UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DALILA GONÇALVES LUIZ

Um *game* a serviço da Cultura Escrita: a experiência com a Educação Infantil

São Paulo

2020

DALILA GONÇALVES LUIZ

Um *game* a serviço da Cultura Escrita: a experiência com a Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Silvia de Mattos Gasparian Colello

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

L952g Luiz, Dalila Gonçalves
Um game a serviço da cultura escrita: a
experiência com a educação infantil / Dalila
Gonçalves Luiz; orientadora Silvia de Mattos
Gasparian Colello. -- São Paulo, 2020.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Cultura Escrita. 2. Ensino da língua escrita.
3. Tecnologia na Educação. 4. Resolução de problemas.
5. Game. I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian,
orient. II. Título.

Aos meus pais, irmãos, tios e primos.

Aos meus familiares maternos do Quilombo Borá, em Brasília de Minas (Minas Gerais).

Aos meus familiares paternos nordestinos, de Guanambi (Bahia).

A todas as crianças que conheci.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, o amparo, a força e a proteção divina que tenho recebido em todo o meu percurso de vida.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Silvia de Mattos Gasparian Colello, agradeço imensamente o carinho e generosidade com que me recebeu como sua orientanda: nós duas sabemos o quanto isso realmente foi significativo e importante. Seu olhar atento, cuidadoso e carinhoso contribuiu para que eu aprendesse e crescesse academicamente.

A meus pais que, com zelo, dedicação, esforço e amor, investiram na minha formação, desde criança. Foi o amparo de vocês que propiciou a concretização desta pesquisa.

Aos meus familiares maternos quilombolas, de Brasília de Minas (Minas Gerais), pela luta e pela conquista coletiva que esta pesquisa representa.

Aos meus familiares paternos nordestinos, de Guanambi (Bahia) que, em sua luta diária e árida com a terra, me ensinam a seguir com alegria e bom humor.

À Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia pelo apoio e parceria durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todas as escolas públicas e privadas em que tive a oportunidade de trabalhar. Cada uma contribuiu sobremaneira para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

À amiga Sheila Perina de Souza, companheira afrodescendente e mestranda do mesmo programa, pela escuta, incentivo e trocas. Foi muito importante trilhar, em sua companhia, este percurso, compartilhando dilemas e conquistas similares.

À amiga Susan Carolina Amorin de Castro, por me ouvir e acolher em qualquer momento.

À Nara Lasevicius Carreira, por me auxiliar durante o processo de revisão desta pesquisa.

A Marcos Ramos da Silva e Cassio Bertrand Gasparian Colello, por me aproximarem do universo da estatística, ampliando meu olhar e meus conhecimentos. Também pelas contribuições que ofereceram durante o processo de tratamento estatístico dos dados.

A todas as crianças que conheci (especialmente as que participaram dessa coleta), pelo carinho, alegria e indagação. Foi a sabedoria de vocês que propiciou o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os amigos queridos que participam da minha vida, me trazendo alegria, ânimo, coragem, aprendizado e carinho.

A todos vocês, o meu respeito, a minha gratidão e o meu amor.

RESUMO

LUIZ, D.G. **Um game a serviço da Cultura Escrita: a experiência com a Educação Infantil**. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta investigação tem o objetivo de compreender, explicitar e analisar a construção cognitiva de crianças ao final da Educação Infantil em relação à Cultura Escrita. Considerando que, em muitas escolas, práticas mecanicistas e artificiais do ensino da língua prejudicam o estabelecimento das relações entre escrita e práticas sociais, esta investigação busca compreender: “Quais aspectos da Cultura Escrita chamam mais a atenção das crianças no período pré-escolar? Que hipóteses elas levantam sobre as diferentes dimensões das práticas sociais de linguagem?”. Pautada na concepção interacionista de educação, sustentada pelos referenciais teóricos construtivistas e histórico-culturais (particularmente nos estudos liderados por Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Bakhtin, Geraldi, e Soares) e na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP (representados por Mennin; Coll, Mauri e Ornubia), a pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita, elaborado por Colello e Luize). O jogo foi estruturado com base em 51 situações-problemas distribuídas em quatro aspectos da Cultura Escrita, que constituem os eixos de análise da pesquisa: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações Textuais. Como procedimento metodológico, quinze duplas de crianças, matriculadas no último ano da Educação Infantil de uma escola pública municipal de São Paulo, participaram do game, constituindo, com suas respostas, o *corpus* desta investigação. Os dados foram classificados em cinco categorias, distribuídas em um *continuum* de construção cognitiva (a progressiva aproximação com concepções e comportamentos mais convencionais da/na Cultura Escrita): **A** (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes); **B** (Lógica própria incorreta para a situação); **C** (Lógica própria viável para a situação); **D** (Lógica própria próxima da convencional); **E** (Lógica convencional). As conclusões do estudo apontam para a complexidade e a heterogeneidade dos percursos de construção cognitiva, em função das oportunidades de reflexão e das experiências vividas dentro e fora da escola. Isso fica evidente tanto pela oscilação, individual e coletiva, na competência em diferentes eixos (alguns mais desafiantes que outros), como pela pluralidade de tendências das respostas das crianças em cada categoria. Como implicações desta pesquisa, é possível situar: a necessidade de políticas sociais de valorização da Cultura Escrita e de revisão dos currículos escolares; a importância de investir, desde muito cedo, na imersão dos alunos na Cultura Escrita, dando continuidade nos demais segmentos escolares; e, por fim, no âmbito da formação de professores, a necessidade de romper com paradigmas reducionistas no ensino da língua escrita e na avaliação dos desempenhos das crianças.

Palavras-chave: Cultura Escrita. Ensino da língua escrita. Tecnologia na Educação. Resolução de problemas. *Game*.

ABSTRACT

LUIZ, D.G. **A game at the service of Written Culture: the Kindergarten experience.** 2016. 187f. Dissertation (Master's degree) – Institute of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research's goal is to understand, point and analyze the cognitive construction of children at the end of Preschool Education in regard to written culture. Considering that, in many schools, mechanistic and artificial language teaching methods damage the balance between writing and social practices, this paper aims to understand: "Which aspects of Written Culture get the most attention of kids in their pre-school period? What hypotheses do they make on the different dimensions of social practices of language?" Guided by the interactionist conception of education, supported by constructivist and cultural-historical theoretical references (particularly the studies led by Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Bakhtin, Geraldi, and Soares) and by the active methodology of PBL – Problem-based Learning (represented by Mennin; Coll, Mauri and Ornubia), this research used the game *Qual é o problema?* ("What is the problem?", by Programa Cultura Escrita, designed by Colello and Luize) as an instrument for collecting data. The game's structure was based on 51 problem situations distributed across four aspects of the written culture, which are the axis for this study's analysis: Reading Behavior; Social Purposes; Spoken and Written Modes; Writing Genres, Medium and Settings. As a methodological procedure, fifteen pairs of children, that were enrolled in the last year of Preschool of a public school in São Paulo, took part in the game amounting to the corpus of this research. The data was classified in five categories, distributed in a cognitive construction continuum (the progressive closeness to conceptions and behaviors that are more conventional in/of the written culture): **A** (Doesn't understand the situation / doesn't know the answer / with evasion); **B** (The child's own logic is incorrect for the situation); **C** (The child's own logic is viable for the situation); **D** (The child's own logic is close to conventional); **E** (Conventional logic). This study's conclusion points to the complexity and heterogeneity of the cognitive construction's routes, which depend on opportunities for reflection and life experiences inside and outside of school. This becomes evident not only because of the oscillation found in the competence, both individual and collective, in different axes (some more challenging than others), but also due to the plurality of tendencies in the children's answers in each category. As an implication of this research, it is possible to ascertain: the need for social politics that value written culture and that review school curriculums; the importance of investing early on in the immersion of students in written culture, continuing it in other school segments; and, finally, inside the scope of teacher education, the need to break free from reductionist paradigms in the teaching of written language and in the evaluation of the children's performance.

Key words: Written culture. Written language teaching. Technology in Education. Problem solving. Game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Construção do conhecimento na perspectiva construtivista: o lugar da situação-problema e o papel da interação.....	29
Figura 2. <i>Game Qual é o problema?</i> (Programa Cultura Escrita).....	81
Figura 3. Plataforma do jogo <i>Qual é o problema?</i> (Programa Cultura Escrita).....	82
Figura 4. <i>Continuum</i> de categorias de respostas.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados quantitativos do eixo Comportamento Leitor.....	96
Tabela 2. Dados quantitativos do eixo Propósitos Sociais.	109
Tabela 3. Dados quantitativos do eixo Modos de Falar e de Escrever.....	121
Tabela 4. Dados quantitativos do eixo Gênero, portadores e Configurações Textuais.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Concepções de língua e implicações pedagógicas.....	44
Quadro 2. Eixos da pesquisa.....	86
Quadro 3. Categorias de análise e suas características.....	91
Quadro 4. Relação das situações-problema sobre Comportamento Leitor.	95
Quadro 5. Tendências do eixo Comportamento Leitor.....	104
Quadro 6. Relação das situações-problema sobre Propósitos Sociais.	108
Quadro 7. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Propósito Social.....	116
Quadro 8. Relação das situações-problema do eixo Modos de Falar e de Escrever.....	121
Quadro 9. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Modos de Falar e de escrever.....	131
Quadro 10. Relação das situações-problema sobre Gênero, Portadores e Configurações Textuais.....	138
Quadro 11. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Gêneros, Portadores e Configurações Textuais.....	151
Quadro 12. Relação da quantidade de tendências de respostas encontradas em cada eixo da Cultura Escrita.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comportamento Leitor.....	97
Gráfico 2. Propósitos Sociais.....	109
Gráfico 3. Modos de Falar e de Escrever.....	122
Gráfico 4. Gêneros, Portadores e Configurações Textuais.....	139
Gráfico 5. Comparação de categorias de respostas nos eixos da Cultura Escrita.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1. Concepção de aprendizagem.....	20
1.1. A abordagem histórico-cultural	20
1.1.1. Zona de desenvolvimento proximal.....	22
1.1.2. A aprendizagem da língua escrita na perspectiva histórico-cultural.....	24
1.1.3. Implicações da perspectiva histórico-cultural para a educação.....	26
1.2 A abordagem psicogenética	
1.2.1. Implicações para o ensino e o potencial pedagógico dos jogos.....	33
Capítulo 2. Perspectiva dialógica de linguagem.....	37
2.1. Dialogia, responsividade e polifonia: relações de interdependência.....	37
2.2. Linguagem discursiva e implicações pedagógicas.....	42
Capítulo 3. Alfabetização, letramento e Cultura Escrita.....	48
3.1. Alfabetização e letramento: a perspectiva histórico-cultural	48
3.1.1. Relação entre alfabetização e letramento.....	48
3.1.2. Letramento: definição, dimensões e especificidades.....	51
3.1.3. Letramento na escola	52
3.2. Alfabetização e Cultura Escrita: a perspectiva psicogenética.....	56
3.2.1. A questão dos métodos.....	56
3.2.2. Processos cognitivos na construção da língua escrita.....	59
3.3 Letramento ou Cultura Escrita?	62
Capítulo 4. ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas	65
4.1. Surgimento e primeiras implementações.....	65
4.2. ABP e sua relação com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação	68
4.2.1. Tecnologias, educação e ABP	70
4.2.2. ABP: o modelo aplicado à Educação Básica	72
4.2.3. Educação Infantil, game e ABP: uma combinação	

<i>possível</i>	76
Capítulo 5. A pesquisa	79
5.1. Pressupostos	79
5.2. Instrumento de coleta de dados	80
5.3. Caracterização da pesquisa.....	83
5.4. A Aprendizagem Baseada em Problemas e os eixos do Programa Cultura Escrita no <i>game Qual é o problema?</i>	84
5.5. Hipótese e objetivos.....	86
5.6. A coleta de dados	87
Capítulo 6. Delineando categorias	89
Capítulo 7. Construção das concepções sobre comportamento leitor	92
7.1. Comportamento Leitor	92
7.2. Respostas das crianças	95
7.2.1 <i>Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes</i>	97
7.2.2. <i>Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação</i>	98
7.1.3. <i>Categoria C: Lógica própria viável para a situação</i>	99
7.1.4. <i>Categoria D: Lógica própria próxima da convencional</i>	101
7.1.5. <i>Categoria E: Convencional</i>	101
7.2. Considerações	103
Capítulo 8. Construção das concepções sobre Propósitos Sociais	105
8.1. Propósitos Sociais	105
8.2. Respostas das crianças	108
8.2.1. <i>Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes</i>	109
8.2.2. <i>Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação</i>	110
8.2.3. <i>Categoria C: Lógica própria viável para a situação</i>	111
8.2.4. <i>Categoria D: Lógica própria próxima da convencional</i>	112
8.2.5. <i>Categoria E: Convencional</i>	113
8.3. Considerações	114
Capítulo 9. Construção das concepções sobre Modos de Falar e de Escrever	117
9.1. Modos de Falar e de Escrever	117

9.1. Respostas das crianças para o eixo Modos de Falar e de	
Escrever .	121
9.1.1. <i>Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes</i>	122
9.1.2. <i>Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação</i>	123
9.1.3. <i>Categoria C: Lógica própria viável para a situação</i>	125
9.1.4. <i>Categoria D: Lógica própria próxima da convencional</i>	127
9.1.5. <i>Categoria E: Convencional</i>	127
9.2. Considerações	128
Capítulo 10. Construção das Concepções sobre Gêneros, Portadores e Configurações Textuais	132
10.1. Gêneros, Portadores e Configurações Textuais	132
10.2. O conjunto de respostas das crianças	138
10.2.1. <i>Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes</i>	139
10.2.2. <i>Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação</i>	140
10.2.3. <i>Categoria C: Lógica própria viável para a situação</i>	142
10.2.4. <i>Categoria D: Lógica própria próxima da convencional</i>	144
10.2.5. <i>Categoria E: Lógica convencional</i>	147
10.3. Considerações	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	152
ANEXOS	165
ANEXO 1	165
ANEXO 2	176
Referências	183

INTRODUÇÃO

A despeito das mudanças de paradigmas vivenciadas desde o final do século XX (dimensões políticas, econômicas, sociais e tecnológicas), reverter o cenário de defasagem na aprendizagem inicial da língua escrita no Brasil, acabando com o analfabetismo e elevando os níveis de letramento, ainda configura-se com um desafio. Não raro, no âmbito escolar, é possível notar uma abordagem pedagógica que estabelece uma relação vaga e frágil entre o sistema alfabético de escrita e as práticas sociais de linguagem, priorizando a compreensão do funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; GERALDI, 1997; SOARES, 1998; COLELLO, 2012). Como decorrência disso, é comum o baixo desempenho dos alunos que pode ser comprovado por avaliações externas e internas à escola. Diante deste cenário, corre-se o risco de culpabilizar os alunos pelo fracasso escolar.

Esta problemática se torna ainda mais grave quando se considera os apelos de um novo tempo, pautado pela ampliação cada vez mais avançada dos sistemas de comunicação e das tecnologias digitais, bem como aos apelos de uma sociedade que se pretende mais humanitária e democrática (GÓMEZ, 2015, COLELLO, 2017). Assim, diante desta conjuntura, é válido retomar Ferreiro (2002, p. 16), que trata das consequências de uma visão mecanicista da linguagem, alertando para o risco do iletrismo:

Iletrismo é o nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana de leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram o mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que tem iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno).

Ao contrário do que se possa imaginar, o problema da visão e abordagem pedagógica mecanicista de linguagem se inicia muito antes do Ensino Fundamental, tendo já na Educação Infantil as bases de concepções e práticas reducionistas, que não levam em conta os saberes das crianças tampouco a natureza complexa da linguagem. Diante disso, parece oportuno ampliar a visão,

tanto sobre a concepção de alfabetização, como também sobre a sua abordagem.

