA	Conteúdo	TURNOS / LÉXICO
<p>Avaliação da Atividade</p> <p>Regras da Atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discutindo sobre o desempenho dos grupos. ▪ posição do aluno sobre como foi participar da atividade. ▪ a interação dos participantes- se seguiram as regras ▪ a dinâmica da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. – “Problema que eu vejo...” ▪ Aluno – “...eu achei legal (...) todo mundo participou...” ▪ Aluno – “foi bom (...) todo mundo deu conta”. ▪ Prof. – “tem que acabar sem falar...” ▪ Prof. – “tem que ser combinado...”
<p>Divisão das tarefas - Responsabilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o aluno como agente criador ▪ o professor como mediador do que necessita ser discutido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. – “...só que não vou dar o lugar...” ▪ Prof. – “cada grupo vai pensar no lugar...”
<p>Apropriação dos conceitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação do conceito focalizado na dinâmica – <i>O objeto e a ação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. – “onde eles estão?” ▪ Aluno – “na loja”. ▪ Prof. – “tem um objeto importante...” ▪ Aluno – “... a porta..” ▪ Prof. – “...ações que dão a

Colaboração como fator positivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultado obtido a partir da colaboração. ▪ Capacidade de realizar a atividade em grupo 	<p>idéia de começo e fim...”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aluno – “...quando acordam”. ▪ Aluno – “...quando dá tchau...” ▪ Aluno – “...eu achei legal (...) todo mundo participou...” ▪ Aluno – “foi bom (...) todo mundo deu conta”.
---------------------------------	--	---

3.2.2 Descrição da Segunda Sessão de Jogos.

Na segunda sessão dos jogos, observei que os alunos se mostravam mais à vontade com a metodologia do trabalho. Como descrito no início deste capítulo no item de organização das sessões de jogos, esta segunda sessão tinha como objetivo discutir com os alunos um dos itens importantes do texto narrativo: *o personagem*. Foram realizados alguns jogos que propunham a discussão da caracterização deste elemento no texto. O quadro abaixo revela a avaliação dos alunos sobre o desenvolvimento da tarefa na construção do personagem. Revela, também, a ação mediadora do professor por meio de perguntas que tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para a sequência da narrativa: a caracterização do personagem, a criação de um problema e sua resolução e para a avaliação da participação dos alunos no desenvolvimento da tarefa.

Quadro 11 - 2ª. Sessão de Jogos

TEMAS	Conteúdo	TURNOS / LÉXICO
Retomada do procedimento didático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização da sequência da atividade entre os sujeitos. ▪ Turnos engajados como evidência de sentidos comuns ao se referirem ao conceito. ▪ Problematizando a criação e resolução do problema 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. – “Nós fizemos então, um trabalho individual (...) cada um fez uma demonstração...” ▪ Prof. – “(...) características físicas, psicológicas...” ▪ Aluno – “a idade.” ▪ Aluno – “o que ele faz”. ▪ Prof. – “O grupo pode fazer uma cena linda, mas, se não resolver o problema não adiantou nada. Vocês estão entendendo?” ▪ Prof. – “Qual é o problema que
Foco na criação e resolução do problema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propondo a avaliação 	

Foco na avaliação das ações	<p>reflexiva de cada participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletindo sobre o movimento da ação ▪ Como os participantes agem 	<p>tem que ser resolvido? (...) <u>será</u> que nós resolvemos o problema? <u>Será</u> que nós pensamos no problema?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. – “(...) <u>como</u> é que foi acontecendo?” ▪ Aluno – “<u>cada um</u> foi dando a sua idéia né”.
-----------------------------	---	--

3.2.3 Descrição da 3ª. Sessão dos Jogos.

Os quadros acima mostraram excertos da análise os momentos de discussão e avaliação dos grupos após a apresentação das cenas. Esta terceira sessão mostra um recorte de um momento antes da encenação, ou seja, no momento em que o grupo discute a elaboração da cena, no intuito de resolver de forma cênica o problema da organização da história, as fases de uma seqüência narrativa, como discutido no capítulo teórico deste estudo (e.g., pôr os nomes dos autores).

No início das atividades que integram a 3ª. Sessão de jogos, o professor esclarece para a sala qual será a dinâmica da aula, a elaboração e a apresentação de cenas improvisadas, para discutir a organização estrutural do texto, como apresentado no capítulo teórico no item das seqüências prototípicas em que foi abordada a seqüência narrativa e sua estrutura. (Bronckart, 2003)

Após este momento introdutório, o professor divide a sala em grupos. Juntos, determinam estabelecem o prazo de 10 minutos para cada grupo elaborar a cena de acordo com a proposta da dinâmica. Enquanto os grupos discutem sentados em círculo, o professor filma um dos grupos neste momento de elaboração. A escolha do grupo a ser filmado, deu-se de forma aleatória, pois apenas um pôde ser filmado, para registrar todo o momento de discussão da elaboração que ocorreu no grupo, podendo assim, analisar o processo de negociação e realização coletiva da tarefa.

O quadro abaixo revela como os alunos já se apropriaram dos conceitos sobre a organização da narrativa. Pode-se perceber como agem colaborativamente na produção, bem como a relação do conceito cotidiano com o científico ao nomear as sequenciação. Por exemplo

- Juliana 2- “(...) a gente tem que pensar no **começo**”.
- Fernanda 2 – “A **introdução**”.
- Juliana 5 – “agora que foi a introdução, temos que passar para a **complicação**”.

Quadro 12 - 3ª. Sessão de Jogos

TEMA	conteúdo	TURNOS / LÉXICO
Componentes da sequência narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o onde – o lugar. ▪ as personagens. ▪ Primeiro momento do texto: a introdução. ▪ a complicação. ▪ Resolução do conflito e definição do momento final do texto. ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juliana 1 – “(...) estamos numa praça (...) mãe, filha...” ▪ Helder – “pipoqueiro”. ▪ Diego – “guarda”. ▪ Juliana 2- “(...) a gente tem que pensar no começo”. ▪ Fernanda 2 – “A introdução”. ▪ Juliana 5 – “agora que foi a introdução, temos que passar para a complicação”. ▪ Juliana 7- “(...) tem que ter um problema para tirar a história da calma e ficar interessante, entendeu?” ▪ Juliana 10 – “Então, daí volta o momento a calma, resolvemos o problema e termina a história, agradeço todo mundo e vou embora”. ▪ Juliana 6- “(...) o problema”. ▪ Fernanda 4- “O conflito”. ▪ ▪

Com a organização dos quadros acima procurei tornar possível a visualização das ações dos alunos que, colaborativamente, foram retomando os significados compartilhados na produção da narrativa. Construídos significados e objetos os quais foram compartilhados pelos participantes da atividade. Os dados obtidos nesta seção me possibilitaram compreender os sentidos que os sujeitos foram construindo sobre o objeto do estudo, desta forma, esses dados me serviram de

base para responder minhas perguntas de pesquisa. Depois de identificadas as seqüências temáticas, na próxima seção deste capítulo, discuto a problematização que oriunda as questões deste estudo, buscando respondê-las: o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem de conceitos sobre a narrativa em sala de aula e a interação entre os participantes do grupo e sua importância para o desenvolvimento da narrativa

3.3. O jogo na apropriação de conceitos.



Para compreender o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem para apropriação de conceitos da narrativa, observei as interações discursivas por meio do processo de argumentação (Abreu, 2007), (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996) e o sistema da organização dos turnos e dos aspectos lingüísticos que caracterizam o tipo de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006), objetivando compreender o percurso pelo qual os participantes da atividade vão se apropriando de conceitos para a construção do objeto.

Com esta finalidade, os excertos que seguem abaixo foram retirados das 1ª, 2ª. e 3ª. sessões de jogos, que aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2007. A discussão dos excertos foi dividida em três momentos. Primeiramente foram analisados os excertos que faziam referência ao *lugar*, ou seja, o cenário onde se produz a história. No segundo momento apareceram os excertos que se referiram à caracterização do personagem, e por fim, para completar a análise sobre a apropriação de conceitos pelo jogo, foram analisados os excertos que apresentavam no tema os momentos que compõem a seqüência da estrutura narrativa – *introdução, complicação, clímax e o desfecho*. A seguir passo a apresentar a análise de cada um desses momentos.

➤ **1º. Momento: Construindo sentidos de *Lugar***

Como pesquisador, minha primeira dificuldade foi a questão de definir a terminologia da palavra jogo, apesar das várias pesquisas em estudos de diversos teóricos. Partiu daí, a necessidade de delimitar o conceito de jogo, em relação à natureza da atividade proposta na pesquisa. Como a atividade se constituiu pelo meio da arte teatral – lembrando que esta arte desmembra-se em várias modalidades -, passei a utilizar *jogo dramático*, para designar as improvisações teatrais que compunham as dinâmicas trabalhadas em sala de aula.

Como já descrevi, propus para os alunos, um jogo que tinha como foco abordar o lugar – o local, o cenário – da história. Tendo como base o manual de Viola Spolin (1963), dividi a sala em grupos de aproximadamente 07 alunos e pedi aos mesmos que pensassem em um lugar, discutissem que objetos havia nesse lugar, as ações que as pessoas praticavam, e, com essa informações, elaborassem uma cena curta de aproximadamente 01 minuto mostrando *que lugar é esse*. Como regra do jogo, não poderia haver diálogos, apenas mímica.

Após as apresentações, proponho que nos organizamos enquanto grupo para avaliarmos o que havia acontecido e a participação de todos. Início com uma pergunta sobre a compreensão da história encenada:

T.01 P: Aí, muito bem grupo, agora vamos questionar o grupo. Primeiro a platéia, sem me contar, todo mundo entendeu a história que eles contaram?