A esse respeito, Colello e Lucas (2019) salientam que a discussão sobre o ensino da língua escrita na Educação Infantil não é uma tarefa nova, ao contrário, permeia toda a historicidade desse segmento. Afinal, o que deve ser ensinado aos pequenos alunos? É possível promover experiências com a língua, de forma a desenvolver nas crianças conhecimentos linguísticos? É possível estimular a consciência linguística em crianças que ainda não sabem ler e escrever? Segundo as autoras, investir na discussão sobre a abordagem da língua escrita na Educação Infantil, atualmente, se faz necessário por três aspectos fundamentais:

1. a perspectiva social e discursiva da linguagem, postulada por Vigotski e por Bakhtin, que chegou ao Brasil na década de 1980;
2. as discussões em torno do conceito de letramento encaminhados no Brasil por Kleiman (1995) e Soares (1998);
3. a ampliação da escolarização obrigatória, em 2009, que estabeleceu reestruturações na Educação Básica – ingresso obrigatório na Educação Infantil a partir dos 04 (quatro) anos de idade e Ensino Fundamental com nove anos de duração, com o ingresso aos 06 (seis) anos de idade.

Os dois primeiros aspectos, apesar de desestabilizarem a tradicional perspectiva de linguagem como código e de colocarem em evidência o antigo conceito de alfabetização desvinculado das práticas sociais, até hoje não foram bem compreendidos pela maioria dos profissionais da Educação Básica. Como são contribuições teóricas não amplamente discutidas e assimiladas, tampouco permeiam sistematicamente as práticas escolares. O terceiro aspecto soma-se a este, evidenciando a urgência de se rever as indefinições do sistema educacional, as incertezas dos professores e os índices estatísticos em relação a leitura e escrita no Brasil. A esse respeito, vale lembrar que o caminho para reverter tal cenário não passa apenas pela ampliação da oferta e do acesso à escola – passa sobretudo pela assimilação de “novos” pressupostos: a concepção de infância, de ensino, de alfabetização, de Cultura Escrita e de linguagem.

Autores como Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (1998), Lerner (2002) e Colello (2015) destacam que a alfabetização é um processo amplo e complexo, que não está restrito apenas a conhecer as convenções do sistema alfabético de escrita; ao contrário, ao lado da aquisição formal do funcionamento da língua, abarca muitos outros aspectos complexos, que ultrapassam a concepção da escrita como código. Para além do conhecimento do sistema formal de escrita, a interação entre interlocutores, a intenção comunicativa, os suportes de circulação de textos, a construção de sentido, os gêneros textuais são, dentre muitos outros, aspectos inerentes ao uso proficiente da língua escrita. Nesse sentido, é possível afirmar que a alfabetização é um processo de imersão na Cultura Escrita (FERREIRO, 2013) e, como integrantes desta cultura, as crianças observam os usos sociais da língua e, sobre estas diversificadas práticas, constroem hipóteses:

Em suas rotinas, tanto as práticas espontâneas de observar, escutar e familiarizar-se com a língua escrita, quanto as oportunidades de problematizar sobre seus modos de representação e funcionamento favorecem a construção cognitiva em vários aspectos da língua (FERREIRO, 2007): a percepção da natureza peculiar da escrita em relação a outras formas de expressão já conhecidas (como o desenho e a oralidade); o entendimento das funções sociais do ler e escrever; a compreensão da configuração linguística em gêneros; o conhecimento sobre as características dos suportes; a apreensão da dimensão convencional dos caracteres (as letras); a diferenciação deles quanto a outras marcas ou símbolos (números e sinais gráficos); o reconhecimento global de palavras (frequentemente o próprio nome), o estabelecimento das relações entre os segmentos gráficos e a fala; a diferenciação de palavras pela consideração de sua estrutura (como a letra inicial ou final) etc. (COLELLO, 2015, p.110)

Além disso, é importante também retomar Ferreiro (2002, p. 27), uma vez que salienta que a língua escrita desperta a fascinação e o encantamento das crianças justamente pela característica primordial desta modalidade: estabilizar no suporte aquilo que é dito, possibilitando a fixação da palavra. A escrita fixa a língua, controla-a de maneira a impedir que as palavras se dispersem, se desvançam ou sejam substituídas umas pelas outras. Grande parte do mistério está nesta possibilidade de repetição, de reiteração, de reapresentação. (FERREIRO, 2002, p. 27)

Nesta perspectiva, sabe-se que as crianças antes de ingressarem no Ensino Fundamental já refletem e se encantam com os inúmeros e diversificados aspectos que compõem a Cultura Escrita, ainda que não escrevam ou leiam convencionalmente. Assim, parece oportuno conhecer melhor este processo e ter maiores chances de realizar encaminhamentos pedagógicos mais assertivos. Com base nestas premissas, é possível realizar os seguintes questionamentos: Que aspectos da Cultura Escrita chamam mais a atenção das crianças no período pré-escolar? Que concepções têm ao enfrentar situações práticas relacionadas ao uso da fala e da escrita? Que hipóteses elas levantam sobre as diferentes dimensões das práticas letradas? Como amadurecem em seus processos de reflexão e de aprendizagem sobre a língua? Como as práticas lúdicas e tecnológicas podem contribuir no percurso de compreensão linguística?

Desta forma, compreender como a criança ao final da Educação Infantil concebe a Cultura Escrita pode favorecer o processo de alfabetização, primeiro pela possibilidade de se conhecer e valorizar o saber que a criança já possui e, segundo, pela perspectiva pedagógica de se ampliar cada vez mais este conhecimento.

Como estratégia para propiciar a reflexão das crianças em relação à Cultura Escrita, esta pesquisa utilizou o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita), estruturado a partir de quatro eixos específicos: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações. Suas partidas abordam, por meio de situações-problema, aspectos relacionados aos eixos supracitados. Trata-se, portanto, de um *game* a serviço da Cultura Escrita.

Com o objetivo de compreender e analisar os conhecimentos que a criança prestes a ingressar no Ensino Fundamental possui sobre a Cultura Escrita, este trabalho está organizado em dez capítulos.

O primeiro (Concepção de aprendizagem) apresenta a perspectiva histórico-cultural, assim como a psicogenética sobre aprendizagem, estruturadas respectivamente por Vygotsky e Piaget.

O segundo capítulo (Perspectiva dialógica de linguagem) contém a abordagem discursiva de linguagem, fundamentada sobretudo pelo círculo bakhtiniano.

O terceiro (Alfabetização, letramento e Cultura Escrita) aborda a concepção de alfabetização sob a ótica histórico-cultural, bem como pela ótica psicogenética.

O quarto capítulo (ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas) explicita as características desta metodologia ativa de aprendizagem.

O quinto (A pesquisa) é dedicado à apresentação da estrutura desta pesquisa. Destaca-se nele a caracterização do instrumento de coleta de dados, o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita).

O sexto capítulo (Delineando categorias) caracteriza as cinco categorias de análise que constituem a pesquisa.

A partir do sétimo capítulo, há a análise dos dados obtidos, estruturados a partir de quatro eixos da Cultura Escrita: Construção das concepções sobre Comportamento Leitor; Construção das concepções sobre Propósitos Sociais; Construção das concepções sobre Modos de Falar e de Escrever; Construção das concepções sobre Gêneros, Portadores e Configurações Textuais.

Por fim, há as Considerações Finais, constituídas a partir da interrelação dos dados obtidos nas análises dos quatro eixos da Cultura Escrita, formando, assim, um esboço do conhecimento sobre a Cultura Escrita das crianças entrevistadas nesta pesquisa. Estas informações permitem também delinear as implicações pedagógicas no trabalho com alfabetização.

Espera-se que essa investigação possa contribuir para a compreensão dos processos cognitivos vinculados à Cultura Escrita e também para os debates educacionais.

Capítulo 1. Concepção de aprendizagem

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de um *game*, cujo objetivo é compreender o processo de apropriação da Cultura Escrita pelas crianças que finalizaram a Educação Infantil. Para subsidiar a investigação, o presente capítulo tem como objetivo discutir duas perspectivas teóricas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento: a histórico-cultural e a psicogenética.

1.1. A abordagem histórico-cultural

Na perspectiva histórico-cultural estruturada por Vygotsky e seus seguidores, o sujeito não se desenvolve por si só, por meio de mecanismos inatos, mas pela interação com seus pares a partir de dado contexto sociocultural. Objetos, materiais ou simbólicos, passam a funcionar como instrumentos que mudam a relação do sujeito com o mundo, ao mesmo tempo que definem o funcionamento psicológico individual, ampliando a capacidade de ação humana.

A palavra "social" aplicada a nossa disciplina tem grande importância. Primeiro, no seu sentido amplo significa que todo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. (VYGOTSKY, 1995, p.139, tradução nossa¹)

Nesse sentido, o conjunto histórico da produção humana elaborada oferece situações sociais nas quais o homem confronta a si mesmo, mediado por instrumentos, símbolos e signos. Essa situação promove duas consequências indissociáveis. Ao interagir com um elemento cultural novo, mas que é constituído como prática social, o homem passa por um processo em que a cultura o influencia, agregando novos paradigmas que possibilitam, em contrapartida, que ele aja socialmente. Nessa perspectiva, o homem absorve e é absorvido pela cultura de maneira retroprojetiva, o que permite tanto aprender

¹ La palabra "social" aplicada a nuestra disciplina tiene gran importancia. Primero, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano. (VYGOTSKY, 1995, p.139)

como agir sobre ela de modo singular, fugindo do determinismo social e biológico. Assim,

Vigotski considera o indivíduo como singular e irrepetível. Os indivíduos constroem essas qualidades não se colocando contra o que é cultura ou contra a sociedade que habitam (nos sentidos psíquicos e materiais deste “habitar o mundo”), mas mediante uma apropriação individual e singularmente diferenciada da sua cultura. (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 13)

Essa constituição do sujeito ocorre porque há *aprendizagem e desenvolvimento*. Para Vygotsky e seus seguidores, aprendizagem e desenvolvimento, apesar de processos distintos, não podem ser considerados isoladamente, dada a relação complexa que estabelecem entre si.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1995, p. 56)

As primeiras aprendizagens ocorrem antes mesmo de o indivíduo avançar em aspectos fisiológicos próprios da natureza humana (desenvolver a dentição, caminhar, se alimentar autonomamente, entre outros). Trata-se de um processo complexo, dinâmico, dialético e irregular (não linear), no qual a criança recria sentidos e significados a partir da interação produtiva com as pessoas, marcada pela colaboração, pela afetividade e pela mediação simbólica. Isso se dá desde muito cedo. Quando a mãe interage com a criança, “ela supõe continuamente que o bebê seja já um sujeito, um “parceiro” nessa interação, o que o bebê objetivamente não é” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 26). Ou seja, a mãe não subestima a criança; ao contrário, reconhece sua potência e não hierarquiza a relação. Nessa situação simétrica, a criança tem a oportunidade de colocar em funcionamento o que já sabe, ao mesmo tempo que se volta para o que não sabe, para o que lhe é novo.

Mais tarde, as primeiras palavras configuram-se como pseudoconceito, ou porque são reproduzidas conforme o modelo vivenciado nas relações sociais com o adulto, ou porque são concebidas como parte do objeto, e não como conceito que o representa de modo sincrético (união de elementos diferentes, mas concebidos como algo único). Neste sentido:

Poderíamos dizer, por outro lado, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o próprio mecanismo que subjaz as funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o funcionamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; incluindo a transformação em processos psíquicos também é quase social. O homem, inclusive sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação. (VYGOTSKY, 1995, p. 139, tradução nossa²)

As relações sociais são o meio pelo qual o sujeito, já em seus primeiros anos de vida, se apropria do contexto histórico-cultural. Pela linguagem, cuja base de funcionamento são signos e símbolos, o homem se relaciona com a cultura e aprimora a capacidade de pensar filosófica e historicamente. A linguagem, nesse sentido, possui um papel duplo: é por meio dela – mobilizada nas e pelas relações sociais – que o homem aprende e se desenvolve, constituindo a relação entre o pensamento e a linguagem pelo amálgama da ideia e da palavra. Ao mesmo tempo, ao operar com os signos e com a função simbólica, o homem se humaniza, adquirindo habilidades primordiais que o diferenciam de outros animais: pensar e agir a partir da linguagem. Portanto, trata-se de uma teoria que preza pela singularidade, rompendo com o pressuposto da reprodução. De acordo com Ivic (2010, p. 18),

A contribuição da aprendizagem deve-se ao fato de que ela coloca à disposição do indivíduo um instrumento poderoso: a língua. No processo de aquisição, este instrumento se torna parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo (evolução da linguagem interior). Mas, há algo mais: as aquisições novas (a linguagem), de origem social, entram em interação com outras funções mentais, o pensamento, por exemplo. Desse encontro, nascem as funções novas, como o pensamento verbal.

Em seus trabalhos, Vygotsky assume que o sujeito aprende ao longo de toda sua vida e, por isso, se desenvolve. E a língua, um instrumento simbólico de mediação entre o sujeito e a cultura, possui um papel fundamental na constituição desse sujeito, fazendo-o alcançar níveis cada vez mais sofisticados

² Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. (VYGOTSKY, 1995, p. 139)

de desenvolvimento. Diante desses aspectos, justifica-se a necessidade de se compreender o mecanismo de aprendizagem e, particularmente, da língua escrita, buscando-se apreender as implicações pedagógicas.

1.1.1. Zona de desenvolvimento proximal

A escola, por desenvolver estratégias de ensino planejadas e sistemáticas, oferece ao sujeito oportunidades privilegiadas de enriquecer e ampliar ainda mais esse processo, potencializando seu alcance. Em contrapartida, antes de ingressar na escola e após a passagem por ela, o sujeito aprende e, com isso, amplia seu funcionamento psíquico.

Ao analisar o desenvolvimento de crianças, é possível notar que há aquele conjunto de tarefas que elas conseguem realizar com autonomia, sem nenhum tipo de ajuda. Isso ocorre porque já houve a consolidação de determinada aprendizagem: a criança já experienciou um dado saber nas relações sociais, ampliou seu aparato cognitivo e o incorporou em suas formas de agir no mundo. Segundo Vygotsky (1991, p. 58), esse tipo de desenvolvimento é denominado como real:

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela.

Há também o conjunto de tarefas que a criança só é capaz de realizar com a ajuda de outra pessoa, seja adulto ou criança. Ao receber instruções, pistas ou demonstrações, a criança tem condições de realizar atividades que, sozinha, não conseguiria – o que caracteriza um saber ou comportamento em potencial, que está em via de ser conquistado.

Entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se constitui como um sistema vivo, uma vez que marca a passagem entre aquilo que a criança não sabe e o que passa a saber:

Ela 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. [...]

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKYY, 1991, p. 58)

Trata-se de um processo, em certa medida, instável, uma vez que a mudança está em sua base. Assim, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKYY, 1991, p. 58).

Para a pesquisa em questão, o conceito de ZDP é de suma importância. Ao se dispor a participar do *game Qual é o problema?*, a criança apresenta reflexões acerca das situações-problema com as quais se defronta ao longo do percurso. As diversas respostas oferecidas por crianças distintas para a mesma situação-problema evidenciam que aquelas na mesma faixa etária possuem compreensões diferentes em relação à Cultura Escrita e podem lidar de diferentes formas com a assimilação desse universo. Nesse sentido, o *game Qual é o problema?* oferece um duplo interesse: pelo viés investigativo, permite compreender como as crianças se apropriam do universo letrado; pelo viés pedagógico, promove o avanço dessa aprendizagem porque cria oportunidades de reflexão.

1.1.2. A aprendizagem da língua escrita na perspectiva histórico-cultural

Há uma tendência social de se delegar à escola a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem da língua escrita. Porém, por estar inserida em uma cultura na qual há diferentes práticas sociais de linguagem, a criança, mesmo antes de aprender formalmente a ler e a escrever, tem contato com a língua escrita.