T.02 Coro sim....

Continuo iniciando os turnos para envolver os alunos na discussão do lugar em que a história acontece:

T.03 – Prof. Ótimo, se eu perguntar para vocês (DIRECIONANDO PARA A PLATÉIA), qual o lugar que aconteceu a cena deles?

T.04- Henrique casa.

T.05- Kauã na rua.

T.06 - Diego no shopping.

T.07 - Prof. na casa, na rua, no shopping,

As respostas dos alunos “*casa*”, “*na rua*” e “*no shopping*” revelam um conflito no entendimento da cena, dando a entender que houve falta de clareza do grupo na sua performance e que a resposta anterior que todos haviam entendido não fora apropriada. Para resolver este

conflito, direciono o foco para que o grupo que apresentou diga quais os personagens de cada um. Todavia antes que os alunos respondam chamo a atenção dos alunos não participantes do grupo de apresentadores para a organização da história: .

T08 Agora eu quero que vocês digam para nós, qual era a personagem que cada um de vocês faziam.
Oh, outra coisa, (para a sala) eu quero que vocês ouçam.
Ouçam o que eles vão falar, tudo bem? É importante.
Vamos entender o que passou nas cabeças dos colegas na hora que eles montaram a cena.
A hora em que eles pensaram na história, como eles organizaram esta história?
Isto é importante para todo mundo, vamos ouvir.

Os alunos que encenaram descrevem suas personagens :

T.08 - Prof. O personagem Elvis.
T.08 Elvis Eu era o **bandido**...eu tinha **39 anos** e assaltei as meninas.
Nathan.
T.10 Nathan Eu era o **policia**, tinha **33 anos**, eu prendi o ladrão.
T.11- Allan eu era o **policia** junto com ele, tinha **30 anos**.
T.12 Carol Eu era a vendedora, tinha **20 anos**.
T.13 Rafaela Eu tava **fazendo compras**, tinha **19 anos**
T.14Lanislely eu era a **vendedora** e tinha **22 anos**.

A seguir retomo as respostas dos alunos para avaliarmos o que as motivara Em **T.15** retomo o turno da aluna **Carol** e faço o uso, de forma implícita, de uma argumentação com base na regra da exclusão, para solucionar o conflito estabelecido.:

T.15 - Prof. Bom, como no caso, tem a personagem da vendedora...é...vocês me falaram (para a platéia) que essa cena poderia ter acontecido numa rua, alguém falou numa casa, então... e aí?
T.16 – Diego na casa não é, não tem vendedora.
T.17 – Prof. Vamos ver com o grupo onde foi.
(para o grupo) Onde foi a cena?
T.18 - Allan No shopping, aí a.....

A mudança do foco, na qual deixei de questionar as diferentes respostas da platéia sobre o *local* e voltei minha atenção para questionar sobre os *personagens*, torna-se uma ação estratégica para que o grupo possa reavaliar as respostas dadas, o que acontece de forma explícita em **T.16 Diego** – “*na casa não é, não tem vendedora*”, Logo confirmado pelo **T.18- Allan** - “*no shopping, aí...a..*”.

Percebe-se que ao invés de solucionar o problema, citando a resposta, o professor, motiva pela interação discursiva, o questionamento entre os alunos. Motivação essa que, ao promover a reflexão do problema, a ponta para a solução. Como aponta Bakhtin/Volochinov (1929/2002), os indivíduos se constituem como tal à medida que interagem com os outros, e a linguagem de seus discursos é constituída por forças que evidenciam os significados e as vozes dos interlocutores, marcadas lingüisticamente em seus discursos, dessa forma afetando e transformando a si e aos outros. São momentos com esse que, a meu ver criaram zpds (Vygptsdsky) em que os alunos colaboraram para refletir criticamente sobre a organização da narrativa e criou espaço para aprendizagem e desenvolvimento, como os momentos seguintes revela.

2º. Momento: Jogo – Construindo sentidos do *Personagem*

Ainda nesse mesmo excerto, é analisada a apropriação de conceito, com foco agora, em outro item, *o personagem*. Neste momento podem ser feitas duas observações, a primeira, que remete à elaboração criativa, e a segunda à assimilação dos conceitos pelo grupo. A primeira é o fato dos alunos se darem conta e resolverem o problema ao apresentarem o personagem, sua função e idade, como sendo itens que estruturam a construção do personagem.

Vemos, então, todos os alunos do grupo mencionando os personagens, a função de cada qual de acordo com ação e a preocupação com um dos itens discutidos e problematizados na caracterização do personagem que é a idade.

- | | |
|--------------|---|
| T.08 Elvis | Eu era o bandido ...eu tinha 39 anos e assaltei as meninas. |
| T.09 - Prof. | Nathan . |
| T.10Nathan | Eu era o policial , tinha 33 anos , eu prendi o ladrão. |
| T.11- Allan | eu era o policial junto com ele, tinha 30 anos . |
| T.12 Carol | Eu era a vendedora, tinha 20 anos . |
| T.13Rafaela | Eu tava fazendo compras , tinha 19 anos |
| T.14Lanisley | Eu era a vendedora e tinha 22 anos . |

No campo das representações de mundo dos alunos se olharmos para as idades que atribuem para cada personagem, podemos perceber os sentidos que compartilham, como

exemplo os alunos que encenaram os policiais, ambos indicam as idades de 33 e 30 anos. Podemos aqui fazer uma leitura das representações que os mesmos fazem destes indivíduos, como pessoas maduras, de uma idade já bem definida, o que seria necessário, do ponto de vista dos alunos, para assumirem uma função importante e responsável na sociedade. Pelo fato do jogo proporcionar ao aluno a possibilidade de representar diferentes personagens, propicia uma na constituição das identidades, pois experimenta outras formas de pensar e agir, coloca-as em discussão e, assim, amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas.

Vygotsky (1931-1996^a:135) aponta a importância da experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidas, solicitando, simultaneamente, complexas elaborações mentais por parte da criança para seu desenvolvimento, ainda salientou que, uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar / resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia, uma vez que para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Essas representações ajudarão essa criança a compreender situações conflitantes, também vai ajudá-la a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte da cultura (o que é ser pai, mãe, filho, professor, médico, ...).Acredita-se que o faz-de-conta permite à criança exercitar-se no entendimento de situações e papéis culturais, já que ela, nesse tipo de atividade, recorre à representações pessoais e provisórias de eventos, papéis, personagens, coisas etc.

Esse fato fica evidente na 2^a. sessão de jogos dramáticos, conforme analisado no excerto 01, numa cena improvisada – leia-se aqui, num jogo dramático – os alunos representavam vários personagens de uma dada situação. Houve por parte deles a preocupação de descrever as funções dos personagens de acordo com suas idades e atividades, buscando essas representações imaginárias no campo da vida real. Como por exemplo, um aluno de 12 anos descreve seu personagem, *“Eu era o bandido, tinha 39 anos e assaltei as meninas”*, outro aluno da mesma idade, *“Eu era o policial, tinha 33 anos e prendi o bandido”*.

Excerto 02 – 2^a. Sessão de Jogos – Novembro 2007

T.19- Prof. Nós fizemos então, um trabalho individual, em que cada um fez a demonstração das características das personagens, não foi? Como identificar os personagens, as características físicas, psicológicas.

T.20 Aluna 1 a idade.

T.21- Prof. a idade.

T.22- Aluna 1 o que ele faz.

No excerto acima nota-se o princípio da alternância de turnos, marcados pelos sinais de natureza verbal, que de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) imprimi a completude sintático-semântica do enunciado e que tem vocação de solicitar um encadeamento imediato. Ao completar os turnos **T.19-Prof.** e **T.21- Prof.**, respectivamente pelos turnos **T.20-Aluna 01** e **T.22-Aluna 01**, pode-se notar que está havendo a apropriação pela aluna do conceito em discussão, aqui no caso, a caracterização *do personagem*.

Após verificado essa função do jogo dramático, pode constatar o caráter democrático que o jogo apresenta, pois permite ao aluno que atue dentro das suas possibilidades, não impõe um nível classificatório e nem avalia pelo critério do talento. Essa visão ficava clara nos procedimentos da sala de aula, em que todos os alunos se empenhavam em participar da atividade. Um fator determinante para essa acessibilidade à atividade do jogo, pode ser compreendido pelo *Ponto de Concentração* (Spolin, 1979), recurso que tem como finalidade isolar segmentos de técnicas teatrais complexas, promover controle e disciplina artística, visando canalizar a criatividade e ainda, pressupõe um foco único dentro do problema da atuação, e isto desenvolve a sua capacidade de envolvimento com o problema e a relação com seus companheiros na solução do problema.

Nesse aspecto, o Ponto de Concentração, se constitui como um recurso importante no contexto, pois como comentado anteriormente, os participantes da atividade são alunos em situação de aprendizagem em sala de aula, e não devem ser vistos e nem avaliados como atores em formação teatral, o que lhes seria exigido domínio de técnicas de interpretação, expressão vocal e outros, que não são fatores pertinentes à pesquisa, assim, neste caso, o aspecto lúdico se sobrepõe à atividade formativa de arte.