Coerente com sua concepção sobre o desenvolvimento psicológico em geral, Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. (OLIVEIRA, 1995, p. 68)

A compreensão sobre o complexo funcionamento da língua passa pelo entendimento de uma característica peculiar, inerente a esse sistema de representação. Uma palavra, seja qual for, remete a elementos que estão fora dela, às coisas do mundo, sem estabelecer qualquer relação material ou figurativa com o referente. Nesse sentido, a língua não preserva traços dos conceitos sobre os quais se refere; ao contrário, é um sistema independente, que possui características formais e funcionais próprias. A estrutura sonora e gráfica da palavra *vaca*, por exemplo, não carrega em si qualquer traço que caracteriza o animal. Essa particularidade da língua, na perspectiva histórico-cultural, configura-se como mediação: a relação entre o sujeito e a cultura é mediada por signos e símbolos.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, Luria (1988) desenvolveu um estudo para compreender a concepção e as estratégias de escrita apresentadas por crianças na fase pré-escolar, entre 3 e 5 anos de idade. Inicialmente, as crianças imitam o ato de escrever do adulto, simplesmente rabiscando o papel quando a elas é solicitado que escrevam. Nesse caso, há rabiscos uniformes, sem diferenciação formal entre eles e, por essa característica, as crianças não conseguem recuperar as frases ou ideias que originalmente lhes foram ditas. Quando a criança diferencia os rabiscos entre si, conscientemente, ela passa a recuperar algumas das frases ou parte delas. Segundo Luria (1988, p. 144), nesse momento, a compreensão do caráter referencial e simbólico da língua escrita aparece quando as crianças passam a utilizar signos auxiliares em seus registros:

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a ideia, etc., a qual ele se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar. [grifos do autor]

Em uma etapa posterior, a criança utiliza pictogramas para se lembrar das frases que lhe foram ditadas. E, por fim, recorre aos signos.

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um rabisco diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho de desenvolvimento da escrita tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1988, p. 161).

Ao acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita pelas crianças e compará-lo com o processo histórico de constituição desse sistema pela humanidade, Luria (1988) percebe que há semelhanças entre ambos. Assim, ao aprender a escrever, a criança, de certa forma, refaz o percurso histórico de desenvolvimento desse objeto cultural. Além dessa, o autor apresenta outra constatação:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que gera a compreensão – na verdade o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita (LURIA, 1988, p. 188).

Essa ideia rompe com aquela de que o marco de aprendizagem da língua escrita é o ingresso da criança na escola; rompe também com as tendências empíricas e tradicionais de que o sujeito precisa primeiro aprender a ler para depois tornar-se usuário da língua escrita. A pré-história da escrita evidencia que a criança experimenta várias formas de registros que, como em um *continuum*, vão se tornando cada vez mais referenciais, simbólicas, mediativas.

1.1.3. Implicações da perspectiva histórico-cultural para a educação

A perspectiva histórico-cultural trouxe contribuições para o desenvolvimento da criança, a constituição do sujeito e a aprendizagem da língua escrita, oferecendo para esta investigação aportes fundamentais, quais sejam: o fato de a aprendizagem preconizar o desenvolvimento; a importância da mediação e das interações no ensino formal; e o percurso de compreensão do sistema de escrita pela criança a partir de seu contexto histórico-cultural.

Com base nessa concepção, vale lembrar que indicadores avaliativos da educação no Brasil (entre tantos outros países), sobretudo em relação à língua escrita, evidenciam percentuais preocupantes. Colello (2017) destaca que, entre fatores de ordem histórica, social, econômica e política que justificam os problemas na aprendizagem e a condição de baixo letramento no país, vale situar as indissociáveis dimensões educativa, escolar e pedagógica (respectivamente relacionadas ao projeto de formação humana, ao funcionamento da escola e às práticas de ensino) que, indiscutivelmente, estão vinculadas ao fracasso do ensino, sobretudo porque há a tendência de desconsiderar que a aprendizagem é um processo ativo e inerente ao desenvolvimento do ser humano e também a de distanciar o ensino da realidade sociocultural do sujeito. Essa situação se agrava ainda mais quando se considera que a criança aprende a língua escrita antes de ingressar no ensino formal.

Na tentativa de explicar a função da escola, Lucas e Colello (2018) observam que, quando se trata das relações sociais e do meio social, a escola, pela chance de desenvolver ação planejada e sistemática, é um local oportuno para estabelecer as mais variadas experiências: interação entre pessoas, objetos e campos de conhecimento. E, por essa natureza, constitui-se (ou deveria constituir-se) como um meio social por excelência, uma vez que propicia viver, jogar, brincar, imaginar, aprender. Ao considerar essas premissas, a escola deve admitir a capacidade das crianças em construir hipóteses sofisticadas sobre o funcionamento da língua escrita que seu papel enquanto instituição é criar condições organizadas e favoráveis à aprendizagem, ressignificando o conhecimento e projetando-o para um futuro no qual há um leque de possibilidades imensuráveis (novas formas de agir, de interagir e de se relacionar com o mundo). O ensino formal requer a valorização do conhecimento acumulado como uma potencialidade que subsidia a apreensão do novo – aquilo que a criança ainda não sabe.

1.2 A abordagem psicogenética

A perspectiva psicogenética encontra em Piaget e seus colaboradores sua base. Com formação em Biologia, Piaget dedicou-se a compreender a questão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, considerando nesse

processo a ideia de que, no desenvolvimento, as estruturas cognitivas se adaptam, ganhando outras funções, além da ideia dos dois polos – aberto, na assimilação; fechado, na acomodação.

Embora o principal foco de interesse desse estudioso fosse descrever a compreensão da criança sobre conceitos lógicos-matemáticos, Ferreiro (2001, p.16) concebe a abordagem de Piaget como “uma teoria geral de processos de construção de conhecimento [...] potencialmente apta para dar conta de outros tipos de objetos”. Foi a partir desse ponto de vista que a pesquisadora reconheceu a importância e o potencial desse arcabouço teórico para ancorar investigações em torno de um tema não objetivamente estudado por Piaget: a construção da escrita pela criança como assimilação de um objeto social de conhecimento.

Uma das perspectivas a que se detém Piaget é a valorização da criança enquanto um interlocutor intelectual do adulto (FERREIRO, 2001). Isso significa que não se deve subestimar o saber infantil e sua possibilidade de construir conhecimentos, mas, ao contrário, compreendê-los em toda sua complexidade, nos conflitos enfrentados e em sua gênese. Por isso,

Para interrogar a criança ao modo de Piaget, é preciso recuperar a curiosidade frente ao desconhecido; o desembaraço de lhe dizer “não entendo nada, explique-me de novo”; o desejo de compartilhar as razões de um modo de raciocinar, de percorrer novamente o caminho das primeiras descobertas (caminhos que já não podemos percorrer por introspecção). Isso não tem nada de romântico. Levar a sério que o “menino é pai do homem” significa tentar remontar as origens da paternidade. Para consegui-lo deve-se estabelecer um diálogo intelectual com a criança, estando preparado (muito preparado) para o imprevisto. (FERREIRO, 2001, p. 24)

A premissa de se estabelecer um diálogo com a criança, valorizando-a enquanto sujeito intelectual possibilitou a Piaget e seus seguidores compreender a perspectiva dela e, assim, construir uma teoria que descreva seu processo cognitivo – e, conseqüentemente, a forma como ocorre a aprendizagem.

Piaget (1987, p. 95) caracteriza a aprendizagem como “[...] modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência”. Dessa forma, para a abordagem psicogenética, a aprendizagem ocorre aliando-se dois aspectos básicos em uma relação dialética entre o trabalho cognitivo do sujeito e as “aquisições não hereditárias obtidas em função

da experiência e que se desenrolam no tempo” (INHELDER; SINCLAIR; BOVET, 1977, p. 22).

Apoiando-se no referencial piagetiano, Macedo (2012) explica que a construção do conhecimento é dinâmica e complexa. O sujeito, no processo de apropriação de um sistema, mobiliza seus esquemas internos de ação, observa e coordena informações, constrói hipóteses e, conforme vai se apropriando do sistema, refuta tais hipóteses ao mesmo tempo **em** que constrói novas. Dessa forma, a concepção psicogenética e o método clínico de Piaget configuram-se pelo interesse em compreender as construções conceituais da criança: conhecimentos prévios, hipóteses, mecanismos de comparação, ordenação, desestabilização, revisão e construção de novos saberes. O esquema a seguir ilustra essa dinâmica e, ainda, situa o papel das situações-problema no processo de aprendizagem:

Figura 1. Construção do conhecimento na perspectiva construtivista: o lugar da situação-problema e o papel da interação (COLELLO, 2015, p. 332)

Com base na figura, é possível compreender por que o modelo construtivista ficou conhecido como “aprendizagem pela resolução de problemas”. A partir de situações-problema específicas e dos conflitos gerados (a incongruência entre o que foi assimilado e a realidade), a dinâmica geral dos

processos de aprendizagem é constituída em percursos individuais de construção de conhecimento (conforme os saberes prévios, as situações vividas e os conflitos gerados). Isso explica também por que “o conhecimento se constrói frequentemente por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe” (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 41). Opondo-se à concepção de aprendizagem como produto da transmissão do saber, Weisz e Sanchez (2002, p. 42) explicam o motor desse ciclo construtivo afirmando: “O que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade”. O conhecimento é, assim, um “delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade de construção interna” (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 47).

Na perspectiva psicogenética, é no confronto com dilemas, na forma como a criança enfrenta cognitivamente problemas, que está a mola que impulsiona a construção de novos saberes. Portanto, é no dilema que reside o foco de interesse das pesquisas psicogenéticas, uma vez que ele evidencia uma generalidade nos processos de equilibração. Quanto maior o equilíbrio, mais há atividade cognitiva, uma vez que as perturbações passam a ser antecipadas pela criança. Segundo Piaget (1987, p. 94):

Não concebemos de modo algum o equilíbrio psicológico como um balanceamento de forças em estado de repouso; vamos defini-lo, muito amplamente, pela compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores.

A teoria da equilibração é o que fundamenta a perspectiva psicogenética, uma vez que é a partir dela que é possível descrever a relação entre gênese e estruturas cognitivas. Por adquirir novas estruturas mentais, o sujeito terá condições de lidar com situações mais desafiadoras. É nesse sentido que, para essa teoria, o desenvolvimento preconiza a aprendizagem.

Dessa forma, “temos de definir os observáveis por meio daquilo que o sujeito crê notar e não apenas daquilo que pode ser notado” (PIAGET, 1977 p. 63). O conceito de observável abarca tanto o leque de possibilidades ofertadas pelo objeto sociocultural em si, tudo o que se convencionalizou socialmente em relação a ele, como também aquilo que, de seu ponto de vista, o sujeito

consegue conceber: o que um oferece nem sempre é o que o outro apreende. Conforme Macedo (2009, p. 47),

conhecimento e vida só se realizam na dialética de suas conservações e transformações, em um contexto de troca, em que elementos do “exterior” e do “interior” complementarmente são necessários ao sujeito que conhece ou vive.

A interação abarca uma relação de troca. Trata-se, pois, de um processo dinâmico, em que progressivamente o sujeito se familiariza com o objeto. Essa relação é determinante no processo de aprendizagem, uma vez que é ela a responsável por causar perturbações no sujeito, fazendo-o mobilizar novos esquemas cognitivos construídos em função da situação que se lhe apresenta.

Para além da relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, é preciso levar em conta também a relação entre sujeitos na consideração desse objeto, conforme explicam Weisz e Sanchez (2002, p. 71):

O conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. Quando observa como os outros a resolvem e tenta entender a solução que os outros dão. Isso é o que justifica a exigência pedagógica de garantir a máxima circulação de informação possível na classe.

Na resolução de problemas, ainda que a resposta fornecida não esteja de acordo com o saber convencional, ela apresenta informações importantes sobre a dialética de interação entre sujeito-objeto ou entre objeto-sujeito. Assim, para Piaget (1977, p. 183) “conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois”. Macedo (2012, p. 72), por sua vez, descreve a complexidade do processo, evidenciando que não há uma linearidade nele:

Observar e coordenar, interagir. Interagir, sofrer influência das coisas e pessoas com as quais interagimos, e sofrer influência dos efeitos de nosso próprio comportamento, sem o qual não haveria interação. Trata-se, portanto, de um jogo recíproco de influências. Uma proveniente do objeto, a outra, do sujeito da interação. Sofrer influência, perturbar-se, enfrentar desequilíbrios, ter de observar o que não foi suficiente, o que surpreendeu, aperfeiçoar para superar as perturbações.

À medida que o sujeito lida com perturbações e conflitos, ele precisa incorporar e ajustar as novas informações ou transformações que ocorrem no

mundo à sua estrutura cognitiva. O sujeito tem, então, a necessidade de adaptar-se cognitivamente, por meio de assimilações e acomodações:

Pode-se dizer que toda a necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assimilar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos. (PIAGET, 1987, p. 15)

Macedo (2009) sublinha a importância desses mecanismos no processo de equilíbrio, uma vez que é intrínseco à condição humana o conflito entre o que lhe é “interior” e “exterior”:

Daí o valor que se atribui aos processos funcionais de assimilação e acomodação. Assimilação, pois, uma parte de nós está fora de nós e sem ela não sobrevivemos ou conhecemos. Acomodação, porque o lado de dentro de nós está sintonizado com isto, conservando-se, modificando-se, adaptando-se. (MACEDO, 2009, p. 47)

A relação entre os processos de assimilação e acomodação mantém o sistema cognitivo do sujeito em atividade, fornecendo a possibilidade de ampliar conhecimentos. Em consonância com esse processo está a noção de estádios descrita por Piaget (1987). À medida que a criança assimila e acomoda algo observável do objeto ou do sistema com o qual se defronta, ela terá maiores condições de assimilar e acomodar outros observáveis do objeto ou do sistema que antes não lhe eram perceptíveis. É por isso que

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios anteriores como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. (PIAGET, 1987, p. 13)

Muitas vezes, os observáveis adquiridos pela criança não são os convencionalmente aceitos; no entanto, eles evidenciam o trabalho cognitivo dela. Daí que nessa teoria a noção de “erro” é redimensionada: não se trata do que a criança não consegue fazer, mas do caminho que ela já percorreu, do que já conquistou. O *erro* na teoria piagetiana adquire um valor diferente daquele atribuído pelas teorias tradicionais. Ele é concebido como um dado sobre os esquemas cognitivos do sujeito e, por isso mesmo, deve ser interpretado, na medida em que pode fornecer informações sobre o que a criança tentou fazer. Embora cada indivíduo manifeste seu particular ponto de vista em relação a

determinado sistema, Piaget (1987) afirma que há um *continuum* de estágios no qual cada nível apresenta características recorrentes. São percursos comuns, que favorecem o agrupamento de informações que possibilitam ao pesquisador ou ao professor compreender a percepção do sujeito em relação ao sistema.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. É por isso que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. (PIAGET, 1987, p. 15)

Para o professor, em uma situação de ensino, identificar esses estágios possibilita oferecer às crianças novos conflitos (provocações, incoerências, dilemas, perturbações ou impasses) para que ela possa se debruçar reflexivamente sobre o objeto de conhecimento. Em uma relação de interação problematizadora com o objeto, torna-se possível apreender dele novos observáveis e avançar cada vez mais em seu processo de aprendizagem. Nas palavras de Weisz e Sanchez (2002, p. 25):

Contradições [...] são a própria condição para a aprendizagem, pois colocam o aprendiz em situação de conflito cognitivo que vai gerar a necessidade de superação das hipóteses inadequadas através da construção de novas teorias explicativas. Nesses momentos a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.

Nesse processo construtivo, a criança vai progressivamente se aproximando do saber convencional. Mesmo com elaborações pessoais e os supostos erros, ela realiza o esforço de analisar e se aproximar do conhecimento instaurado socialmente.

1.2.1. Implicações para o ensino e o potencial pedagógico dos jogos

Com base nos referenciais psicogenéticos – a postura ativa do aprendiz; o papel das interações do sujeito, e entre sujeitos, com o objeto de aprendizagem; o papel do professor como efetivo problematizador; a sala de aula como âmbito de ampla circulação de ideias; os conteúdos como objetos sociais contextualizados; e a alfabetização como construção conceitual no contexto da Cultura Escrita –, uma boa situação de aprendizagem requer que os alunos coloquem em jogo seus saberes para resolverem problemas, tomarem decisões

e (re)construírem conhecimentos. Em outras palavras, “De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica uma proposta de ensino baseada na ideia de que se aprende resolvendo problemas (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 66-67). Nesse sentido, a escrita se configura como um problema eminente, uma vez que possibilita situações de produção ou de interpretação nas quais o sujeito tem de colocar em jogo o que sabe sobre o sistema, articulado com seu conhecimento da Cultura Escrita.

Uma situação de jogo pode colocar para seus participantes exatamente essa condição de atenção, desafio, estratégia provocativa. Cada jogo traz consigo um sistema particular, assim como cada jogador, ao se deparar com o jogo, coloca em evidência ao menos três elementos básicos: o que sabe sobre aquele sistema; como seu repertório de conhecimentos e estratégias pode favorecer o encaminhamento das jogadas; a forma como os outros jogadores organizam e planejam suas ações durante a partida.

O potencial pedagógico de alguns jogos ressalta desafios ao sujeito, que precisa mobilizar seus esquemas de ação, ao mesmo tempo que analisa as situações inerentes ao jogo. É uma relação, portanto, que gera perturbações e, por isso, é passível de ser considerada a partir do prisma da teoria da equilibração descrita por Piaget e seus seguidores.

A teoria da equilibração aplicada a uma situação de jogo – esta é nossa hipótese – é um modo de refletir e uma metodologia de estudo sobre processos de construção do conhecimento. Jogo e conhecimento tão antigos como o próprio ser humano e tão novos, enquanto possibilidade e necessidade, como a criança que está nascendo agora. (MACEDO, 2009, p. 50)

O game Qual é o problema?, ancorado nos preceitos da aprendizagem baseada em problemas, traz situações-problema sobre a Cultura Escrita e os usos sociais da linguagem. Não se trata de um jogo com ênfase na disputa ou competição, mas de um jogo pedagógico que apresenta situações de usos da língua escrita para que a criança, mobilizando seus esquemas cognitivos, interaja com a língua e com seus colegas, simulando uma situação de usuária dela. Percebendo-se como sujeito social inserido na Cultura Escrita, quais atitudes tomar diante de uma situação em que a adoção de práticas sociais de linguagem lhe convoca? Jogar, nessa perspectiva,

É um exercício de pôr o corpo e seus esquemas de ação (olhar, pegar, escutar, imaginar, pensar) a serviço de uma simulação e representação, plenas de desafios em um contexto de regras. É também um exercício de compreender, de fazer coordenações inferenciais, de tomar consciência de procedimentos, de construir estratégias, de formular um conhecimento sobre o próprio jogo e as formulações ou explicações que autorizam ou dão significação às jogadas. É uma prática de se tornar responsável, ser protagonista, comportar-se como sujeito ativo. (MACEDO, 2009, p. 50)

No caso específico do *game Qual é o problema?*, há a junção de dois sistemas com os quais a criança precisa lidar: a funcionalidade da plataforma, compreendendo os procedimentos do jogo; as especificidades da Cultura Escrita que lhe serão apresentadas em cada jogada. Trata-se, portanto, de um jogo que favorece a inserção em práticas sociais, tanto as tecnológicas como aquelas específicas da língua escrita.

A todo momento, em práticas sociais orais ou escritas, a criança tem a possibilidade de confrontar hipóteses, fazer comparações e estabelecer uma visão analítica em relação à Cultura Escrita. As interações com esse objeto e com os colegas oferecem a chance de o sujeito construir, reconstruir, desestabilizar diferentes esquemas conceituais, em uma dinâmica que se estabelece a partir dos observáveis, das oportunidades vividas e dos processamentos cognitivos em diferentes eixos de abordagem. Se o contato com a Cultura Escrita existe a partir do momento em que a criança nasce, é válido considerar que há um constante apelo social para que o sujeito lide com esse objeto cultural (compreender os usos da escrita, os modos como ela aparece no cotidiano, os propósitos para os quais se prestam a leitura e as práticas de escrita, os suportes onde elas aparecem, os formatos que assumem etc.), um apelo que é recriado pelo jogo, podendo trazer para a sala de aula situações de reflexão e de interação sobre a Cultura Escrita. Em face de efetivos conflitos, o aluno é incentivado a assumir uma postura, considerar outros pontos de vista e tomar decisões.

O *game Qual é o problema?* coloca à criança a oportunidade de tematizar sobre a Cultura Escrita, pensando, intercambiando pontos de vista, tomando um posicionamento diante de determinada prática social de linguagem que lhe é apresentada no jogo como situação-problema. O jogo, portanto, cria condições para que a criança exponha o que pensa sobre a cultura, colocando-a em uma

posição de sujeito ativo ou, no dizer de Piaget, como interlocutor intelectual. No que diz respeito à aprendizagem, o *game* coloca à criança alguns desafios:

Como a aprendizagem não necessariamente corresponde ao processo de ensino (não é um decalque dele), a boa situação de aprendizagem deve levar em consideração o processo de construção cognitiva do aprendiz: a iniciativa do sujeito ao colocar em jogo o que sabe, o modo como ele testa suas hipóteses em situações interativas e como lida com as contradições na experiência vivida. Quando uma hipótese antecipada pelo aluno não se confirma pelo confronto com a realidade, ele pode ter uma grande surpresa (por vezes, até um desapontamento) e, conseqüentemente, chegar a um conflito cognitivo que o obriga a rever ideias e a considerar novos pontos de vista, seja para mudar sua concepção original, seja para repensar suas hipóteses. (COLELLO, 2015, p. 331)

As implicações da teoria psicogenética, como se pode perceber, têm efetivamente o potencial de alcançar diversos sistemas para além daquele que originalmente era o foco (os conceitos lógico-matemáticos). Assim, na aprendizagem, na Cultura Escrita, no jogo, na vida: os esquemas cognitivos do sujeito estão em funcionamento, fazendo-o levantar hipóteses, traçar caminhos, construir a vida. Ao lidar com as diversas perturbações que o exterior propicia, o sujeito ativo aprende, conhece, se desenvolve e, em contrapartida, constrói recursos internos para transformar o mundo que o rodeia. No caso específico do jogo, trata-se de uma relação dialética entre o sujeito, o outro, a língua e o mundo.

Capítulo 2. Perspectiva dialógica de linguagem

O *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita) foi estruturado de maneira a apresentar algumas situações-problema próprias da língua escrita, sobretudo considerando a possibilidade de impacto delas na aprendizagem dos alunos e de seu uso como recurso pedagógico. Ao abordar a língua escrita, o *game* requer o emprego da própria língua, seja na modalidade oral, seja na escrita, em cada uma de suas jogadas. Há, assim, o propósito de que a língua seja utilizada para tratar sobre ela mesma, isto é, uma opção deliberada pela abordagem metalinguística. O jogo foi produzido com base em uma concepção discursiva de linguagem e, particularmente, nos conceitos de dialogismo, polifonia e responsividade, postulados pelo círculo bakhtiniano. Dessa forma, este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns aspectos específicos dessa perspectiva de linguagem, bem como as principais implicações dela para o contexto escolar.

2.1. Dialogia, responsividade e polifonia: relações de interdependência

Ao abordar os conceitos definidos pelo círculo bakhtiniano, é preciso considerar, em primeiro lugar, a óptica desses estudiosos sobre a língua, delimitando seu campo de interesse. Reconhecendo a importância e as contribuições que as diferentes teorias linguísticas trouxeram para a compreensão da língua, os estudiosos da área na perspectiva discursiva observam esse sistema considerando a tensão entre os aspectos material e social. Nesse sentido, a relação dialética entre a materialidade linguística e a dimensão social é o que emerge como objeto de estudos para o Círculo.

Segundo Faraco (2009), a dimensão social da língua é compreendida pelo círculo bakhtiniano como elementos superestruturais, de natureza imaterial, determinados pelo contexto sócio-histórico. Trata-se de construções ideológicas³, compreendidas sob dois aspectos indissociáveis: a) designar

³ Na tentativa de evitar interpretações equivocadas do termo “ideologia”, Faraco (2009) insiste em precisar o significado atribuído pelo Círculo de Bakhtin a essa palavra. Assim, a ideologia deve, aqui, ser entendida não no sentido negativo de manipulações que distorcem a realidade, mas simplesmente como o universo das produções humanas, a cultura imaterial inerente à consciência e aos pensamentos em contextos histórico-sociais, incorporando uma pluralidade

esferas imateriais de produção (arte, religião, ciência, política, entre outras); b) apresentar um caráter avaliativo, um juízo de valor sobre a realidade (verdadeiro ou falso, bom ou mau, positivo ou negativo). Analisada por esse prisma, a língua é tomada como um sistema vivo, constituído por manifestações situadas historicamente, carregadas de valores. Essas manifestações emergem nas e pelas interações sociais entre os usuários da língua, em um espaço de tensão comunicativa. Como os produtos da criação ideológica estabelecem significados, conseqüentemente, são signos. Faraco (2009, p. 49), na tentativa de explicar a compreensão do Círculo, ressalta que:

os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.

Nessa perspectiva, os signos não estão isolados de sua dimensão social, de maneira artificial e abstrata; ao contrário, eles emergem nos processos de interação social em que são construídos, interpretados em um dado contexto e em função de um dado propósito. Os signos são constituídos, portanto, pela relação entre os aspectos formais, estruturais, linguísticos e a dimensão social, carregada dos valores ideológicos correntes.

O complexo jogo de forças entre os diferentes valores ideológicos é como se fosse constituído por correntes centrífugas ou centrípetas a promover encontros e confrontos. Com efeito, os enunciados produzidos remetem necessariamente a uma tradição ideológica, seja como contraponto, seja em uma postura de adesão e conformidade. Um enunciado, portanto, nunca é plenamente inaugural e inédito, pois, mesmo trazendo alguma porção criativa, é constituído a partir do que já foi “dito”. O círculo bakhtiniano, reconhecendo nesse fenômeno uma semelhança com o diálogo entre interlocutores, o denomina de dialogismo. Entretanto, para marcar a interminável cadeia de

de esferas como a ciência, a arte, a religião, o direito, a ética, a política etc. A produção humana é ideológica porque nasce na esfera sócio-histórica das atividades humanas e se expressa sempre com base em certa postura avaliativa (nunca neutra).

“conversas” que um enunciado estabelece com outras múltiplas vozes, ele supera a dimensão restrita do diálogo pessoa a pessoa com turnos definidos. Partindo da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2008, p. 47) retoma o conceito, diluído em várias obras do Círculo:

Em Dostoiévski a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatividade e está aberta à inspiração de outras; em todo caso, não se concentra simplesmente em seu objeto, mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem. Podemos dizer que Dostoiévski apresenta em forma artística uma espécie de sociologia das consciências, se bem que apenas no plano da coexistência.

Reconhecendo o fenômeno do dialogismo, o Círculo conclui que ele ocorre a partir das relações entre os enunciados. Não é possível tomar um texto isoladamente sem considerar a tradição discursiva que o constitui e com a qual ele estabelece relações. A despeito do tempo e do espaço em que foram produzidos, os diferentes enunciados apresentam um elo entre si, formando uma teia, uma rede que os conecta. Por isso, Bakhtin (2008) conclui que, mais do que dialogismo, o que há são relações dialógicas. Segundo Faraco (2009), as relações dialógicas, como concebidas pelo Círculo, ocorrem quando uma materialidade semiótica entra em funcionamento, evidenciando a posição de um sujeito social por meio de “índices sociais de valor” (p. 66), estabelecidos a partir da relação com outros enunciados que o precederam. Conforme Bakhtin (2008, p. 213),

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

A natureza dialógica da língua nos remete ao princípio de que aquele que aprende a língua reage a ela, participa dela de modo responsivo. De fato, ao fixar um posicionamento valorativo, o sujeito social, conseqüentemente, estabelece uma réplica em relação aos enunciados produzidos por outros sujeitos sociais. É a porção discursivamente criativa, na qual o sujeito, segundo Bakhtin (1997), ao receber e compreender um discurso, assume uma postura responsiva, que

pode ser de diferentes naturezas: adesão, concordância, complemento, adaptação, crítica, entre tantas outras. É a resposta discursiva que o sujeito assume diante de cada novo discurso com o qual define relação.

Não apenas a réplica constitui a atitude responsiva, mas também o compromisso do sujeito diante da postura construída. Ele precisa assumir seu posicionamento valorativo, responsabilizando-se duplamente: há um compromisso com as correntes ideológicas a que responde ou assume, ao mesmo tempo que manifesta seu compromisso com os demais sujeitos sociais, tanto aqueles dos discursos já ditos como aqueles dos por dizer. É responder a outros textos, e também abrir a possibilidade de receber respostas.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau desta atividade seja muito variável); toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...]

Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Em meio a tantos enunciados já ditos e por dizer, cada voz discursiva constitui, em meio a outras tantas, uma opção responsiva, que nunca é neutra. Tomar a palavra é assumir que, no plano social, convive e interage entre si uma multiplicidade de vozes que representam e que são constituídas por valores ideológicos; é filtrar, em meio a tantos dizeres, uma opção do dizer que já leva em conta o outro (sua posição social, o que o interlocutor sabe, as posturas compartilhadas ou não entre o autor e o interlocutor previsto, os propósitos da comunicação e suas possíveis contrapalavras). Em outros termos, a construção do dizer já é, em si, afetada pela pressuposição do outro, um outro igualmente reagente à língua. Para aquele que fala ou escreve, a enunciação é, assim, uma resposta que, dirigindo-se ao outro, pede outra resposta.

O conceito de autoria, nessa perspectiva, ganha uma dimensão discursiva, distanciando-se do autor-pessoa, representado por uma concepção monológica. Bakhtin ressalta que, na categoria monológica, o autor apresenta uma postura autoritária e dogmática, constituindo-se como o único centro irradiador de vozes e pontos de vista. Segundo Bezerra (2005), essa categoria desconsidera a consciência das personagens, sendo elas tomadas como meros

objetos do autor, como se fossem marionetes sem voz e sem identidade. Na concepção monológica, há um esforço em evidenciar um poder, uma dominação, uma supremacia do autor, de maneira unilateral e assimétrica, que tende a anular o outro.

Os conceitos de dialogia e de responsividade só fazem sentido no contexto da realidade polifônica. Originalmente, o conceito de polifonia foi cunhado na área da música para evidenciar a coexistência de diferentes vozes e dos instrumentos musicais de natureza distinta atuando na mesma composição, de maneira harmônica, estética, artística. Ao ser transposto para o campo discursivo, o conceito de polifonia, segundo Bakhtin e seu Círculo, representa o grande coro de vozes que circulam socialmente, constituindo os diferentes valores ideológicos.

Para Bakhtin (2008), Dostoiévski, ao ter criado um gênero romanesco novo, pode ser considerado o pai do romance polifônico. Sua inovação foi justamente permitir que as personalidades de suas personagens fossem construídas discursivamente, na relação umas com as outras, de tal modo que as respectivas subjetividades interagem e convivem de maneira autêntica e autônoma, independentemente das vozes do narrador ou do autor. Um coro de vozes convivendo e atuando em consonância, harmonicamente. Assim, segundo Faraco (2009, p. 79), o Círculo de Bakhtin assume, como polifonia,

a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolente, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2008, p. 59), a polifonia é formada por “vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema. Isto constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos”. São as diferentes subjetividades sendo valorizadas em sua essência, simetricamente, sem sobreposição entre elas. É nesse sentido que se pode compreender a expressão “simpósio universal”, postulada pelo Círculo de Bakhtin: a convivência legítima de vozes e de sujeitos falantes no universo discursivo.

A notável contribuição que os estudos realizados pelo Círculo trouxeram para as diversas áreas das Ciências Humanas é grande e vai muito além dos conceitos brevemente abordados neste trabalho. Por isso, reconhecendo os méritos e a importância da perspectiva discursiva da linguagem, vale aprofundar a compreensão mais específica sobre suas implicações para a prática pedagógica.

2.2. Linguagem discursiva e implicações pedagógicas

A escola é concebida como a maior responsável pela educação formal, institucionalizada legal e socialmente para oferecer ensino a crianças, adolescentes e adultos. Em suas dependências, todos os dias, circulam diferentes pessoas, com as mais variadas atribuições, compromissos, propósitos: professores, alunos, funcionários diversos, pais, formadores, representantes de empresas, entre outros. Assim como em outros espaços sociais, a língua, no âmbito escolar, é o meio pelo qual as pessoas se relacionam tanto entre si como com a realidade a sua volta.

Sendo a língua a grande responsável por estabelecer as relações sociais que ali são construídas diariamente, parece ainda um desafio para a escola se reconhecer como um espaço em que a língua está tão viva quanto em qualquer outro meio social. De fato, para muitas instituições escolares ainda é um desafio identificar, reconhecer e valorizar esse potencial inerente a seu contexto (COLELLO, 2015, 2017). Esse reconhecimento implica em (e, ao mesmo tempo, pressupõe a) revisão das concepções de educação e de linguagem e a consequente mudança de paradigmas. Conforme Geraldi (2005, p. 19),

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Com base nessa afirmação, é possível dizer que a linguagem, para além da constituição pessoal e social do sujeito, incide também sobre o campo cognitivo, já que a escola é um ambiente privilegiado para a inserção e/ou

aprofundamento do sujeito em campos específicos do saber, o que significa a aquisição de terminologias, conceitos, argumentos, teorias e âmbitos de saber sistematizados pelos homens ao longo da história.