➤ **3º. Momento: Jogo / Construindo sentidos dos Momentos da Organização narrativa.**

O objetivo em analisar o movimento de apropriação pelos alunos, dos conceitos que se referem aos momentos da organização narrativa, percebe-se logo no início, quando o professor

faz uma avaliação da cena apresentada pelo grupo. Apoia-de em uma avaliação com base na regra da analogia, que usa como tese de adesão inicial, um fato que tenha uma relação analógica com a tese principal, conforme destaquei em negrito. Esse processo objetiva validar a ação ou a fala do outro. Veja o excerto a seguir

Excerto 03 – 2ª. Sessão de Jogos – Novembro 2007

23	Prof.	O grupo teve cuidado de organizar a história, percebe que tem um início da cena, início da ação, o desenvolvimento da ação e tem um desfecho. Qual é que foi o desfecho? O ladrão é preso né? A moça da loja volta às compras, normalmente. Vamos perceber....que nós percebemos como a história termina. É isso é importante, mostra o quê? Que a história foi....
24	Aluno 2	...foi até o desfecho.
25	Prof.	Até o desfecho.
26	Aluno 3	Completa.
27	Prof.	Completa. Quando a história é completa, a gente diz o que? Que ela é organizada, né?

Notamos aqui, um engajamento harmonioso entre os turnos, respectivamente, T.23-Prof. / T.24-aluno 02 / T.25-prof. / T.26- aluno 03 / T.27- Prof., ocorrendo a completude da idéia, e, uma proposta expansiva no T.25- Prof., quando após concordar com o turno anterior, estende o seu sentido, comparando os adjetivos *completa* e *organizada*, expressando assim, outro processo argumentativo, com base na regra da reciprocidade. Nessa direção, Vygotsky (1931/1996) aponta a importância de intervenções pedagógicas organizadas no sentido de desenvolver o caráter histórico-cultural e social do pensamento verbal até o patamar das operações formais, entre as quais se inclui a atividade dirigida com as representações cênicas de natureza lúdica, que dessa forma, constituem uma importante área potencial de desenvolvimento.

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de *mediação*, na qual o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, constatando assim, que os instrumentos ou ferramentas são mediadores orientados para dirigir a ação do homem frente à natureza. Foi nessa perspectiva

que localizei neste estudo, o jogo dramático como um instrumento mediador orientado para dirigir as ações dos sujeitos participantes ao acesso do objeto em discussão, neste caso particularmente, a apropriação de conceitos.

Entendo o jogo dramático – com as propriedades usadas nesta pesquisa - como uma atividade que acontece estritamente na esfera coletiva, o que pressupõe sempre uma interação entre os seus “jogadores”. Dessa forma, quando optei por desenvolver esta pesquisa, que visa à produção de textos em atividades que colocariam os alunos em contexto coletivo, ficou claro para mim que, os pressupostos vigotskianos orientariam minhas reflexões, e, nesta perspectiva, falar sobre a atividade de ensino-aprendizagem no contexto escolar, implica em compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno a partir da interação social, da sua relação com o outro.

E, é nesse espaço coletivo, no rol das várias situações que o jogo dramático pode prover, nessa relação com o outro, que a criança – entenda-se o aluno – será exposta ao espaço interativo, no qual, ao desempenhar suas funções, seu papel na atividade, terá de tomar decisões, argumentar, compartilhar suas idéias, ao passo que poderá colaborar na construção do sentido do outro, como ter seu sentido modificado por ele.

Ao longo da pesquisa, quando os alunos estavam discutindo e argumentando sobre as estratégias para resolver os problemas propostos pelo jogo, pude perceber que sentidos estavam sendo construídos nessa negociação. Ainda analisando o processo de apropriação dos conceitos na organização narrativa, no próximo excerto, o professor testa o grupo em relação a outro componente desta organização.

Excerto 04 – 2ª. Sessão de Jogos - Novembro de 2007

28	Prof.	Grupo, fala pra mim, nessa história de vocês, qual é o momento que podemos dizer que é a complicação da história?
29	Edgard	É o ladrão .
30	Mireli	Quando eu e a Tatiane deixamos a porta aberta para entrar o ladrão.
31	Prof.	Ótimo, muito bem.

Percebemos que esse excerto se constitui num sistema completo de turnos, iniciando por uma pergunta que evoca a participação do outro interactante com uma resposta, e, no entanto, vemos duas respostas, uma simples, e outra elaborada, finalizando com um turno de avaliação positiva. Assim temos, no **T.28** o professor que pergunta ao grupo qual é o momento da *complicação* na história, quando de imediato a resposta vem pelo turno **29-Edgar**, que responde “o ladrão”, também de imediato o grupo se manifesta com o turno **30-Mireli** “*Quando eu e a Tatiane deixamos a porta aberta para entrar o ladrão*”. Neste caso, este último interactante tomou a palavra voluntariamente e se posicionou como sucessor, com o intuito de proteger a face do grupo, ao perceber que o seu antecessor não respondeu precisamente à pergunta, pois o turno questionador se referia a um momento na história, e não a um personagem, que fora a resposta – o ladrão. A colocação da aluna traz a resposta precisa que se refere ao momento, usando a princípio o advérbio temporal *quando*, e, ainda descrevendo a ação do momento, *deixamos a porta aberta*.

Fica claro nessa alternância de turnos responsivos, que ocorreu esse movimento de apropriação do conceito discutido na ocasião, porém, foram expressos em níveis de entendimento diferentes. O que, de certa forma, promove uma interação positiva, pois a resposta elaborada teve o efeito de reorganizar e ou redefinir o sentido da resposta simples.

O que vejo de interessante aqui, é o fato de um problema de natureza de aprendizagem de conceitos ter sido discutido num processo de interação entre os próprios participantes, que tiveram como material de averiguação a própria encenação do jogo realizada por eles. Eventos com esta marca me fazem crer cada vez mais, da pertinência do jogo ser utilizado como instrumento para apropriação de conceitos no contexto escolar. Como aponta, Vygotsky (1934/1987), o indivíduo ao participar de atividades comuns com outras pessoas, internaliza os meios e as formas de cultura criadas pela humanidade. São esses processos, sociais e psicológicos, os organizados pelas ferramentas socioculturais. Vygotsky (1934/1993), afirma ainda, que esse processo não é unilateral e direto, mas desenvolve-se através de uma interação dialética sujeito-meio social em que o homem transforma o meio em que vive, ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Numa outra situação, onde o grupo deveria apresentar uma cena, em que o ponto de concentração para a atividade era focar nas fases da seqüência narrativa, cito outro exemplo de

como os sentidos são compartilhados, emergindo daí, a definição de conceitos discutidos na proposta da atividade.

Excerto 05 – 3ª. Sessão de Jogos - Dezembro 2007

32	Juliana	Vamos fazer assim ó... nós estamos numa praça, eu sou a mãe, a Fernanda é minha filha, e vamos ver vocês...
33	Fernanda	O que tem numa praça?
34	Helder	Eu sou o pipoqueiro...
35	Diego	Eu sou o guarda....
36	Juliana	ai, ficou bom....ó... agora a gente tem que pensar no começo...
37	Fernanda	A introdução...
38	Juliana	Como vamos mostrar a praça?
39	Helder	Eu falo: “olha a pipoca”.
40	Fernanda	Não pode ter fala...
41	Helder	É mesmo.
42	Lucas	Eu to passando lá, compro uma pipoca sento no banco e como a pipoca...
43	Juliana	Isso, ficou bom. Aí eu entro com minha filha....essa criatura....e...e....
44	Fernanda	e...e....
45	Helder	Você vem comprar pra sua filha....
46	Fernanda	Obrigado, to de regime.....
47	Juliana	Agora que foi a introdução, agente tem que passar pra complicação...
48	Lucas	O quê?
49	Juliana	A complicação , que vem depois do começo, o problema .
50	Fernanda	O conflito
51	Juliana	Isso mesmo....essa é minha filha. <u>Tem que ter um problema pra tirar a história da clama e ficar interessante</u> , entendeu?
52	Lucas	entendi.

Neste excerto são analisadas duas seqüências de turnos as quais estão sombreadas em cinza. Percebemos que nas interações discursivas nos dois momentos os participantes estão construindo sentidos por meio dessas trocas. Na primeira seqüência, há uma alternância de turnos, onde o

Turno 36 introduz a questão, o interactante do **Turno 37**, se posiciona como sucessor potencial, reivindicando o turno de fala ao tempo certo, com o objetivo de expandir o conceito problematizado. O mesmo processo se repete entre os mesmos interactante nos turnos **49** e **50**. Percebemos aqui, que a interação discursiva entre esses dois interactantes, vai produzir a transposição de conceitos espontâneos para conceitos científicos. A aluna autora dos turnos **36** e **49**, mostra que assimila os conceitos discutidos, expressando-os na forma mais cotidiana, fato este, que permite à aluna nos turnos **37** e **50**, expressá-los na forma científica. Esse compartilhamento aponta que para o fato de que ocorra a transformação do objeto do discurso, é necessário a re-organização da informação recebida e das estruturas mentais, com base nas características individuais e no conhecimento existente (VYGOTSKY, 1930/2000).

Pode se, que houve um movimento de expansão em dois sentidos, no primeiro que ocorre a transposição de um conceito científico para um espontâneo, e um segundo no caminho inverso, um conceito espontâneo sendo traduzido para um científico, na seguinte ordem: complicação para problema e, problema para conflito. Newman e Holzman (2002) ressaltam que no ambiente escolar a criança apreende conceitos científicos como parte de um sistema de conhecimento. Conceitos esses que têm definições verbais explícitas e que sua aprendizagem se faz de forma conscientemente, diferente dos conceitos espontâneos, os quais a criança os usa com facilidade e sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada conceito.

Vygotsky salienta que é indiscutível o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento proximal, quer dizer com isso que, irão se revelar e se tornarão mais eficazes na colaboração com o pensamento do outro. Dessa forma, ao identificar no jogo dramático, os elementos que propiciam um espaço de colaboração, no qual os participantes se envolvem em determinada atividade com objetivos comuns, e interação, compartilhando sentidos, por meio de ações e argumentação, posso concluir então, nessa discussão, que o jogo pode se constituir como um instrumento mediador para o ensino-aprendizagem de conceitos no contexto escolar.