Na consideração do papel da língua na perspectiva dialógica para a formação pessoal, social e cognitiva dos sujeitos, vale recuperar as principais implicações pedagógicas dessa postura apontadas por Colello (2017, p. 46-48):

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (ORAL OU ESCRITA)	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRINCÍPIOS DO ENSINO DA LÍNGUA
A língua é vida porque as práticas de comunicação e de interação dão sentido à existência tipicamente humana.	Ensino integrado à vida: a ação docente pautada por práticas interativas e pelos propósitos de efetivas situações comunicativas.
A língua medeia a passagem do plano sensível (apreensão intuitiva do mundo) para o plano inteligível (a elaboração que atribui sentido ao mundo). Ela é, assim, constitutiva do homem. Por meio dela, o indivíduo se integra na corrente comunicativa de seu mundo, apreende sentidos, assumindo papéis sociais e gerando a sua própria consciência.	<p>Ensino da língua como um direito de todos, voltado para a formação humana e para a inserção social do sujeito.</p> <p>Ensino da língua como processo de construção de mundo e da realidade plural da existência humana.</p> <p>Aprendizagem da língua como processo reflexivo e como mecanismo de geração da consciência em um contexto de valores.</p>
A língua tem vida, o que caracteriza seu progressivo processo de mudança. Os eventos linguísticos existem no bojo de um contexto específico, sendo marcados pelo jogo de valores e tensões entre o dito, o não dito e o respondido. São, portanto, únicos e irrepetíveis.	<p>Inviabilidade de conteúdos fixos, neutros e independentes dos contextos de produção: práticas de ensino necessariamente contextualizadas.</p> <p>Ensino voltado não para o domínio do sistema fonético e gramatical, mas para o trabalho linguístico que constrói e reconstrói a língua, a partir de processos reflexivos e de posturas críticas.</p> <p>Ensino da língua como prática para a conscientização de valores e de significados assumidos no mundo: alfabetização como prática política.</p>
A língua só existe em função de situações comunicativas. Ler e escrever, entendidas como propostas de negociação de sentidos, nunca são atividades solitárias, já que pressupõem a interação com um outro.	<p>Ensino calcado nas dinâmicas de escuta do professor, na interação entre os alunos e na possibilidade de construção conjunta de estratégias de produção e de interpretação.</p> <p>Importância de se respeitar a intenção discursiva dos alunos e fortalecer suas posturas responsivas.</p>
A língua como processo dialógico; a produção linguística não parte de si e não se esgota em si, já que toda palavra tem uma contrapalavra.	Aprendizagem da língua entendida como meta a longo prazo, pautada pelo efetivo exercício linguístico: resgate das ideias prévias ou campos de referência no universo letrado; confronto de posições; escuta de múltiplas vozes; construção de estratégias de produção e de interpretação; inserção do sujeito no contexto da Cultura

	Escrita e acesso aos diferentes campos das atividades humanas (ensino da língua articulado ao conhecimento de mundo).
O enunciado é a unidade significativa da língua.	Ensino direcionado das reflexões epilinguísticas, geradas a partir da leitura do texto, para as reflexões metalinguísticas, evitando o uso de palavras soltas e de frases descontextualizadas (exercícios mecânicos de soletração, ortografia e fixação das normas gramaticais).
A língua como conjunto de modalidades integradas: a fala e a escuta, a escrita e a leitura, todas associadas aos elementos extraverbaís.	Articulação das propostas de trabalho aos diferentes canais e tecnologias da comunicação, às diferentes línguas e práticas letradas. Necessidade de se promover o trânsito e a relação entre modalidades e práticas linguísticas.
As práticas linguísticas pressupõem um posicionamento interlocutivo no qual o sujeito é constantemente convidado a deslocar-se de si para compreender o outro, a língua e a própria realidade.	Ensino dado pelo processo de desestabilização do sujeito: a constante necessidade de considerar outros pontos de vista, outros saberes, outras formas de se expressar, outras formas de conceber e lidar com o mundo. Aprendizagem como processo construtivo, movido pelo constante processo de descentração do sujeito.
A legitimidade de todas as línguas no contexto histórico e social de suas práticas.	Reconhecimento e respeito às diferentes línguas, aos falantes e às diversidades culturais. Fim das práticas de discriminação e imposição linguística.
A produção linguística só pode ser compreendida em uma perspectiva multidimensional e multifuncional. No contexto polifônico, a língua é necessariamente plural.	Interesse em considerar a dimensão social da língua nas práticas pedagógicas: condições, processos, estratégias e modos de produção. Necessidade de se promover na escola experiências do aluno com diversidade dos suportes, tipos textuais, gêneros e formas de enunciação. Ensino da língua escrita pautado pelas múltiplas possibilidades de dizer e de interpretar.
A manifestação linguística, como recurso de expressão e de poder, tem um significado essencialmente político.	Docência como exercício de resistência às forças domesticadoras. Ensino como prática política de luta pela sociedade democrática.

Quadro 1. Concepções de língua e implicações pedagógicas. Baseado em Colello (2017)

Com base nas concepções apresentadas no quadro 1, é possível afirmar que a língua, além de ser um sistema vivo, promove a vida em si. É por meio dela que o sujeito se constitui e reconhece a si mesmo e ao outro, aprende e se posiciona perante os problemas da humanidade, define-se como sujeito e se complementa a partir da interação com os demais. O contexto de produção de

linguagem está instaurado, clamando, na escola, por uma abordagem que reconheça na língua sua dimensão essencialmente formativa de subjetividades, valorizando o viés educativo por excelência.

Tomando a escola como um espaço polifônico, dialógico e responsivo, onde coabitam muitas vozes sociais, com diferentes interesses, valores, perspectivas, em constante troca de informações, vale situar as implicações mais diretas dessa condição.

Na prática pedagógica, o princípio da **polifonia** fortalece as metas formativas da própria educação ao tomar a alteridade, a pluralidade e a diversidade de posturas como dimensões fundamentais para a constituição de si, do conhecimento e da consciência (COLELLO, 2014). A consideração da polifonia é, portanto, a base de uma educação efetivamente democrática.

O princípio de **dialogia** por sua vez (e, obviamente, da valorização das relações dialógicas) sustenta a ideia de que ensinar a língua, mais do que promover o conhecimento de vocabulário, o uso de regras e a compreensão do sistema, é inserir os sujeitos no universo discursivo, de tal forma que eles possam ampliar a construção da sua identidade e o seu trânsito no circuito dos dizeres, saberes, posturas e valores (COLELLO, 2015, 2017). Nas palavras de Geraldi (1997, p. 79): “Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior”. Assim, ensinar a língua é usá-la para aprendê-la, apreendendo-a em toda sua complexidade para viabilizar possibilidades de uso, produção, interpretação, reflexão e fruição.

Finalmente, a concepção de **responsividade**, alinhada ao princípio de garantir o direito à voz e à palavra dos estudantes, rechaça concepções – muito frequentes na escola tradicional – de que a aprendizagem da língua precede a possibilidade de uso ou de que a alfabetização se justifica para fins funcionais específicos. Ao mesmo tempo, fundamenta o princípio de que ensinar a língua é formar o sujeito interlocutivo, aquele que, inserido criticamente em seu meio na relação com o outro, conquista uma postura autônoma, ética e responsável. Por isso, na escola, não se trata de aprender a ler e a escrever no sentido estrito, mas de constituir-se como sujeito leitor e escritor.

Escapar da condição de analfabetismo funcional requer, portanto, a possibilidade de assumir a sua própria palavra no contexto das muitas palavras e, ainda assim, acreditar no poder de transformação que elas possam ter. O que está em jogo é perspectiva de se comprometer com o outro. Um outro que, em primeira e última instância, dá sentido à linguagem e à própria condição humana. (COLELLO, 2017, p. 23)

Colello (2015, p. 214), retomando Bakhtin, relembra que a atitude dialógica-responsiva, embora esteja prevista nas interações sociais, “será tão ou mais intensa quanto mais os sujeitos forem ‘capturados’ pela situação interlocutiva nos seus diferentes planos”. Isso porque são muitos e complexos os aspectos e as dimensões que envolvem uma situação interlocutiva: o que se diz, para quem se diz, por que se diz, como se diz, em que âmbito de circulação, com qual estrutura, em qual gênero, com quais tipos textuais, em qual suporte. Essas instâncias demandam determinadas escolhas, e a escola é o contexto privilegiado para que sejam tematizadas, tendo em vista que:

Na escola, [...] a produção de textos tem em si uma vantagem: poder contar com um leitor mediador, um interlocutor interessado – o professor – que se faz coautor do texto à medida que, junto com o autor, reescreve, reanima o texto com outras palavras. (GERALDI, 2014, p. 217)

Geraldi (1997, p. 139) reforça, ainda, que as crianças participam de diferentes situações interlocutivas nos diversos contextos sociais pelos quais circulam. Tendo potencialmente um contexto discursivo e recebendo diariamente crianças que já possuem inúmeros conhecimentos sobre a Cultura Escrita, a escola se configura como um espaço que potencializa a reflexão, a sistematização e a aprendizagem da língua escrita. Por esse motivo, elas são capazes de pensar na língua, com a língua e sobre a língua e seus usos para se lançarem como usuárias desse sistema. Afinal, de alguma forma, toda “criança já ouviu [...] a leitura de textos; já fez ‘composições’ antes e até, em certos momentos, tentou fazer textos verdadeiros”.

Nesse sentido, o *game Qual é o problema?*, utilizado nesta pesquisa, com base nos princípios da língua na perspectiva discursiva, coloca em evidência o potencial essencialmente interativo da escola e da sociedade, resgatando práticas interlocutivas comuns e até inerentes a esses contextos. Por meio de situações-problema, o *game* viabiliza para as crianças e professores possibilidades de refletir, discutir e desenvolver práticas dialógicas na escola, não apenas valorizando a interação e a interlocução, como também promovendo

a reflexão sobre comportamentos leitores; propósitos sociais; modos de falar e de escrever; gêneros, configurações e portadores. O *game* permite, então, resgatar o caráter discursivo da escola e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidade para que as crianças apresentem seus conhecimentos sobre a língua escrita, considerem outros pontos de vista e, eventualmente, ampliem seus conhecimentos sobre as práticas linguísticas. Esse é o ponto sobre o qual incide o trabalho: compreender a dinâmica desses processos em crianças prestes a ingressar no Ensino Fundamental.

Escapando aos propósitos específicos deste trabalho, mas como dimensão também relevante das práticas de ensino, vale ainda dizer que o potencial pedagógico do *game* poderia ser utilizado como um instrumento para aferir os conhecimentos das crianças, porque, ao favorecer o reconhecimento de processos cognitivos apresentados no grupo-classe, os professores poderiam delinear prioridades e focos de investimento pedagógico em seu planejamento didático.

Capítulo 3. Alfabetização, letramento e Cultura Escrita

Após analisar as perspectivas de aprendizagem da teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky e seus seguidores, e da teoria psicogenética, constituída por Piaget e seus discípulos, é importante compreender as posturas que cada uma dessas vertentes assume diante da aprendizagem da língua escrita. De ambas surgem concepções em torno do conceito de alfabetização que, mais do que se antagonizar, apresentam diferentes subsídios teóricos e práticos para a academia e para a escola. Como desdobramento da perspectiva histórico-cultural surge a abordagem do letramento e da alfabetização como um processo social. Da perspectiva psicogenética, é extraída a concepção de alfabetização como um processo cognitivo do sujeito, embora a dimensão social não esteja descartada.

Considerando a relevância e a contribuição de ambas as abordagens, o presente capítulo tem como objetivo abordar os conceitos de letramento e Cultura Escrita em sua relação com a alfabetização.

3.1. Alfabetização e letramento: a perspectiva histórico-cultural

Os estudos liderados por Vygotsky chamaram a atenção dos pesquisadores e educadores sobre a dimensão social da aprendizagem, tanto no que diz respeito às condições de aprendizagem e ao processo de internalização do conhecimento, como também no que tange a relação do sujeito com os objetos culturais de seu meio (valorização e necessidade deles, disponibilidade e motivação para aprender). Nesse cenário, a escrita deixa de ser um objeto eminentemente escolar para ser compreendida também no contexto das práticas letradas.

A concepção de letramento, tal qual é considerada por Soares (2004), estabelece uma relação de interdependência com o processo de alfabetização, o que justifica o interesse em apresentar as particularidades e convergências entre esses conceitos, assim como seu impacto na escola.

3.1.1. Relação entre alfabetização e letramento

Partindo de críticas em relação ao artificialismo e reducionismo do ensino de língua escrita na escola, os estudos sobre letramento, fundamentados no paradigma histórico-cultural, chamam a atenção para a dimensão social da língua.

Ângela Kleiman foi uma das primeiras pesquisadoras no Brasil a se debruçar sobre o conceito de letramento. Ela salienta que o termo surgiu como uma “tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Magda Soares, por sua vez, acrescenta que “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1998, p. 16). Ambas enfatizam que o conceito de letramento surge estabelecendo uma relação com o conceito de alfabetização, já que este, seja por seu impacto social, seja pelo objetivo de aprendizagem, começa a ser compreendido em outras perspectivas, tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento.

Entre as décadas de 1970 e 80, os países desenvolvidos, ao realizarem suas avaliações em diversos níveis de escolaridade, constataram que o amplo acesso à educação formou indivíduos que, mesmo capazes de dominar o sistema de escrita, não dominavam plenamente seus usos sociais. Nas palavras de Soares (2004, p. 6),

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

No Brasil, país em desenvolvimento, o percurso foi diferente, porque se originou pela preocupação com a qualidade de aprendizagem (ou com o fracasso escolar):

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. [...] verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do

saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2004, p. 7)

Um efeito dessa preocupação pode ser sentido pelas mudanças no Censo, que, entre 1940 e 1950, teve alteração com relação às formas de categorizar os usos sociais da língua escrita. O termo *alfabetizado*, antes atribuído ao indivíduo que sabia escrever autonomamente o próprio nome, passou a ser utilizado para se referir àquele que sabe ler e escrever um bilhete simples. Não obstante, outra mudança ocorreu a partir de 1950, na qual o Censo passou a relacionar os anos de escolaridade com níveis de alfabetização funcional, evidenciando que, além de saber ler e escrever, o indivíduo precisaria ser capaz de usar a língua escrita para fins sociais.

O conceito de alfabetização, nessa perspectiva, marca o ingresso de indivíduos ou de comunidades ágrafas na Cultura Escrita, estabelecendo um “divisor de águas” entre o estado anterior e o posterior à aquisição. É um delimitador entre a condição de não alfabetizado e a de alfabetizado, entre aquele que não sabe ler e escrever e aquele que aprendeu essa técnica. A ênfase recai, assim, sobre as mudanças substanciais que dominar a técnica de escrever pode causar tanto no indivíduo como na sociedade.

Soares (2004), balizada pelos dois polos – a necessidade de, por um lado, compreender o sistema de escrita (alfabetização) e, por outro, ser capaz de fazer uso desse conhecimento nas práticas sociais de linguagem (letramento) –, salienta a relação de interdependência entre os dois processos, tanto do ponto de vista teórico como da prática pedagógica:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Para o indivíduo estar efetivamente inserido em uma sociedade letrada, ele precisa desenvolver as habilidades relacionadas às convenções sociais da língua escrita, assim como compreender e participar dos usos sociais desse sistema. Apesar de serem processos distintos, um existe em função do outro.

A construção do conceito de letramento passa não apenas pela compreensão de sua interdependência em relação à alfabetização, mas também pelas implicações que ele traz nos âmbitos acadêmico e pedagógico. Surge com ele a demanda de compreender, então, suas características, os critérios para medir e avaliar o grau de letramento, os impactos na prática pedagógica. Em última instância, novos conceitos produzem novas perspectivas investigativas.