Nesta seção, realizei a análise do material que levou a compreender a apropriação de conceitos pertinentes para a produção e organização de textos narrativos no contexto escolar. Conceitos estes definidos nesta pesquisa como sendo o lugar onde a história acontece, o personagem e sua caracterização, e os momentos da organização do texto – introdução,

complicação, clímax e desfecho. Conceitos estes, que tem o objetivo de responder a primeira micro questão deste estudo: “*De que forma o jogo pode ser utilizado como instrumento para ensino-aprendizagem de conceitos sobre a narrativa em sala de aula?*”

3.4 Os participantes e a interação pelo jogo.

Para responder a segunda micro-pergunta, observei as interações discursivas por meio do processo de argumentação (Abreu, 2007), (Perelman & Olbrechts- Tyteca, 1996), também observei o sistema da organização dos turnos e dos aspectos lingüísticos que caracterizam o tipo de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006), objetivando compreender o processo pelo qual os participantes do jogo se envolvem ou não em uma ação colaborativo-crítica, no modo como são negociados os conflitos e tensões que surgem no decorrer da atividade.

Segundo Engeström (2002), um sistema de atividade humana sempre ocorre dentro de uma comunidade, que é regida por certas regras e divisão de trabalho. A atividade é coletiva e necessita compartilhar o objeto da atividade que supriria as necessidade do contexto particular. Nesta atividade, professores e alunos compartilham o mesmo objeto e/ou motivo da atividade- a participação no jogo pela aprendizagem das regras que regem a divisão de trabalho na organização das cenas. A ação colaborativa em uma atividade pode ser percebida pelas regras estabelecidas e cumpridas pelos participantes. Ao propor a avaliação do jogo pelos alunos, já no início, o professor estabelece uma das regras que evoca a ordem no auditório, o **Turno 53** sugere que o falante peça a palavra com o ato de levantar a mão, no excerto abaixo:

Excerto 06 – 1ª. Sessão de Jogos – novembro 2007

53	Prof.	Quem for falar, levanta a mão, um de cada vez. Como que foi a atividade, se gostou ou não de fazer, o que aprendeu.
54	Francisco	(levanta a mão)
55	Prof.	Dá sua opinião.
56	Francisco	Ah professor, eu achei <u>legal</u> , porque <u>todo mundo participou e cada um fez um pouquinho.</u>
57	Prof.	Muito bom, ótimo. Olha a opinião dele. Ele disse que todo mundo participou.
58	João	(levanta a mão)
59	Prof.	Fala João.
60	João	Teve criatividade, fazer ação, movimentos, os objetos, foi legal.

61	Rony	(levanta a mão)
62	Prof.	Rony!
63	Rony	Foi bom, por causa que todo mundo deu conta que poderia fazer, achava que não podia e agora pode.
64	Prof.	Interessante, o Rony falou uma coisa boa, oh, às vezes a gente não faz porque acha que não tem condição, você viu? Todo mundo conseguiu fazer.

As ações acontecerem entre os participantes nos turnos **54**, **58** e **61**, destacados com sombreamento cinza. As mudanças de turnos evidenciadas são definidas por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) como alternâncias de turnos que se concretizam na troca discursiva por sinais de natureza mímico-gestual, que também pode ser caracterizada como uma negociação explícita, ou ainda de modo cortês.

No contexto de grupo o jogo dramático impõe uma situação altamente social, partindo do princípio de que sempre haverá um problema a ser solucionado, em que o ponto de concentração pode ser uma ação bem simples, ou até mesmo algo bem elaborado. Esse problema, apenas será resolvido se houver o envolvimento de todos os participantes, ou então, resolvido parcialmente, de acordo com o nível de envolvimento. Esse nível de envolvimento, que posso aqui entender como, a forma de assimilar às regras e, a partir daí, desempenhar o seu papel, é o que vai definir se houve e qual a natureza da colaboração na atividade. Um dos aspectos peculiares do jogo dramático é o fato de que, na resolução do problema estabelecido, espera-se um resultado que será atingido em consequência do processo. Outro aspecto é fato de que esse produto obtido poderá ser a resolução total, parcial, ou ainda não haver a resolução do problema. No entanto, sempre haverá um processo, pelo qual os participantes poderão, por meio da reflexão crítica, avaliar suas atitudes, seus desempenhos e o comprometimento de cada qual naquilo que lhes foi inferido. E, como salienta Magalhães (2002) a partir dessa reflexão, reorganizar e ressignificar seus sentidos de colaboração.

Este excerto evidencia que os conceitos de *colaboração* e *divisão de tarefas* estão imbricados simultaneamente pelos discursos dos participantes, ao refletirem criticamente sobre a atividade realizada. Analisando a participação do grupo, os participantes concluem o sucesso devido à instauração da divisão de tarefas de forma colaborativa entre os sujeitos. Assim, no turno **56**, o aluno avalia positivamente a ação dos participantes, usando o termo apreciador / elogio legal, sustentado pelas premissas seguintes, “**todo mundo participou**”, fazendo uma

referência ao sentido coletivo dos participantes, e, “**cada um fez um pouquinho**”, referindo-se ao sentido individual de cada sujeito da atividade. Nesse caso, o turno do aluno argumenta baseado na regra pragmática, que permite apreciar se um todo acontece consoante suas conseqüências, “foi **legal porque** todo mundo participou...”. O mesmo processo argumentativo acontece no turno **63**, que corrobora com os sentidos expressos pelo participante do turno **56**. Pela análise desses dois turnos, no contexto deste excerto, vai ficando evidente que os participantes estão reconhecendo a ação colaborativa na atividade, colaboração essa, que é, na opinião dos participantes, essencial para atingir o resultado esperado.

Ao propor a avaliação da atividade aos alunos, parto do princípio de que, a reflexão crítica pode fazer com que os mesmos reflitam sobre os significados do coletivo, dessa forma, pretendi criar um ambiente de construção colaborativa, permitindo que os participantes se engajassem nas discussões, através das quais, significados fossem negociados, fazendo emergir novos significados que representassem todo o grupo social.

Foi interessante perceber que, mesmo que os alunos não tinham definições no campo da terminologia de colaboração, mas, as tinham no campo da prática. O que nesse contexto representou uma significativa diferença no processo coletivo de trabalho. Fui compreendendo no caminho deste estudo, que a colaboração poderia acontecer de várias formas, e que esta diversidade de formas estaria sempre atrelada ao entendimento das regras pelos participantes, e, a partir daí, a maneira como cada um as cumpriria dentro da atividade.

Em outro momento, após a apresentação de um grupo, ao discutirmos a elaboração da cena que tinha, como ponto de concentração, a caracterização dos personagens, constatei uma ação colaborativa entre os participantes. Ao serem questionados sobre a forma como os personagens foram definidos para a cena, os participantes, por meio de turnos engajados se posicionaram, de forma que o turno de um sempre completava o anterior, e, apresentaram aqui, uma notável concatenação de idéias. O que me levou a crer que, esta concatenação somente pôde acontecer, porque no momento de elaboração / resolução do problema, houve de fato a colaboração entre os participantes, dados esses que analisei no excerto 07 da 2ª. sessão de jogos, e ainda illustrei no esquema: sistema de trocas – validação interlocutória.

Excerto 07 – 2ª. Sessão de Jogos – Novembro 2007

65	Prof.	Como é que foi a distribuição de personagens? Como é que foi acontecendo?
66	Allan	Como assim?
67	Prof.	Você falou assim: “você vai ser isso, você vai ser aquilo”, ou cada um foi pensando no seu personagem?
68	Nathan	Cada um foi dando a sua idéia né.
69	Prof.	Cada um foi dando a sua idéia? (acenos positivos com a cabeça) Foi difícil criar esta idéia ou foi fácil?
70	Nathan	Criar isso nunca é fácil, mas também não foi tão difícil.
71	Prof.	Por que é que não foi? O que tem de fácil? O que teve de bom aí?
72	Allan	As pessoas sabiam, entenderam o que era pra fazer, e...
73	Elvis	...prestaram atenção... (silêncio, pensam)
74	Prof.	Há uma certa colaboração? Cada um pensa no seu? Como é que é?
75	Elvis	Cada um pensa no seu papel direito, e não teve... por exemplo, assim...”eu queria fazer isso”...não teve briga, não teve nada, cada um fez o que tinha que fazer.
76		(silêncio, pensativos – professor pensativo – toda a sala em silêncio)

No que tange aos papéis desempenhados pelos participantes na divisão de tarefas, podemos compreender que o professor desempenha o papel de mediador e condutor da atividade, como no excerto acima, em que todos os turnos do professor, são de natureza interrogativa. Turnos esses que, de acordo com as regras que regem a organização estrutural da interatividade no discurso, cumprem determinadas funções e são direcionados a fins específicos. Dessa forma, podemos perceber, no turno **65** do professor, um pedido de esclarecimento sobre a forma como o grupo executou a atividade. Por falta de clareza no pedido do professor, o turno seguinte do aluno Allan, **66**, se constitui como um pedido de explicação, o que faz com o que o professor reformule seu pensamento, e num movimento de expansão, reformule também sua questão, usando o recurso de exemplificação, “*Você falou assim: “você vai ser isso, você vai ser aquilo (...)*”. No turno **68**, a antecipação poderia ser entendida como uma sobreposição, o que não acontece, pois a intenção do autor não é a de lesar o território do falante anterior, e nem ameaçar sua face (Kerbrart-Orecchioni, 1996/2006), e sim cooperar, dessa forma positiva, expressando a marca de

um engajamento intenso na troca comunicativa, que tem valor positivo de auxílio mútuo. Também no turno 71, o professor pela pergunta propicia um espaço de reflexão para que os alunos explicitem as razões da tarefa ter sido fácil:

71	Prof.	Por que é que não foi? O que tem de fácil? O que teve de bom aí?
72	Allan	As pessoas sabiam, entenderam o que era pra fazer, e...
73	Elvis	...prestaram atenção... (silêncio, pensam)

Outro aspecto peculiar que o jogo dramático comporta, é o fato de que, a colaboração nem sempre acontecerá em concordância entre seus participantes, muitas vezes, as contradições estarão presentes na atividade, pois, em toda atividade social as pessoas são diferentes, seus os contextos sociais e históricos são diferentes, assim, há uma heterogeneidade de atitudes e comportamentos que geram contradições. A partir dessas diferenças, gera-se a instabilidade e a conflito, que são elementos favoráveis pois sua solução pode trazer desenvolvimento/transformação.



Liberali (2007b), Magalhães (1996) discutem que em colaboração, os indivíduos constroem o conhecimento e expandem suas possibilidades, devido à oportunidade de transcender o conhecimento e as limitações de cada um, pela “complementação”. Nesse sentido, colaboração traz em si a idéia de complementaridade (JOHN-STEINER, 2000), uma vez que apenas parte do potencial de cada indivíduo é colocada na atividade e é o encontro do potencial

desse que criará uma tensão dinâmica e produtiva para suas idéias e conhecimento. Defendo aqui, o espaço do jogo dramático, como o lócus democrático no qual todos têm liberdade de criação, de participação, de expressar sua opinião, sendo muitas vezes aquele que introduzirá o conflito e em outras, aquele que o gerenciará, por meio de suas habilidades individuais e também, por suas práticas argumentativas.

Nesse sentido, Liberali (2005), salienta que a argumentação no contexto escolar precisa ser entendida como parte de um processo colaborativo, para possibilitar a produção de conhecimento e de criatividade, a partir do confronto de idéias, conceitos e práticas.

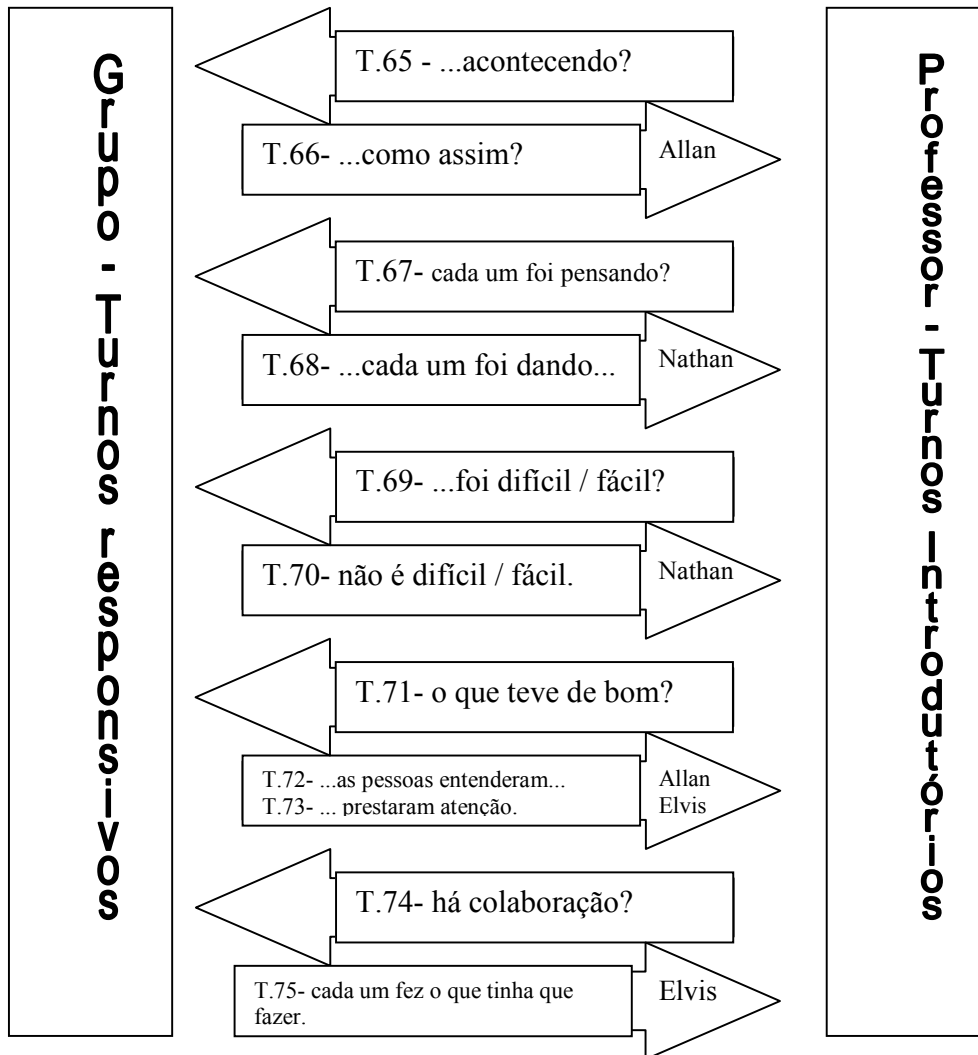
Ainda analisando o excerto anterior, percebe-se que o professor mantém a mesma postura nos demais turnos. Ao usar de turnos interrogativos, tem sempre o objetivo de promover um movimento expansivo, no qual, os outros participantes se vêm na condição de formular respostas elaboradas, refletindo sobre a forma como as tarefas foram divididas na realização da atividade.

Essa interação discursiva, se constitui inteiramente numa seqüência de trocas do tipo pergunta-resposta, pedido de esclarecimento-esclarecimento, entre os dois pares desta interação, que podemos definir como sendo o professor e o grupo, no caso deste último, a alternância dos turnos evidenciam um processo colaborativo de grande harmonia, pois vemos os interactantes do discurso tomando e cedendo o turno com expressa espontaneidade, e, ainda, mantendo com precisão a linearidade temática em discussão.

Os excertos, discutidos, evidenciam o que Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) determina como importante em qualquer situação de interação em que a troca comunicativa exerce influências mútuas entre os participantes, ou seja, é necessário também o engajamento entre os falantes, o que pode ser comprovado por diversos procedimentos, denominados por ela de validação interlocutória.

Para ilustrar este sistema de trocas que se estabeleceu neste excerto, reproduzo a seguir um esquema gráfico deste evento, considerando os pares – o professor e o grupo, os turnos efetivados na seqüência das trocas, e os temas que se completavam nas trocas.

- Esquema: sistema de trocas – validação interlocutória.



Este esquema ilustrativo tem como objetivo facilitar a visualização da materialidade que ocorreu no excerto analisado, no qual, cada dupla de setas acopladas formam uma troca discursiva, como definido por Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), como a mínima unidade discursiva. No retângulo à direita temos o participante – professor, que emite os turnos introdutórios 65, 67, 69, 71 e 74. O retângulo à esquerda representa o grupo participantes – alunos, que expressam os turnos responsivos, respectivamente aos turnos do professor: 66, 68, 70, 72/73 e 75. O início de cada seta marca o número do turno, o corpo expressa o tema que está sendo negociado na troca discursiva, e, na ponta das setas que são expressas pelo grupo, vai o

nome do participante autor do turno. Esse esquema auxilia-me a compreender alguns aspectos importantes que busco analisar nesta seção, com a finalidade de responder minha segunda micro questão de pesquisa. Como por exemplo, pode-se ver que ocorreu uma ação colaborativa no grupo, no momento em que os sujeitos participavam da atividade sugerida. Para sustentar essa idéia, enfoco a alternância espontânea entre os turnos dos participantes e o engajamento sucessivo que mantém a unidade temática entre as trocas discursivas, explicitando dessa forma, que houve, na atividade do grupo, uma negociação quanto à divisão das tarefas e a compreensão coletiva das ações. Outro aspecto que noto, é o fato de que, nessa breve interação discursiva, ao contar a quantidade de apenas 05 turnos emitidos pelo grupo de alunos, registra-se a marca de 03 participantes (Allan, Nathan e Elvis), que colaborativamente respondem às questões da atividade, e, não apresentam no sistema de turnos, interrupção ou intrusão. Pelo contrário, observa-se em dado momento, uma réplica elaborada, quando o turno **73** de um aluno complementa o turno **72** de outro aluno e acrescenta mais informações.

E foi buscando observar essa complementação de idéias que surgiam ao longo da atividade, e que determinavam as práticas de seus participantes, que fui me interessando dos vários processos colaborativos que transitavam pelo percurso desta pesquisa. Pluralidade esta, que vejo como um aspecto positivo, pois, dessa forma, pude identificar a natureza das interações colaborativas entre os pares de participantes, ora, aluno-aluno, ora professor-aluno, ora aluno-professor e, que sentidos poderiam ser construídos nesses processos colaborativos, levando em consideração, o papel de cada um, suas habilidades e seu contexto sócio-histórico e cultural.

3.5 Apropriação da organização do texto.



Para responder a questão principal que originou os pressupostos deste estudo, terei como base as discussões das duas micro-questões respondidas anteriormente, e também, as considerações específicas que fiz nas análises de dados referentes aos temas desta questão. Início essa discussão citando um dos grandes pressupostos de Viola Spolin (1973,p.), do seu manual de improvisação para o teatro.

“Todas as pessoas são capazes de atuar num palco, todas as pessoas são capazes de improvisar, se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”.