3.1.2. Letramento: definição, dimensões e especificidades

Kleiman (1995) evidencia a oposição estabelecida entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramento. No modelo autônomo, a escrita estaria desconectada de seu contexto de produção e interpretação, desconsiderando, por exemplo, interlocutores, contextos, propósitos sociais e suportes de circulação. Seria uma supremacia do funcionamento interno da língua. No modelo ideológico, por sua vez, as diferentes práticas sociais de linguagem são o foco, assumindo-se que a escrita não pode ser dissociada do contexto e dos valores sócio-históricos. Como consequência, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Em consonância com a perspectiva ideológica, Soares (2008) retoma duas grandes dimensões desse modelo: a individual e a social. A dimensão individual do letramento, como o nome sugere, busca medir as habilidades pessoais com relação aos usos sociais da língua escrita. Os estudos em torno dessa dimensão diferenciam as habilidades de leitura e de escrita, porém, enfrentam desafios metodológicos para descrever que o mesmo indivíduo pode apresentar diferentes gradações de proficiência de linguagem:

As habilidades e os conhecimentos de leitura e de escrita estendem-se em um *continuum*, com vários pontos ao longo desse *continuum* indicando diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos que podem ser utilizados para ler e escrever em diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, não

uma variável discreta, dicotômica. Torna-se, assim, difícil estabelecer de forma não arbitrária um determinado ponto nesse *continuum* que indique a separação entre o analfabetismo e o alfabetismo. (SOARES, 2008, p. 32)

A dimensão social, por sua vez, abarca o conjunto de práticas sociais coletivas em torno da leitura e da escrita. Contempla as necessidades, valores e usos construídos socialmente, em determinado contexto. Encarado a partir desse ponto de vista, letramento é

o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72)

Por conta do caráter essencialmente social, os teóricos que assumem o paradigma do modelo ideológico analisam dois fenômenos básicos do letramento: os eventos e as práticas dele. Soares (2004, p. 105) descreve as particularidades de cada um, salientando que a distinção entre ambos é apenas metodológica, já que são conceitos que se complementam. No contexto do presente trabalho, assumimos tal como a autora, que os eventos de letramento são todas as situações de interação em que a língua escrita é utilizada, inclusive situações orais em que a leitura ou a escrita servem como forma de mediação. As práticas de letramento, por sua vez, são os comportamentos realizados pelos usuários em dado contexto histórico, social ou cultural, assim como as concepções que configuram e constituem sentido aos usos sociais da língua escrita.

Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] É preciso saber fazer uso do ler e do escrever. (SOARES, 1998, p. 17)

Se, no campo acadêmico, o conceito de letramento já é de tão difícil apreensão, parece importante compreender o alcance e o impacto dele no contexto escolar. Como a escola lida com a diversidade de perspectivas em torno do letramento quando se trata da abordagem da língua escrita e da aprendizagem dos alunos?

3.1.3. Letramento na escola

No âmbito escolar, alguns professores costumam confundir as diferentes concepções de letramento; outros reconhecem a diferença conceitual, mas não conseguem vislumbrar suas implicações na prática pedagógica. Por meio de pesquisa de campo – Colello e Lucas (2019), sobre Educação Infantil; Almeida (2012) sobre ensino fundamental –, confirmam o desafio enfrentado por professores em relação ao trabalho com a língua escrita, constatando dúvidas e incertezas desses profissionais diante dos processos de alfabetização e letramento. Essa falta de clareza dos professores quanto ao processo de alfabetização e letramento constitui um dos impasses enfrentados pela escola quando se trata do trabalho com a língua escrita.

Como objeto complexo que é, a língua escrita constitui-se como um emaranhado de elementos que precisam ser considerados e tematizados, a fim de proporcionar nas situações de aprendizagem condições para que o sujeito participe, efetivamente, de práticas de linguagem. Nesse sentido, a escola possui a tarefa de garantir aos alunos a aprendizagem desse objeto, a fim de que se tornem plenos usuários da língua, em uma postura crítica e cidadã. Trata-se, portanto, de um objetivo que deve extrapolar os limites da escola e chegar aos usos sociais.

Apesar da necessidade de trabalhar em favor do letramento em situação social, a escola se vê diante de um contexto no qual o letramento ainda é compreendido de maneira nebulosa. A esse respeito, Soares (2003, p. 94) conclui que:

O vínculo entre letramento e escolarização não parece tão natural e óbvio quanto o vínculo entre alfabetização e escolarização; ao contrário, o que é considerado natural e óbvio é o vínculo entre letramento e alfabetização. É que a concepção – não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola – parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização. Tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de *letramento* – são frequentemente atribuídas a deficiências do processo de *alfabetização*.

Nos casos em que é superada a tendência de se conceber o processo de letramento como uma consequência natural do processo de alfabetização, a escola enfrenta outro desafio, que é o de tornar o ensino das práticas sociais de

língua escrita mais articulado com o uso cotidiano. No esforço da didatização, a escola acaba por artificializar a abordagem da língua escrita para, assim, reconstituir seus usos, desarticulando-os de situações reais de funcionamento dessa língua. Se na escola essa construção ocorre para subsidiar o ensino, na vida cotidiana uma prática de letramento surge para atender a certas demandas socioculturais.

na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidade ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola automatiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. É a *pedagogização do letramento*. (SOARES, 2003, p. 107)

A escola, partindo dessa perspectiva, se configura como instituição que instaura um tipo de letramento específico. Nesse sentido, parece ainda um desafio para ela considerar a dimensão individual do letramento, a fim de avaliar e compreender o *continuum* de habilidades em relação aos usos de leitura e de escrita realizados e por desenvolver de seus alunos. Também é desafiante considerar a dimensão social do letramento, reconhecendo a meta a longo prazo de inserir efetivamente o aluno em uma comunidade letrada, dando a ele o acesso ao arcabouço sociocultural instituído por essa comunidade.

Vencer esses desafios requer uma resignificação das concepções e das práticas escolares em relação ao ensino de língua escrita. Sobre esse aspecto, Colello (2010, p. 115) traça algumas observações:

Em primeiro lugar porque os objetivos da alfabetização merecem ser tomados na estreita relação com a cidadania; em segundo, porque saber ler e escrever implica um conjunto complexo de habilidades que não se conquista pelo ensino linear, artificial, fragmentado e cumulativo; em terceiro, porque a formação do leitor e escritor depende do antes e depois da escolaridade; e, finalmente, porque o ensino da língua escrita no contexto escolar clama por outra atmosfera no envolvimento do sujeito aprendiz. Daí a importância de concebermos a escola como ambiente alfabetizador. (COLELLO, 2010, p. 115)

Na tentativa de viabilizar esse princípio básico do ensino da língua escrita, Colello (2010) retoma o conceito de ambiente alfabetizador discutido por Lerner (2002). O ambiente alfabetizador, entendido como a transposição da Cultura

Escrita para a escola, é, pois, o esforço de potencializar a aprendizagem da língua escrita, analisando-a, usando-a, descobrindo-a em toda sua complexidade e por diferentes pontos de vista. Isso significa desafiar os pequenos escritores e leitores tanto para o enfrentamento de aspectos notacionais (compreensão e uso do sistema formal de escrita) quanto para a construção discursiva (produção e interpretação da escrita como construção e reconstrução de ideias na relação com o outro). Em suma, trata-se de articular descoberta, aprendizagem e usos da língua aos inúmeros propósitos sociais e possibilidades de comunicação (GERALDI, 1997; COLELLO, 2010). Nessa perspectiva, os sujeitos, ao longo da vida, são ao mesmo tempo usuários e aprendizes da língua, que, viva que é, se reinventa de acordo com os usos e as demandas sociais.

Por isso, é possível afirmar que a escola não é a única responsável pelo acesso à língua escrita: a criança na pré-escola já é, de certa forma, simultaneamente usuária e aprendiz dessa língua e, em maior ou menor grau, conhecedora de suas práticas sociais. Assim, se considerarmos os desafios e os impasses para o alfabetizar letrando no contexto escolar, importa também (sobretudo na perspectiva desse trabalho que toma a criança às vésperas do ingresso no ensino fundamental) levar em conta o impacto desse processo na vida pré-escolar – aliás, um impacto que nem sempre é considerado pelos educadores. Muito antes (mas também durante e depois) de ingressar na escola, a criança pensa sobre a língua escrita, criando hipóteses sobre seu funcionamento e seus usos sociais, uma vez que convive com usuários dela (COLELLO, 2012; FERREIRO, 2001, 2007; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; SMOLKA, 2008).

A esse respeito, é importante considerar o conceito de *letramento emergente*. Para Semeghini-Siqueira (2011, p. 154), esse fenômeno é caracterizado pelo conjunto de práticas sociais experienciadas pelas crianças antes de ingressar na escola:

No Brasil, a maioria das crianças chega à escola somente aos 6 ou 7 anos, com um saber prévio sobre a linguagem, incluindo um determinado grau de letramento em função de todos os relacionamentos: das atividades de oralidade, leitura e escrita que acontecem, principalmente na família, impregnadas pelo estrato socioeconômico-cultural dos pais, do tempo cotidiano de envolvimento com as diferentes mídias (inclusive a internet) e do fato inequívoco de

terem ou não frequentado uma escola de educação infantil de qualidade. Esse processo de letramento emergente de cada criança aumentará ou diminuirá suas probabilidades de sucesso escolar no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Mowat (1999) o letramento emergente é compreendido não apenas como o contato com as práticas sociais de linguagem, mas também como resultado da qualidade e do impacto dessa experiência no sujeito. Dessa forma, a relação entre fatores interacionais, cognitivos e sociais influencia diretamente na construção de conhecimento em torno do complexo funcionamento da língua escrita.

Ao compreender e considerar o letramento emergente, o professor assume que, ao ingressar no ensino formal, as crianças apresentam uma postura analítica sobre a língua escrita. É construindo hipóteses, refletindo, analisando que o aluno se constitui como sujeito que é, ao mesmo tempo, aprendiz e usuário da língua ao longo de toda sua vida. Por isso a necessidade de a escola estabelecer situações de ensino em que a criticidade, a experimentação e a autonomia diante dos usos sociais da língua escrita estejam em evidência.

Em suma, a complexidade em torno do conceito de letramento evidencia que as comunidades acadêmica e escolar ainda têm muitos desafios na incorporação do conceito de alfabetizar letrando, de onde se justifica a necessidade de investigar e compreender seus impactos na aprendizagem, quer na escola, quer fora dela. Nesse sentido, o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita), explorado nesta pesquisa como uma alternativa de reflexão sobre as práticas de escrita, é uma dentre tantas possibilidades de vencer o artificialismo da abordagem da língua escrita na escola, contribuindo com o trabalho do professor e com a aprendizagem do aluno.

3.2. Alfabetização e Cultura Escrita: a perspectiva psicogenética

A concepção de alfabetização tal como é considerada por Ferreiro e Teberosky (1986) assume uma perspectiva em que o processo cognitivo do sujeito é colocado em evidência, desconstruindo a primazia dos métodos de ensino. Nesse sentido, os subitens que se seguem tem o objetivo de apresentar os questionamentos da pesquisadora quanto aos métodos de ensino, assim

como ressaltar os processos de aprendizagem do sujeito, delineando alguns aspectos de seu percurso cognitivo.

3.2.1. A questão dos métodos

Os estudos da língua escrita sob a óptica psicogenética vêm sendo progressivamente fundamentados desde a publicação do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1986), *Psicogêneses da língua escrita*, configurando-se como uma perspectiva teórica que apresenta muitas contribuições para a educação, ainda que os primeiros estudos não tivessem um propósito didático propriamente dito. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) foi delineada a partir de um objetivo fundamental: compreender e descrever o processo cognitivo de construção da escrita pela criança.

Como consequência do percurso de elaboração pessoal do conhecimento, as pesquisadoras criticaram a tradicional abordagem da alfabetização ancorada nos métodos sintéticos e analíticos. No primeiro, coloca-se foco na análise dos elementos mínimos da palavra, em um processo que consiste em isolar as partes menores para então chegar aos elementos maiores, como palavras e frases. No segundo, propõe-se iniciar a análise pelas frases ou expressões, para depois buscar a compreensão de suas unidades menores (em geral, aliterações ou assonâncias). Em ambos os casos, as autoras questionam o enfoque artificial da língua escrita (oralização, traçado das letras, silabação, cópia, entre outras práticas mecanicistas) e a desconsideração de toda a complexidade cognitiva.

Por meio de diferentes investigações ao longo de algumas décadas, os estudos psicogenéticos liderados por Ferreiro (2002, 2013) têm levantado dados a evidenciar que, mesmo antes do ensino formal e sistemático da língua escrita, as crianças apresentam complexos esquemas conceituais, que são travados mesmo com os métodos e independentemente da formalização do ensino. Em outras palavras, o ensino não se sobrepõe nem anula os mecanismos de construção do conhecimento.

Ao colocar a ênfase no sujeito e em seu processo cognitivo, a estudiosa considera, assim como os teóricos da abordagem histórico-cultural, que as experiências de “lectoescrita” vividas antes de ingressar na escola influenciam diretamente a aprendizagem formal da língua escrita. Isso porque a criança está

inserida em contextos nos quais esse sistema é utilizado de variadas formas, com diferentes propósitos, em diversos suportes, com intenções distintas. Em suma, a criança vive a experiência de ser observadora e usuária da língua, de modo intercambiável. A teoria psicogenética assume, então, a premissa de que não há um marco formal e institucionalizado para a criança começar a analisar com as práticas de escrita.

A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda a parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de TV, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua [...]. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e de se ocupar delas. Como também ninguém pode honestamente pedir à criança que apenas peça informação a sua professora, sem jamais pedir informações a outras pessoas alfabetizadas que possa ter a sua volta. (FERREIRO, 2001, p. 38)

Diante da complexidade inerente às práticas de escrita, a criança estabelece uma postura reflexiva em relação a esse objeto. Ela constrói hipóteses sobre seu funcionamento e, na medida de suas possibilidades, tentará aplicá-las, testá-las, comprová-las. Essa construção conceitual passa por diferentes etapas, uma vez que “a compreensão de um objeto de conhecimento aparece estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais são as suas leis de composição” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 31).

Nesse processo, a criança generaliza algumas regras de funcionamento que, muitas vezes, não são as convencionalmente aceitas, porém que evidenciam sua profunda e sofisticada capacidade de refletir sobre a língua escrita. Do ponto de vista de perspectivas tradicionais de ensino, o resultado desse processo se configura como um erro. Na perspectiva psicogenética, em contrapartida, esse processo é concebido como *erro construtivo*, uma vez que se trata do indício de que a criança efetivamente analisa o funcionamento da escrita, a despeito de esse objeto lhe ser apresentado formalmente.

Frequentemente se aceita que o desenvolvimento da lectoescrita comece antes da escola; todavia, considera-se apenas como a aprendizagem de diferentes informações não relacionadas entre si, que logo serão reunidas, por algum tipo de mecanismo não especificado. Porém, a aprendizagem da leitura e escrita é muito mais que aprender a conduzir-se de modo apropriado com este tipo de

objeto cultural (inclusive, quando se define culturalmente o termo “apropriado”, ou seja, quando o relativizamos). É muito mais do que isto, exatamente porque envolve a construção de um novo objeto de conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora. (FERREIRO, 2001, p. 66)

A partir desses estudos, constata-se que a aprendizagem da escrita transcende os muros da escola, potencializando-se *nas e para as* práticas sociais de linguagem. A imersão nas culturas da escrita oferece possibilidade de a criança posicionar-se diante desse objeto, seja como usuária, seja como aprendiz, e essa condição justifica o esforço que a escola precisa fazer: criar boas condições didáticas nas quais a língua escrita tenha funcionamento real, isto é, otimizando, pela ação sistemática e planejada, o que já ocorre no cotidiano. Em outras palavras, a língua isolada de um contexto estritamente didático configura um artificialismo incompatível com sua natureza social.

Partindo da hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à sala de aula e de que a criança inicia o seu processo de alfabetização muito antes de entrar na escola, Emilia Ferreiro e seus colaboradores inovam ao assumir a alfabetização em uma perspectiva mais ampla: deixando de ser uma questão exclusivamente pedagógica, a alfabetização se explica também pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas. É nessa complexa condição que se trava o processo psicogenético de construção da língua escrita. Um processo marcado externamente pelas múltiplas interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz com as práticas do ler e escrever e, internamente, pelos conceitos construídos, que nada mais são do que momentos provisórios e relativamente estáveis na evolução da aprendizagem: um processo ativo, dinâmico, subsidiado pela sucessão de contradições e conflitos cognitivos. (COLELLO; LUIZE, 2005, p. 26).