Retomo aqui a necessidade que me fez desenvolver este estudo, ou seja, a

dificuldade que percebia nos alunos em compreender os mecanismos que organizam uma narrativa no contexto escolar, como também, a dificuldade do professor de construir junto com os alunos esses conhecimentos. Parece-me coerente apontar aqui, que pelas divisões de tarefas e pela função que o sujeito assume na atividade, a busca da solução para esse problema, deve partir, primeiramente do professor. De forma que o mesmo deva pensar no desenvolvimento de intervenções pedagógicas para esse fim. Dessa forma, a análise que farei nesta seção terá como foco principal, compreender como os alunos, em sala de aula, vão se apropriando dos conceitos da organização estrutural de um texto narrativo ao participarem de atividades de jogos dramáticos. Usei como parâmetro dessa estrutura os pressupostos teóricos de Bronckart (1997) que definem uma seqüência narrativa, no seguinte esquema apresentado pelo autor.

Quadro 13 - Esquema: autor / sessão de jogos.

Pressuposto pelo autor	Conceito negociado na sessão de jogos
<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustentada por uma rede de intrigas; • Seleciona e organiza os acontecimentos de modo a formar um todo com começo meio e fim; • Parte-se de um equilíbrio, cria-se uma tensão que leva a transformações; • A ordem cronológica se sobrepõe a ordem interpretativa; • Constituída de 5 fases: <p>1) Situação Inicial – um “estado de coisas” é apresentado;</p> <p>2) Complicação – introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;</p> <p>3) Ações – acontecimentos desencadeados pelas perturbações;</p> <p>4) Resolução – introdução de eventos que levam à redução da tensão;</p> <p>5) Situação Final – apresenta o novo estado de equilíbrio por consequência da resolução;</p>	<p>Momentos – partes / divisões- com as quais o texto se organiza.</p> <p>1) Introdução – idem ao autor;</p> <p>2) Complicação – idem ao autor;</p> <p>3) Clímax – momento expressivo da narrativa – ponto auge da tensão, que segure no próximo momento a solução do conflito.</p> <p>4) Desfecho – a solução do conflito – definição das trajetórias dos personagens e apresentação do novo estado das coisas.</p>

Partindo do quadro acima, passo a apresentação da análise dos excertos extraídos das 03 sessões de jogos dramáticos, onde busco compreender a apropriação pelos alunos dos conceitos negociados. Dessa forma, observei as interações discursivas por meio das interações argumentativas apresentadas por Abreu (2007) e Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), também observei o sistema da organização dos turnos e dos aspectos lingüísticos que caracterizam o tipo de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996/2006).

77 Prof. **Tem que pensar nisso**, tudo bem? Outra coisa que tem que ter: as histórias estão meio sem finalização, as idéias não têm uma organização, o que seria isso? **Começa, desenvolve, mas tem que terminar**. Tem cenas que ficam meio perdidas, oh...“professor, acabou...”

Tem que acabar sem falar, tudo bem? Tem que ser combinado, vai começar assim, vai acontecer assim e vai terminar assim....

Os grupos **têm que ter o domínio dessa seqüência**, dessa organização, como começa como vai desenvolver, e como vai terminar.

Mas agora eu quero ver isso claro, porque **vocês não vão me falar, tem que mostrar isso na cena, tá?**

Cada grupo vai pensar num lugar, na montagem dessa cena, mas gente, organizem o pensamento, começo, desenvolvimento e fim, podem ir, vai lá, podem ir para os grupos.

O excerto acima foi extraído do momento após a apresentação dos grupos, pois nota-se que está acontecendo a avaliação da atividade realizada no jogo, em que o professor no seu papel de orientador e mediador, ressalta as falhas apresentadas pelo grupo, e destaca as regras anteriormente definidas para a atividade. Como indica Spolin (1979, 24), o professor-diretor deve avaliar objetivamente se a concentração foi completa ou incompleta, se eles solucionaram o problema, se comunicaram ou interpretaram, mostraram ou contaram, agiram ou reagiram, enfim, se deixaram acontecer. Pois quando a avaliação se limita a um preconceito pessoal não leva a parte alguma.

Para efeito de identificação, as falhas salientadas pelo professor foram sublinhadas, e as regras, destacadas em negrito. Fiz a divisão desse turno em dois grupos de falas, em que cada grupo apresenta finalidades específicas, como segue:

➤ Grupo A – referência às falhas

Histórias estão meio sem finalização.

As idéias não têm uma organização.

Tem cenas que ficam meio perdidas.

➤ Grupo B – referência às regras

Tem que pensar nisso.

Começa, desenvolve, mas tem que terminar.

Tem que acabar sem falar.

Tem que ser combinado.

Tem que ter o domínio dessa seqüência.

Nesse processo de avaliar a atividade, para cada falha que o professor se refere, aponta uma regra, produzindo dessa forma, a retomada do conceito discutido anteriormente. Assim, relacionando os dois grupos das referências pode-se ter o seguinte esquema:

Histórias estão meio sem finalização / com / Tem que pensar nisso.

As idéias não têm uma organização / com / Começa, desenvolve, mas tem que terminar.

Tem cenas que ficam meio perdidas / com / Tem que ter o domínio dessa seqüência.

No momento do turno, em que o professor exemplifica, “*Tem cenas que ficam meio perdidas, oh: “professor, acabou...”*”, com essa passagem sublinhada ele faz o uso de um argumento com base na regra do exemplo, imitando a atitude dos participantes, para ilustrar a falha cometida.

Ao observar a quantidade de falhas e regras referidas pelo professor, e, também, a natureza do seu turno, que não permite o engajamento de outros turnos, pois não apresenta perguntas que pedem respostas e nem explicações, pode ser compreendido que o professor tem

clareza de que, neste momento, está havendo uma dificuldade de entendimento pelos alunos do objeto em construção. Fato este que pode ser entendido pelo professor como um momento de tensão, um conflito na relação entre os pares de participantes definidos como professor – alunos. Pode-se perceber o reconhecimento deste conflito ao final do turno, em que o professor busca reformular sua proposta e propõe aos alunos refazerem a atividade, porém, desta vez, lhes atribuindo maior responsabilidade na elaboração da cena.

(...) *vocês não vão me falar, tem que mostrar isso na cena, tá?*
Cada grupo vai pensar (...)

Neste momento da análise, farei o uso de dois blocos de excertos, no primeiro, irei analisar o momento em que um grupo está discutindo a elaboração de uma cena, que tem como proposta do jogo, ser apresentada de forma organizada, de acordo com a estrutura da narrativa, como definida em quadro anterior. No segundo bloco, analisarei o mesmo grupo, no momento após apresentação, em que os participantes se posicionarão perante suas estratégias de organização.

Excerto 09 - Momento da elaboração – Discutindo a Organização

78	Juliana	Vamos fazer assim ó... nós estamos numa praça , eu sou a mãe , a Fernanda é minha filha , e vamos ver vocês...
79	Fernanda	O que tem numa praça?
80	Helder	Eu sou o pipoqueiro ...
81	Diego	Eu sou o guarda
82	Juliana	ai, ficou bom....ó... agora a gente tem que pensar no começo ...
83	Fernanda	A introdução ...
84	Juliana	Como vamos mostrar a praça?
85	Helder	Eu falo: “olha a pipoca”.
86	Fernanda	Não pode ter fala...
87	Helder	É mesmo.
88	Lucas	Eu to passando lá, compro uma pipoca sento no banco e como a pipoca...
89	Juliana	Isso, ficou bom. Aí eu entro com minha filha....essa criatura....e...e....
90	Fernanda	e...e....
91	Helder	Você vem comprar pra sua filha....

92	Fernanda	Obrigado, to de regime.....
93	Juliana	Agora que foi a introdução, agente tem que passar pra complicação...
94	Lucas	O que?
95	Juliana	A complicação , que vem depois do começo, o problema .
96	Fernanda	O conflito
97	Juliana	Isso mesmo....essa é minha filha. <u>Tem que ter um problema pra tirar a história da calma e ficar interessante</u> , entendeu?
98	Lucas	entendeu.

Neste momento, os turnos que integram esta interação discursiva entre os participantes serão analisados com fins específicos para a compreensão dos modos como os participantes da atividade se posicionam e interagem com o outro ao discutir os conceitos a serem construídos. A princípio, podemos analisar as trocas discursivas para compreender a natureza dessas interações, em seguida, focaremos o plano da argumentação para percebermos os mecanismos, pelos quais, esse objeto é construído, e como cada participante colabora nessa construção.

Nos quatro primeiros turnos (78 a 81) os alunos mostram a preocupação inicial com a organização da história, começando por definir componentes básicos dessa organização, como o local onde a história acontecerá, **T.78** – “**praça**”, e os personagens dessa história, **T.78** – “**mãe, filha**”, **T.80** – “**pipoqueiro**”, **T.81** – “**guarda**”. Nota-se uma ação criativa e coletiva que é expressa por um sistema de turnos de fala que evocam o princípio da alternância espontânea, ao fim do **turno 78**, a aluna faz o uso de um sinal de natureza verbal para ceder o turno, ao dizer “*vamos ver vocês...*”. O falante sucessor que se posiciona com o turno **79**, reorganiza o sinal verbal anterior que tem a intenção de evocar a manifestação de outros participantes e expressa um outro turno marcado por uma seqüência de trocas do tipo pergunta-resposta, “*O que tem numa praça?*”. Essa troca é completada quando os falantes sucessores engajam seus turnos sequencialmente respondendo a pergunta, **T.80** – “*(...) pipoqueiro*” e **T.81** – “*(...) guarda*”.