Em síntese, colocando o foco de análise no processo cognitivo do sujeito e na forma como ele se relaciona com a sociedade e a Cultura Escrita, a perspectiva psicogenética de alfabetização trouxe uma contribuição importante para as pesquisas didáticas. Compreender que, de fato, a despeito da escola, as crianças aprendem sobre a língua escrita observando e elaborando hipóteses sobre seu funcionamento no cotidiano coloca para a educação e para o ensino da língua novos paradigmas. O maior deles, possivelmente, é ainda romper com as práticas tradicionais, que assumem que a criança nada sabe sobre a língua e, portanto, precisa ser submetida a métodos que subestimam toda a capacidade cognitiva já conquistada e por conquistar. Nesse sentido, o presente trabalho, com o propósito de compreender a natureza dos conhecimentos da criança

sobre a escrita, pretende contribuir para os debates das condições de aprendizagem e das práticas de ensino.

3.2.2. Processos cognitivos na construção da língua escrita

Ao analisar e descrever o processo de construção da escrita pela criança, Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram algumas fases críticas, compreendidas como momentos em que conflitos cognitivos, perturbações e contradições (PIAGET, 1987) proporcionaram a elaboração de hipóteses sobre a língua escrita, indicando uma evolução no processo de construção cognitiva da criança diante do complexo sistema que é essa língua. É importante mencionar que não se trata de assumir uma linearidade nesse processo, mas, ao contrário, de compreender que conflitos cognitivos se estabelecem a cada novo observável que se depreende entre sujeito e objeto.

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p. 31)

Nesse processo, a criança se depara com muitos dilemas. O maior deles reside no fato de que a modalidade escrita da língua não preserva senão algumas propriedades da modalidade falada, uma vez que se trata de um sistema de representação. O esforço cognitivo da criança é refazer o percurso histórico da construção do sistema de escrita, compreendendo as regras específicas desse sistema, tal qual ocorreu historicamente em sua constituição:

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema, e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e sua representação? (FERREIRO, 2001, p. 13)

E, nesse complexo processo de análise das propriedades do sistema de escrita, a criança começa a perceber a segmentação das palavras e a interdependência entre os termos (letras, sílabas, palavras), estabelecendo comparação com o sistema fônico e observando, inclusive, que não há uma correspondência biunívoca.

Ferreiro e Teberosky (1986) constataram em seus estudos iniciais que, nesse processo de reconstituição da escrita, as crianças passam por diferentes estágios: pré-silábico, silábico, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético. Apesar de os trabalhos realizados sob a óptica psicogenética ficarem conhecidos por esse viés, a abordagem e o alcance dessa perspectiva mostram-se, ainda hoje, cada vez mais complexos e abrangentes. Em seus trabalhos iniciais, além de analisar o percurso de construção do sistema de escrita pela criança, Ferreiro e Teberosky (1986) se detiveram também em aspectos como a relação que as crianças estabelecem entre escrita, desenho e números; a orientação e a sequência de leitura diante dos portadores textuais; as hipóteses sobre os sinais de pontuação.

Com efeito, a concepção de alfabetização admitida por Ferreiro e seus seguidores há décadas contempla, portanto, todas as situações em que a língua está em funcionamento social. Mais do que se preocupar com métodos de alfabetização, a urgência está em compreender os processos cognitivos do sujeito analisando sua relação com as diferentes dimensões da língua escrita. Se, por um lado, as pesquisas de Ferreiro se configuram como uma verdadeira mudança de paradigma em relação ao processo de alfabetização tradicional, por outro, elas ainda colocam desafios didáticos e acadêmicos, que justificam novos esforços de investigação e de transposição didática, como é o caso da presente pesquisa.

Um dos desafios atuais emerge quando se considera o contexto contemporâneo, em que as TICs impulsionam uma nova conjuntura sócio-histórica da Cultura Escrita. Reafirmando sua concepção ampla e analítica diante do conceito de alfabetização, Ferreiro (2002, p. 18) considera que “Os navegantes da internet são barcos à deriva se não souberem tomar decisões rápidas e selecionar informação”. Entendendo a complexidade que esse novo contexto traz para a sociedade e para a educação, a autora refuta o conceito de *alfabetização digital*, para manter simplesmente *alfabetização*, uma vez que esse

novo contexto agrega novas práticas sociais de linguagem. A esse respeito, Ferreiro (2013, p. 469) relembra alguns dos comportamentos leitores e escritores que decorrem desse processo:

Não falo porque acredito que não corresponda falar de educação digital ou de alfabetização digital. Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo. Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e da imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor. Leitores que procurem compreender outras línguas (tão mais fácil agora, com internet!) sem menosprezar nem exaltar o inglês hegemônico; mas que tenham uma visão global dos problemas sociais e políticos sem se fecharem em localismos menores. Leitores e produtores da língua escrita inteligentes, alertas e críticos.

À escola, por sua vez, fica o desafio cada vez maior de analisar, compreender e reduzir os altos índices de analfabetismo e evasão escolar, considerando os diferentes fatores envolvidos nesse processo. Um deles é vencer a tendência de apostar em métodos de ensino, deixando de considerar a dimensão social e ampla da língua, bem como os processos cognitivos do sujeito.

À comunidade científica, por sua vez, ficam alguns desafios. Um deles é analisar a forma como a criança se relaciona com as diferentes e complexas dimensões da língua escrita. Gêneros textuais, variantes linguísticas, situações comunicativas: como a criança compreende essas dimensões da linguagem? Quais hipóteses constrói sobre elas no período pré-escolar?

3.3 Letramento ou Cultura Escrita?

Ao diferenciar e delimitar os conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, Soares (1998) destaca as mudanças substanciais que o domínio da técnica de escrever pode causar. A delimitação do conceito de alfabetização se faz necessária, em primeiro lugar, para sublinhar que o ingresso de indivíduos ou de comunidades ágrafas na Cultura Escrita, estabelecendo um “divisor de águas” entre o estado anterior e o posterior à aquisição da escrita; em segundo lugar, para chamar a atenção dos educadores sobre a necessidade de se alfabetizar para a vida social, prevendo os usos cognitivos (uma nova condição de sujeito) e práticos (um meio de socialização) desse conhecimento.

Ferreiro (2013), por sua vez, rechaça o conceito de letramento, uma vez que sua meta, ao longo de toda a trajetória acadêmica, é explicitar a dimensão ampla do conceito de alfabetização. Para a autora, a língua isolada de um contexto configura um artificialismo incompatível com sua natureza social. Por isso, ela assume como perspectiva a alfabetização como imersão na Cultura Escrita.

A despeito do impasse entre os estudiosos, é certo que o ensino da língua escrita não pode privilegiar um aspecto (aprender a língua escrita) em detrimento de outro (usar a língua escrita). Neste trabalho, embora se reconheça e valorize os postulados de Soares (1998), será considerado o termo “Cultura Escrita” para se referir à compreensão da língua atrelada a seus diferentes usos e práticas sociais de linguagem.

Assim, para fins do presente trabalho, adotaremos o conceito “Cultura Escrita” para nos referir à dimensão ampla da alfabetização, podendo, em algumas passagens, lançar mão de terminologias como “letramento” e “letramento emergente”, quando for o caso de especificar aspectos referenciados pela teoria histórico-cultural.

É importante considerar ainda que, ao apresentar uma postura reflexiva diante da língua escrita, o sujeito lida com um emaranhado de aspectos que constituem esse sistema. Colello (2014) destaca algumas das frentes de construção cognitiva que estão em jogo quando se trata da Cultura Escrita, entre as quais estão:

- Reconhecer a língua e ler para além dela (símbolos e outras marcas da língua).
- Discriminar desenhos, números, letras e símbolos.
- Conhecer o código.
- Buscar e atribuir sentidos.
- Prever e dialogar com os sentidos.
- Antecipar e conferir informações.
- Articular informações no texto.
- Relacionar informações com discursos e valores do contexto social.
- Relacionar informações com outros saberes e linguagens.
- Compreender os usos da língua escrita.

- Estabelecer relações entre leitura/escrita; fala/escrita.
- Ajustar-se ao leitor previsto e aos propósitos do texto.
- Conhecer e relacionar suportes e gêneros textuais.
- Relacionar escrita e outros sistemas de representação.
- Relacionar escrita e dialeto.
- Conhecer a cultura literária e estabelecer trânsito no universo letrado.

Em síntese, o presente trabalho parte de dois princípios fundamentais apresentados neste capítulo. O primeiro deles é assumir que a aprendizagem da língua escrita é um processo precoce e contínuo, que se inicia muito cedo e, depois, caminha paralelamente à escolaridade formal. O segundo é o de que a língua escrita possui dimensões complexas, formadas por um emaranhado de frentes cognitivas, como comportamentos leitores, modos de falar e escrever, propósitos sociais, gêneros, configurações e portadores. Considerando esses dois princípios, a investigação que aqui é proposta tem o objetivo de identificar e mapear os eixos de conhecimento sobre a Cultura Escrita apresentados por crianças prestes a ingressar no ensino fundamental. Como as crianças compreendem e lidam com os diversos aspectos relacionados ao mundo da escrita?

Capítulo 4. ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas

Tendo em vista que esta pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de um *game* cuja estrutura se baseou na abordagem da aprendizagem baseada em problemas (ABP), este capítulo tem como objetivo discutir o contexto em que se origina tal metodologia, assim como delinear suas características e suas implicações na contemporaneidade.

4.1. Surgimento e primeiras implementações

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL) é uma metodologia de ensino cuja característica principal é trazer para o ambiente de aprendizagem situações verossímeis, passíveis de serem encontradas no cotidiano, portanto marcadas pela forte relevância social. Tratam-se de problemas suficientemente simples para serem compreendidos pelos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, complexos a ponto de demandarem reflexão na consideração de alternativas e possibilidades de resolução ou de encaminhamento. Por esta natureza, requerem, na situação de ensino, também um tratamento arrojado, organizado, investigativo e colaborativo. Esta mudança de enfoque pedagógico faz com que se reconfigure, necessariamente, o papel do aluno, do professor e do currículo, sobretudo quando se considera perspectivas mais tradicionais de ensino, baseadas na transmissão de conhecimento.

De acordo com Coll, Mauri e Ornuvia (2010), a ABP teve sua primeira aplicação no ensino superior, especificamente na faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Mc Master (Canadá), em 1960, no curso de medicina. Na década seguinte, as universidades de Michigan (EUA), Maastricht (Holanda) e Newcastle (Austrália) também implementaram o modelo, que desde então passa a ser adotado principalmente nas faculdades de medicina. Algumas razões impulsionaram a emergência de mudar o paradigma de formação médica, justificando o seu pioneirismo na adoção do modelo ABP.

A primeira razão compreende o surgimento das novas tecnologias digitais, sobretudo da internet. Estas ferramentas alteraram o armazenamento e a difusão das pesquisas realizadas nas diversas universidades em todo o mundo.

A dispersão de informações na rede gerou mudanças de paradigmas na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Conforme Gómez (2015), “A era digital exige o desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem para um futuro em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e mutável” (GÓMEZ, 2015, p. 24). Neste contexto, o sujeito precisa: buscar fontes confiáveis; selecionar textos e artigos; avaliar a relevância e a qualidade do material.

A segunda razão diz respeito à crescente inovação das pesquisas na área de saúde. Havia tanto a desestabilização de conceitos já superados, como também novas investigações e descobertas na área médica, gerando um vasto e complexo conteúdo científico. Isso trouxe para os professores de medicina a necessidade de formar profissionais sensíveis a construções e reconstruções dos conhecimentos, uma vez que metodologias de transmissão mecânica do saber já não seriam interessantes à luz do propósito de formação médica. Era necessária uma metodologia de ensino que reconhecesse a importância do protagonismo do estudante, colocando-o como um sujeito capaz de lidar tanto com a complexidade dos quadros clínicos que se apresentariam ao longo de sua atuação médica, como também com o arcabouço teórico da área médica. Daí a importância de uma abordagem que priorizasse a formação de um profissional com perspectiva investigativa.

Por fim, a última razão é a necessidade de o profissional formado em medicina ter de analisar um quadro clínico considerando o conjunto das variáveis de diferentes áreas médicas. As abordagens baseadas na explanação de um conjunto de temas não eram suficientes para formar um profissional capaz de lidar com situações complexas, que exigiam o conhecimento e a relação entre diferentes áreas da saúde. A visão compartimentada do saber, delimitada em disciplinas com as quais não se estabelecia qualquer relação, já não era mais eficiente no tratamento dos casos de saúde. Diante disso, a concepção de aprendizagem a partir de problemas traz para a formação médica situações muito próximas daquelas que ocorrem no dia a dia, nas quais diferentes aspectos convergem e interagem na composição do quadro clínico dos pacientes.

Estes são alguns dos fatores que influenciaram a constituição da ABP como uma metodologia capaz de formar, mais do que profissionais, investigadores por excelência:

A nova situação exigia preparar os futuros profissionais no desenvolvimento de habilidades de solução- problemas, o que significava pensar em formá-los para que fossem capazes de formular e comprovar hipóteses explicativas por meio da aquisição de informação adicional e necessária. Assim, o objetivo era melhorar a qualidade da educação médica, modificando a orientação do currículo de um enfoque baseado em uma coleção de temas e exposições do professor, para outro, fundamentado em problemas da vida real para cuja resolução confluíssem diferentes áreas do conhecimento (COLL; MAURI; ORNUBIA, 2010, p. 189).

Com o sucesso de sua aplicação na área médica, o modelo ABP ganhou notoriedade como uma metodologia ativa no ensino superior e, nas últimas décadas, passou a ser utilizado em muitas universidades no mundo, inclusive no Brasil. Colello (2015) destaca as experiências da Universidade de São Paulo (EACH), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Na Educação Básica, por sua vez, o interesse em adotar o modelo ABP tem crescido, embora em ritmo menos acelerado do que no ensino superior. Neste âmbito, Colello (2015) destaca os projetos “ABC na Educação Científica – Mão na Massa”, implementado nas escolas municipais e estaduais de São Paulo e do Rio de Janeiro (2001) e “Ciências no Ensino Fundamental”, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física – LaPEF da FEUSP (década de 1990). No segmento do ensino básico, o modelo requer atenção, sobretudo porque:

Os ganhos que a ABP traz à formação de adultos deixam aos educadores o desafio de trazer essa prática aos estudantes mais jovens. É bem verdade que muitas escolas, perseguindo os ideais do construtivismo e das metodologias ativas, têm se apropriado da resolução de problemas como mecanismos para motivar os alunos e para introduzir projetos de trabalho, favorecendo processos de reflexão e de pesquisa. No entanto, ainda são escassos os estudos a respeito dessa modalidade de ensino na Educação Básica, tanto no que diz respeito às formas de implementação, quanto no que tange aos modos como os alunos reagem e se desenvolvem no contexto dessas atividades. (COLELLO, 2015, p. 393).

Na perspectiva de enfrentar o desafio de trazer a ABP para o ensino de crianças, situamos a pesquisa aqui apresentada, uma vez que seu propósito é analisar e descrever um caso de aplicação da ABP na Educação Infantil, um segmento muito particular da Educação Básica. Estudar, investigar e compreender o modelo globalmente, tanto a implementação da metodologia

como a reação dos alunos na situação de resolução de problemas, pode fornecer à comunidade acadêmica e a educadores da Educação Básica maiores subsídios, segurança e criticidade para avaliar a pertinência deste recurso pedagógico.