Resolvido o primeiro problema da elaboração, o grupo prossegue discutindo os próximos momentos da organização do texto, quando a falante do **T.82** problematiza, o primeiro momento da estrutura narrativa, “*agora a gente tem que pensar no **começo**...*”. O termo destacado em negrito é reformulado pela aluna que sucede o turno, usando o conceito científico “**introdução**”, turno este, que se caracteriza como uma réplica elaborada, na qual a aluna substitui um conceito

espontâneo por outro científico, atuando desta forma, como o par mais preparado que trás uma contribuição significativa para o movimento de apropriação do objeto.

O grupo prossegue na discussão do problema a ser resolvido, de forma seqüencial, pontuando os momentos da organização da narrativa em sua ordem. Vemos no **T.93** quando a aluna introduz o novo tema, *“Agora que foi a introdução, a gente tem que passar pra complicação...”* e o turno sucessor, **T.94** introduz uma seqüência de turnos do tipo pedido de esclarecimento-esclarecimento: *“O quê?”*, que é engajado pelo **T.95**, que conclui a troca discursiva ao esclarecer ao seu antecessor, *“A complicação, o que vem depois do começo, o problema.”*. Novamente a aluna autora do **T.83** posiciona-se como sucessora natural de turno, ao produzir uma réplica elaborada em **T.96** *“O conflito...”*, em que realiza a substituição do termo anterior *“problema”*, por outro conceito científico *“conflito”*. Dessa forma a aluna se posiciona como um participante importante na ressignificação de conceitos ao compartilhar com o grupo seus sentidos.

Cabe fazer aqui uma consideração específica quanto aos papéis das alunas autoras dos turnos que produzem o movimento dentro da atividade do grupo. A aluna autora dos turnos **83** e **96** (Fernanda) demonstra natural capacidade de apropriação de informações, e contribui com o grupo na medida em que compartilha dessa sua capacidade, o que faz com que os sujeitos envolvidos na atividade possam estar refletindo e se apropriando do objeto discutido.

A aluna autora dos turnos **78, 82, 84, 93, 95** e **97** (Juliana), apresenta em seus discursos, uma tendência colaborativa, pois, na maioria das vezes, solicita a participação dos outros envolvidos (percebe-se isso com turnos de pergunta-resposta, cessão do turno por meio de sinais verbais). Nas questões que envolvem a atividade, é também, outra marca peculiar no discurso da aluna, as interações argumentativas que visam elaborar uma réplica, tornando o conceito discutido de fácil acesso a um participante menos preparado. Como pode ser demonstrado nos seguintes turnos da aluna, **T.95** – *“A complicação, o que vem depois do começo, o problema”*, e no **T.97** – (...) *Tem que ter um problema pra tirar a história da calma e ficar interessante, entendeu?*.

Como salientei, a pluralidade das formas da ação colaborativa no espaço coletivo do grupo é percebida de acordo com os níveis de interações entre seus participantes, pois o jogo permite que os indivíduos atuem cada qual no seu nível de informação, naquilo que se constitui quanto sujeito sócio-histórico e cultural. É, pois, na aceitação das diferenças, e na compreensão

da existência de contradições, que o jogo vai propiciar também que ocorra a zona de desenvolvimento proximal, como definida por Vygotsky (1930/2002), como sendo:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Conforme afirma Bakhtin, esses movimentos colaborativos-críticos revelam como o sujeito constitui-se dos discursos dos outros e de seus próprios discursos, a palavra é vista como um produto da interação entre o locutor e o interlocutor, sendo uma ligação expressiva entre o eu e os outros. Pode-se perceber que, quando numa atividade, os sujeitos desempenham seus papéis mediados pela linguagem e movidos para o objetivo comum do coletivo, será mais provável que se atinja o resultado esperado.

Como esclareci no começo desta seção, que seriam analisados dois blocos de turnos discursivos do mesmo grupo, passo agora a proceder a análise do segundo excerto. Como dito, esses turnos de falas foram produzidos no momento após a apresentação do grupo, que, via de regra, compreende uma discussão reflexiva, que procura levantar sentidos de como os participantes se empenharam na elaboração da cena apresentada.

Excerto 10 – Momento após apresentação – Discutindo a Organização

99	Prof.	Explica pra mim, em que momento acontece a situação de calma?
100	Juliana	<u>A gente tava andando...</u>
101	Prof.	(para a sala) olha, eu quero que vocês prestem atenção no que eles vão falar agora....muita atenção.....
102	Juliana	Esse é o momento calmo , ai eu falo pro Helder segurar a Fernanda, ai o Helder sem querer, deixa a Fernanda sair, ai....o momento da complicação é <u>quando eu vejo que a Fernanda não esta mais lá.</u> Ai eu <u>começo a ficar desesperada</u> , fico <u>perguntando pra todo mundo</u> : “cadê

minha filha??. Enchendo o saco, pra ajudar a procurar, ai o momento que eu encontro minha filha, é quase o **momento que volta a calma**, porque eu encontrei ela, ai ela esta comigo. (brinca com Fernanda) Ta comigo? (ambas riem).

Fica claro neste excerto, que pelo turno **102** da aluna Juliana, ela domina a interação discursiva, ao apresentar de forma linear e sem nenhum lapso discursivo, ou pane lexical (Kerbrat-Orecchioni, 1996/2006), o que foi construído pelo grupo. A clareza dessa construção pode ser marcada pelo fato de que, para cada situação, a aluna aponta uma ação correspondente no enredamento das fases da narrativa, como segue:

Quadro 14 - Comparativo – enredamento das fases : jogo / grupo

Situação proposta pelo jogo	Situação descrita pela aluna	Ação correspondente
Introdução	Momento calmo	Agente tava andando
Complicação	Momento da complicação	Quando vejo que a Fernanda (papel da filha) não está mais lá.
Clímax – momento tenso	(aluna não cita)	(01) Começo a ficar desesperada. (02) Perguntando pra todo mundo (03) Enchendo o saco
Desfecho	Momento que volta a calma	Encontro a minha filha.

Com o objetivo de visualizar nessa análise, como, ou, se aconteceu a construção do objeto em negociação – retomando que essa seção busca responder a questão principal desta pesquisa - é favorável prover a comparação entre a análise dos **Excertos 09 e 10**, relacionando os mesmos com os quadros que sintetizaram as fases dessa atividade (Quadro 13- esquema: autor sessão de jogos e o Quadro 14 - Comparativo), conforme o quadro abaixo que sintetiza essa comparação.

Quadro 15 - Síntese de comparação para análise e resposta da questão principal.

Seqüência narrativa Pressupostos Teóricos –Bronckart	Conceitos negociados na Atividade Sessão de Jogos Dramáticos	Sentidos Construídos pelos participantes da Atividade Sessão de Jogos Dramáticos.	
Fase: 01 Situação Inicial Pressupõe: um “estado de coisas” é apresentado;	Fase: 01 Introdução Pressupõe: um “estado de coisas” é apresentado;	Fase: 01 Introdução	Marcas lexicais: T.82 – (...) pensar no começo... T.83-A introdução...
Fase:02 Complicação Pressupõe: Introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;	Fase: 02 Complicação Pressupõe: Introduz uma perturbação ao estado de equilíbrio, criando-se uma tensão;	Fase 02: Complicação	T.93- passar pra complicação... T.95- o problema. T.96- O conflito....
Fase:03 Ações Pressupõe: acontecimentos desencadeados pelas perturbações;	Fase:03 Clímax Pressupõe: momento expressivo da narrativa – ponto auge da tensão, que segure no próximo momento a solução do conflito.	Fase 03 Clímax / Ações	T.04- - Começo a ficar desesperada. - Perguntando pra todo mundo - Enchendo o saco
Fase:04 Resolução Pressupõe: introdução de eventos que levam à redução da tensão;	Fase: 04 Desfecho Pressupõe: a solução do conflito – definição das trajetórias dos personagens e apresentação do novo estado das coisas.	Fase 04 Desfecho	T.04- Momento que volta a calma
Fase:05 Situação Final Pressupõe: apresenta o novo estado de equilíbrio por conseqüência da resolução;	Fase: anterior Pressupõe: anterior	Anterior	Anterior

Este último quadro tem como objetivo auxiliar a visualização do que de fato ocorreu durante a atividade. Como os conceitos que estavam em discussão, nesse momento, eram as fases que estruturam a organização de um texto narrativo, fases essas que foram pensadas à luz dos pressupostos teóricos baseados em Bronckart, e que, também foram utilizadas como parâmetros para a discussão na atividade. Dessa forma, temos na primeira coluna à esquerda, um resumo do esquema feito pelo autor, que coincide com o esquema usado pelo professor na discussão com os grupos, e, que orientou a Sessão de Jogos, esquema esse, que aqui, pode ser interpretado como o ponto de concentração (Spolin, 1963). Na coluna à direita, percebe-se o resultado de como os conceitos foram entendidos pelos participantes, e a relação destes como os dois esquemas que compõem o quadro.

Nessa direção, a retomada dessas considerações, encaminham minhas conclusões acerca da natureza do jogo dramático como proposta de intervenção pedagógica, como discutido por Dolz e Scheuwly (2004), *“uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais que permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo orientações mais precisas para sua intervenção didática”*.

Dessa forma, a noção de gênero que sustenta esta pesquisa, se encontra nas bases do interacionismo sócio-discursivo, que postula a necessidade de serem fornecidas “ferramentas”, a fim de mediar a atividade e de materializá-la.

Finalizando, ao entender o objeto que se busca construir neste estudo, identificando o contexto social de seus participantes, pode-se definir, a partir daí, o instrumento que servirá para a construção deste objeto, instrumento este que venho definindo na natureza do jogo dramático. Pois através do jogo o aluno amplia sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procura entender o mundo dos adultos, a atividade do homem e suas relações com o trabalho, deste modo elas desenvolvem a **linguagem** e a **narrativa**. Nessa direção, Courtney (1980), afirma que a característica essencial do homem é sua imaginação criativa, que é essencialmente dramática na sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles.

Considerações Finais.



Nesta seção final do trabalho, coloco minhas reflexões sobre o percurso que trilhei, expressando minhas considerações finais sobre este estudo, os motivos que me inspiraram a realizá-lo, minha atuação profissional no momento da pesquisa, procuro justificar a escolha do programa e a metodologia, e outros fatos que influenciaram no resultado final obtido no projeto.

Minha primeira atuação profissional é na área cênica, mais especificamente, como diretor, professor de teatro e dramaturgo. Após receber alguns prêmios que me conferiam qualidade profissional na área, decidi ingressar para magistério, optando pelo curso de Letras, porém, não imaginava que estaria descobrindo aquela que seria minha segunda paixão profissional, a educação.

Ao assumir a direção do Centro Cultural da Cidade de Jales, no ano de 1992, criei a Escola Livre de Teatro, um grande centro de fomento cultural, que trabalhava com a proposta de formar atores num curso livre de 04 anos. No ano de 2000 ingressei no magistério estadual, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, passando também a atuar como docente no curso superior, na disciplina de Literatura Brasileira.

Todas essas atividades profissionais despertavam em mim uma necessidade de estender minha formação profissional. Quando então, decidi ingressar no curso de mestrado.

Sem muitas expectativas na região onde morava, tive que me mudar para São Paulo. Creio ter sido essa, a maior mudança da minha vida pessoal e profissional. Pois não mudei apenas de cidade, mas sim, troquei a cidade onde vivi por 35 anos, deixei amigos, família, convívio profissional, por uma outra cidade, que poucas vezes visitei a trabalho, e, da qual tinha apenas as referências sensacionalistas da mídia televisiva, que transformavam os fatos cotidianos em espetáculos de terror e violência. Por ironia do destino, na manhã em que eu estava fazendo o teste de proficiência em inglês para admissão ao curso, ônibus estavam sendo queimados nas ruas pelos ataques do PCC.

Ao mudar para a Grande São Paulo, assumi meu cargo de Língua Portuguesa numa escola estadual da Cidade de Carapicuíba, onde também desenvolvi meu projeto de pesquisa, e aprendi a amar aqueles alunos, que traziam consigo, debaixo da sua simplicidade um pedido de “nos dê o seu melhor”.

Nem toda a mudança que me propus a fazer e nem os ataques do PCC pelas ruas de São Paulo me fizeram desistir do novo propósito que tinha para minha profissão. Estava convicto do que vim fazer aqui, e, quando algo tem um propósito lógico para se realizar, as coisas conspiram a seu favor (bem senso comum isso, mas foi). E, ao ser designado pela minha escola, para participar de um curso de capacitação para professores, promovido pela Diretoria de Ensino de Carapicuíba e parceria com o Lael – Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC SP, passei a integrar o Programa Ação Cidadã, dirigido pelas professoras desse departamento.

Pela perspectiva filosófica de ensino-aprendizagem na qual o grupo se baseava, não tive dúvidas de que havia encontrado o programa que procurava. Outro fator que também foi determinante nesta escolha, foi o fato de poder contemplar em meu projeto de pesquisa as duas áreas das minhas atividades profissionais, a arte e a educação.

Não seria necessário dizer aqui, que durante o curso de mestrado, muito do que tinha como concepção de professor, educador se alterou significativamente. Creio que não me tornei um grande pesquisador, mas, minhas idéias acerca do que é ser um professor foram alteradas, ressignificadas intensamente no contato com minha orientadora. Também o contato com os colegas de curso, com os pressupostos teóricos que escolhi para orientar meus estudos, e com a metodologia de trabalho colaborativo, a qual sempre foi nossa filosofia de trabalho para desenvolver nossos estudos, e na qual, nós também trabalhávamos, entendendo na prática o seu conceito.

Compreendo que não sofri alteração apenas como profissional, é certo, que hoje ao desempenhar minhas profissões de professor e vice-diretor de escola, não há uma ação que eu faça, que não seja refletida à luz de tudo o que aprendi e vivi no contexto do curso de mestrado, assim dessa forma, também sofreu uma grande transformação o homem que está atrás do profissional, o homem que aprendeu a questionar, a ouvir, a entender as contradições e, na tentativa de resolvê-las, não deixar de ver o outro como um ser sócio-historicamente constituído que ali está.

Reconheço que tive alguns problemas que, em alguns momentos dificultaram e me impediram de realizar o curso da maneira com sempre achei que tivesse que ser. Um deles foi o caso de acumular dois cargos profissionais na educação, o que de certa forma, me é necessário para atender à demanda de estar aqui, e, principalmente porque daí surge uma necessidade de administrar muito bem o tempo para atender todas as atividades.

Ao me referir aos procedimentos desta pesquisa, gostaria de ter discutido mais, conversado mais com os alunos participantes do projeto, durante as atividades no momento da coleta de dados, que ocorreram de forma sistemática, gravei todas as sessões de jogos e, após isso, algumas assisti com eles. Hoje vejo que o ideal seria que, procedesse a discussão sobre uma gravação, para então realizar e gravar outra sessão. Creio que esse procedimento, imprimiria com mais intensidade as vozes desses participantes, que foram tão importantes nesta pesquisa.

Também não consegui nesta pesquisa fazer uma demonstração da produção de texto escrito, mesmo que, o foco não fosse bem esse, e, que a preocupação primeira era fazer com que os alunos se apropriassem da organização da narrativa na oralidade, mas creio que seria interessante ter no trabalho uma demonstração dessa produção. Todavia, com o pouco tempo do curso, e, também a minha imaturidade teórica, receei não realizar com qualidade a análise de um dado de outra natureza, aos que vinha trabalhando.

Era também uma primeira idéia do projeto desenvolver um método, ou esquema que pudesse apoiar profissionais da área da produção de texto, para desenvolver seus trabalhos em sala de aula. A não realização deste projeto, deixa aqui uma porta aberta para futuros trabalhos, pois creio assim, colaborar ainda mais com os profissionais que, assim como eu, deparam-se no cotidiano escolar com conflitos, na busca por intervenções e estratégias de ensino-aprendizagem.

O que vejo de novo neste estudo, e de certa forma me realiza, foi poder mostrar que, o instrumento que aqui escolhi, o jogo dramático, pode ser muito mais do que uma atividade

utilizada somente para fins de encenações de datas comemorativas nas escolas, ou então, apenas um instrumento que desenvolve a coordenação motora e criatividade. Creio ter mostrado aqui, que esse instrumento pode sim, ser utilizado como uma poderosa ferramenta para apropriação de conceitos no contexto escolar, e, dessa forma, constituir –se como uma atividade de intervenção pedagógica na sala de aula.

Pelas dificuldades enfrentadas, pelos caminhos percorridos, erros e acertos, tudo se constitui como parte da trajetória, porém, o importante é nunca perder o “brilho no olhar”.



Referências Bibliográficas

ABREU, A.S. (1999/2008). *A arte e argumentar*. 11^a. ed., Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed., São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

COURTNEY, R. (1968/1980). *Jogo, Teatro & pensamento*. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

DAVYDOV, Vassily V. (1999). The content and unsolved problems of Activity Theory. In: ENGSTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMAKI, R.L. (orgs.) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.39-51.

DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. (2004) *Gêneros Orais e Escritos na escola* Campinas. Mercado de Letras

ENGSTRÖM, Y. (1999). *Communication, discourse and activity*. In: *The communication review*, v.3(1-2), pp.165-185.

FIDALGO, S.; LIBERALI, F. C. (orgs.) *Ação Cidadã: por uma formação crítico inclusiva*. São Paulo: Unier, 2006.

GONÇALVES, E. A. *Reflexão Crítica na atividade reunião pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

IMBERÓN, F. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: _____ *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- JAPIASSU, R.O.V. *Metodologia do ensino para teatro*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.
- JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.
- LESSA, A. B. C. A colaboração tecida em diferentes contextos. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p.216 -221.
- LIBERALI, F. C. *Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas*, 2007c (mimeo).
- _____. *Creative chain in the process of becoming a whole*. In: The 7th International L.S Vygotsky Memorial Conference, 2006, Moscou, Russia, 2006a.
- _____. *Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*, 2006b. (mimeo).
- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: M.C.C. Magalhães (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras 2004, p. 59-85.
- _____. (2003a). A pesquisa colaborativa em Lingüística Aplicada. Comunicação no 13º Intercâmbio em Lingüística Aplicada (INPLA). São Paulo: PUC. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org.). São Paulo: Ductor, 2006, p.148-157.
- _____. (1998a). Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (org.). *Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p.121-126.
- _____. (1998b). Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (org.). *Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p.88-96.
- _____. (1998c). Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S.

(org.). *Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p.97-113.

_____. (1996). A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org.). *Um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 68-82.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, K. R. et al. *Creativity and development*. Oxford University Press, 2003, p. 61-90.

NAVEGA, S. *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Intelliwise, 2005.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PERELMAN, CHAÏM & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SPOLIN, V. (1963/1979) *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva. Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

SLADE, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 1.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1977/2001). *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora.

_____. (1930/2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (org.). Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª ed, São Paulo: Martins Fontes Editora.

_____. (1930). *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2.ed. Tradução de Francisco Martinez. La Habana: Pueblo y Educación, 1999. (Obra original publicada como Voobrazhenie i tvorchestvo v shkol'nom voraste, Moscou-Leningrado: GIZ).

_____. *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 1. RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (eds.). New York: Plenum Press, 1987.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)