4.2. ABP e sua relação com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

A atual configuração histórico-social, que tanto afetou a economia, os modos de trabalho e lazer, a comunicação e até mesmo as formas de convivência social, surge no final do século XX, por volta de 1994, com o aparecimento da internet como a concebemos hoje (CASTELLS, 2004) e com o surgimento e a constante renovação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os computadores passam, desde então, por frequentes processos de mudanças, que os tornam equipamentos cada vez mais sofisticados, compactos, portáteis: eis que surgem *tablets*, *smartphones*, entre outros, criados para oferecer acesso a sistemas, *softwares* e internet. Para Castells (2004) a internet é uma rede de computadores com capacidade de comunicação entre si, possibilitando variadas formas de comunicação, interação e organização social:

No essencial, porém, isso significa que a internet é – e será ainda mais – o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma nova forma de sociedade que nós já vivemos – aquela que eu chamo de sociedade em rede. (CASTELLS, 2004, p. 256)

De acordo com Machado (2004), qualquer tecnologia “não pode ser considerada de forma independente: ela só tem sentido como resultado de um processo de ligação entre elementos heterogêneos” (MACHADO, 2004, p. 3). Desta forma, o sucesso e a eficiência de uma tecnologia estão intimamente ligados ao contexto em que ela é instaurada. Fatores econômicos, jurídicos, geográficos, sociais, políticos, entre outros, possibilitam o funcionamento de uma tecnologia, ao mesmo tempo em que “são de algum modo pressupostos pela própria forma de tecnologia” (MACHADO, 2004, p. 4). Portanto, as TDICs, como tecnologias que são, devem ser concebidas como fenômeno complexo e

dialético: do mesmo modo que são afetadas por elementos heterogêneos externos, são transformadores desse contexto. É uma ressignificação mútua.

Na complexa relação estabelecida entre uma tecnologia e o contexto social, não se pode perder de vista o papel que os usuários da tecnologia representam. Nesta perspectiva, o usuário está intimamente implicado no processo de inovação, pois é ele que de fato confere os usos sociais aos equipamentos. Segundo Machado (2004, p. 44),

o processo de inovação não termina no lançamento no mercado de uma tecnologia, mas continua através dos primeiros usuários que [...] transformam a tecnologia, definem seu meio ambiente, desenvolvem saberes e saber-fazer [...].

Ray (2013), por sua vez, atribui ao sujeito que se apropria de uma tecnologia um papel ainda mais complexo: o de recriador. Neste caso, não somente os primeiros usuários agem sobre uma tecnologia, mas também todas as outras pessoas que têm acesso a ela. Portanto, o sujeito é concebido como agente que pode mudar sobremaneira os usos sociais e/ou a configuração não somente das TDCs – enquanto ferramenta –, mas dos produtos que dela decorrem, tais como *softwares*, vídeos, textos, e tantos outros. Em última instância, o sujeito também é concebido como elemento heterogêneo, que é afetado, mas que pode estabelecer um grau considerável de afetação sobre as TDCs.

Neste cenário, é inerente às tecnologias a produção e a circulação de um volume extenso de informações. Muitas vezes, há informações fragmentadas, superficiais ou falsas disseminadas desenfreadamente no dia a dia. Esta avalanche gera nos sujeitos efeitos de superinformação e desinformação. O volume excessivo de informação vindo de diferentes fontes (superinformação) conseqüentemente dispersa a atenção e satura a memória do sujeito, contribuindo para reforçar ideias do senso comum (desinformação). Estrategicamente, estes efeitos beneficiam a economia e a política, impactando nas relações de poder e favorecendo o crescimento das desigualdades sociais:

Quando a menina ou o menino contemporâneo tem acesso ilimitado a uma enorme quantidade de informações fragmentadas que vão além da sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, dispersam a sua atenção e saturam a sua memória, o mosaico de dados não produz formação, e sim perplexidade e desorientação. [...] Parece claro que o exagero de informações fragmentárias causa

indigestão e dificilmente provoca o conhecimento estruturado. (GÓMEZ, 2015, p. 1).

Diante das mudanças mencionadas acima, faz-se necessário compreender o impacto das tecnologias na educação, bem como a relação que se estabelece entre tecnologia, educação e o modelo da aprendizagem baseada em problemas.

4.2.1. Tecnologias, educação e ABP

Não há dúvidas de que o advento da internet afetou substancialmente a vida cotidiana, tanto na esfera privada como na pública, exigindo dos sujeitos uma nova postura em relação ao excesso de informação. Este complexo cenário coloca à escola o desafio de rever as antigas formas de ensinar, abrindo-se para perspectivas que considerem as TDICs:

Em suma, um dos principais problemas do debate sobre tecnologia e educação – e um dos sintomas de sua imaturidade – é que está demais polarizado como debate entre os entusiastas e seus oponentes. Aqueles que questionam ou contestam os usos das TDICs na educação são muito rapidamente taxados de tecnofóbicos, pré-históricos ou ludistas, que se opõem sem razão ao progresso; ao passo que os que professam os benefícios da tecnologia são, talvez, facilmente estereotipados como ingênuos e irrealistas em suas aspirações. Enquanto isso, tem-se marginalizado questões fundamentais sobre como professores e alunos poderiam querer usar a tecnologia e sobre o que precisamos saber acerca dela (BUCKINGHAM, 2010, p. 42)

Transcender a polarização apresentada por Buckingham (2010) ainda é um desafio a ser enfrentado. Contudo, é de suma importância considerar que a escola está diante de uma conjuntura em que já não pode mais negligenciar as mudanças que o contexto atual trouxe. Neste sentido, é preciso formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade de textos produzidos e disseminados no dia a dia. Conforme Chartier (1994):

Com o texto eletrônico, a coisa muda. Não somente o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexá-lo, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo etc.), mas pode ainda tornar-se seu coautor. A distinção, fortemente visível no livro impresso, entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece diante de uma realidade diferente: em que o leitor transforma-se em um dos atores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de constituir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e ajuntados. (CHARTIER, 1994, p. 103).

Considerando as particularidades deste novo contexto social e suas implicações para a educação, Gomez (2015) salienta que, mais do que ter acesso à informação, o sujeito precisa ser capaz de:

- lidar com tarefas complexas, criativas, desafiadoras, críticas, que priorizam os processos em detrimento ao produto;
- agir em cooperação, interação e trabalho em equipe. Isso agrega experiências pessoais e faz do espaço virtual um meio que possibilita contrastar opiniões, propor alternativas, resolver problemas;
- circular no contexto de rede, no qual dados estão relacionados ou podem se relacionar, e tudo está disponível, porém disperso;
- compreender as particularidades de se produzir, disseminar e ler textos na internet;
- realizar a curadoria de textos, avaliando suas fontes e selecionando materiais pertinentes a busca pretendida.

É nesta conjuntura que, conforme apresentado anteriormente, a ABP surge. A configuração social contemporânea, ancorada nas TDICs, na saturação de informação, na interação entre sujeitos, cria a necessidade, para a escola, de formar sujeitos capazes de atuar neste contexto. Assim, a metodologia ABP não apenas reproduz a complexidade vivenciada no cotidiano social, mas surge a partir dela.

As versões mais recentes do modelo ABP, inclusive, apresentam representatividade em ambientes virtuais, como *softwares*. Em geral, tratam-se de plataformas que reúnem as situações-problemas, bem como alguns materiais que servem como ponto de partida para iniciar a pesquisa (textos, vídeos, comentários de pesquisadores a respeito da problemática em questão). Coll, Mauri e Ornuvia (2010) citam como exemplos o BioWORLD (2001) e o AMIGO3 (2003). Os benefícios desta versão do modelo estão ancorados na potencialidade que ela oferece:

para facilitar a elaboração, por parte do aluno, de um conhecimento significativo, relevante, pertinente e complexo; para diversificar e ampliar as formas de auxílio educacional; para melhorar os processos de acompanhamento e avaliação formativa; para favorecer processos de comunicação, interação e construção colaborativa do conhecimento; e para promover formas particulares de regulação do

processo de aprendizagem por parte do aluno, individualmente ou em grupo. (COLL; MAURI; ORNUBIA, 2010, p. 195).

Assim, valida-se a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a aplicação da ABP, de forma a explorar as possibilidades de usos, aplicações e potencialidades que ela oferece. Concomitante, é pertinente expandir sua implementação nos diversos segmentos de ensino, para que, em última instância, a escola consiga, de fato, formar sujeitos que saibam construir conhecimento, constituir-se como pessoa e agir de forma complexa em uma sociedade igualmente complexa.

4.2.2. ABP: o modelo aplicado à Educação Básica

O modelo ABP apresenta mudanças significativas na concepção de *currículo* e na relação entre *aluno* e *professor*, quando comparados aos modelos tradicionais de ensino. Compreender e analisar o que representa cada um destes aspectos é compreender também a sofisticação e a mudança que esta proposta estabelece na educação.

Como uma nova perspectiva de ensino, o modelo ABP baseia-se no enfrentamento de situações-problema. Trabalhar com problemas (ao invés de campos de conhecimento ou pontos específicos de cada área do conhecimento, como em perspectivas tradicionais) é a característica substancial desta abordagem, pois desencadeia uma mudança de paradigma.

Neste modelo, os problemas necessariamente são de relevância social, uma vez que procuram representar as inúmeras e complexas situações que ocorrem na sociedade contemporânea. “O problema é apresentado no contexto concreto em que seria encontrado na vida real, com características de solução aberta ou de estrutura incompleta” (COLL; MAURI; ORNUBIA, 2010, p. 192). Por este motivo, os problemas não apresentam soluções rápidas ou previsíveis. A proposta é justamente construir um problema complexo o suficiente para gerar solução que requer planejamento, organização e levantamento de hipóteses.

Como pressuposto (e, ao mesmo tempo, decorrência) do modelo ABP, o problema redimensiona o papel do aluno e do professor, constituindo o princípio que norteia a mudança do tradicional paradigma didático.

O problema é a mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta o interesse e gera discussões. Resolver um

problema intrigante é motivo de alegria; pois promove a autoconfiança necessária para que o aluno conte o que fez e tente dar explicações. (CARVALHO, 1998, p.20).

Para cumprir este papel de “mola propulsora” mencionado por Carvalho (1998), um problema adequado para este modelo precisa apresentar três características fundamentais: ser relevante, pertinente e complexo. De acordo com Coll, Mauri e Ornuvia (2010):

- a *relevância* compreende os diferentes conhecimentos que devem compor a formação do estudante, ou seja, os problemas precisam ser compatíveis com os objetivos de aprendizagem delineados no segmento educacional ou na carreira universitária em que são aplicados;
- a *pertinência* é a correlação com a vida cotidiana, de forma que o aluno consiga identificar a relevância social do problema;
- a *complexidade* diz respeito à diversidade de variáveis, opiniões, teorias e abordagens relacionadas ao tema ou ao contexto que ele representa, ou seja, a inevitável confluência entre as diferentes áreas de conhecimento constituindo o caráter multidisciplinar ou transdisciplinar do modelo. Em suma:

Problems cannot be solved easily at first glance or with only the initial information presented. The case is constructed so that as students explore what they know it becomes evident to them that they do not have enough information to decide among the hypotheses they have developed, and their need for additional information becomes imperative (MENNIN, 2003, p. 99).

O problema, com sua pertinência, relevância e complexidade, consegue desencadear no estudante uma perspectiva essencialmente ativa em seu processo de aprendizagem, levando-o a pensar e atuar a partir da experiência exposta no problema. Assim, de um papel passivo e receptor, numa perspectiva tradicional de ensino, o estudante, diante de um problema bem arquitetado, precisa realmente mobilizar diferentes estratégias para encaminhar as resoluções do problema. Desta forma, o aluno é colocado em situação de “evocar, selecionar e usar os seus conhecimentos prévios, de desenvolver progressivamente processos de aprendizagem autorregulados e conscientes e de transferir e provar a funcionalidade do conhecimento” (COLL; MAURI; ORNUVIA, 2010, p. 190). Colello (2015), por sua vez, aponta que:

No que diz respeito à natureza do problema, o resultado será tão mais eficiente quanto mais ele puder se configurar como uma situação historicamente situada, socialmente relevante e cognitivamente desafiadora. É principalmente nessa condição que a situação-problema pode romper com saberes preestabelecidos e comportamentos-padrão, remetendo o sujeito a processos reflexivos e questionadores. (COLELLO, 2015, p. 407).

A ABP é, assim, uma abordagem que valoriza o processo de aprendizagem (diversos encaminhamentos com vistas a solucionar o problema), em detrimento do produto (a solução em si). No processo estão previstos:

- trabalhos em equipe, equacionando diferentes pontos de vista;
- levantamento de hipóteses, que podem ser endossadas, refutadas ou remodeladas ao longo do desenvolvimento do trabalho;
- organização e gerenciamento do tempo e dos encaminhamentos necessários para resolução do problema;
- levantamento de bibliografia;
- debates, argumentações, exposição de diferentes pontos de vista e confronto de ideias;
- revisão de posturas, de conhecimentos ou de concepções.

Ao estudante, portanto, cabe a tarefa de se predispor a entender a situação; mobilizar hipóteses; realizar indagações, explicações ou reformulações; organizar um plano de estudos e investigações. Planejado em etapas de trabalho determinadas, este processo desencadeará em possibilidades de resolução do problema, evidenciando que não existe apenas uma resposta/encaminhamento possível. Assim, os alunos gerenciam o seu processo de aprendizagem, tomando decisões estratégicas, realizando análises – em suma, mobilizando recursos que os ajudarão de fato a produzir conhecimento e se tornar autônomos em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o modelo ABP forma estudantes capazes de agir no mundo, lidando com as situações complexas que a sociedade globalizada lhes impõe. Assim,

Evidence indicates that active participation in learning is more satisfying than passive transfer of information from the teacher to the student and that active learning leads to enhanced retention and recall (Bransford et al., 2000). PBL emphasizes active student-centered learning in which students are challenged to examine, inquire, reflect, make meaning, and understand the sciences basic [...].

The exponential expansion of knowledge requires that learners be able to ask well-formulated questions and utilize refined information retrieval and evaluation skills. PBL provides conditions for the development and practice of self-directed learning. PBL graduates' ability to deal with problems and to retrieve information may be an important index for life-long learning (Shin *et. al.*, 1993). (MENNIN, 2003, p. 102)

O modelo ABP, dada a sua configuração, altera por consequência o tradicional papel do professor. Neste modelo, a denominação mais adequada, inclusive, é *mediador* ou *tutor*. O tutor, de maneira geral, é responsável por criar um ambiente propício para a aprendizagem, sem ser a fonte primordial de informação. A escuta, a atenção e a observação são colocadas em evidência e, a partir delas, o tutor oferece orientações de diferentes ordens. Ele cria oportunidades para que os estudantes expressem suas dúvidas e compartilhem seus pontos de vista com o grupo. Neste sentido:

Coerente com uma visão construtivista da aprendizagem e do ensino, na qual o aluno é visto como um participante ativo na construção do conhecimento, e o docente, um mediador que proporciona os apoios necessários para que esta construção seja feita com sucesso (COLL; MAURI; ORNUBIA, 2010, p. 190).

Para Mennin (2003), o tutor ajuda a estabelecer padrões de aprofundamento do conhecimento, instigando o raciocínio, a investigação, a comunicação entre os pares. Ele auxilia os estudantes a avaliar se as estratégias escolhidas são as mais plausíveis para o encaminhamento do trabalho, assim como ajuda a diversificar as fontes de informações, fornecendo sugestões, e favorece a construção de novas perguntas que ajudem os sujeitos a redimensionarem o trabalho. Em última instância, o seu papel é o de transformar a curiosidade em exploração, depois em investigação. Assim,

A major goal of the tutorial process is to generate questions that lead to the acquisition of new knowledge that builds upon and connects with existing knowledge. The formulation of learning issues (content questions that cannot be answered with current knowledge) functions to close discussions when there is insufficient knowledge to resolve uncertainties and to focus group and individual self-directed inquiry between tutorial sessions. Recognition and articulation of preexisting knowledge helps provide a link for newly acquired information and aids in its storage and retrieval. (MENNIN, 2003, p. 100)

Como é possível notar, adotar o modelo de ABP em uma instituição escolar requer mudanças significativas no paradigma educacional, colocando ênfase na formação do sujeito e em sua atuação na sociedade:

a ABP, no contexto de uma nova cultura escolar, merece ser vista não como mais uma novidade didática. Definitivamente, não se trata de mais uma técnica ao lado de tantas outras já anunciadas no “mercado pedagógico”. Em oposição às proposições inocentes, tantas vezes assumidas como práticas salvacionistas do ensino (como a frenética busca para garantir a “boa aula”, a promessa de programas para ensinar mais no menor tempo possível ou as estratégias de motivação periféricas ao projeto de formação), importa compreender a resolução de problemas como um procedimento interdependente ao propósito de constituição humana (COLELLO, 2015, p. 389).

O processo reflexivo próprio da abordagem ABP favorece a tomada de consciência, o protagonismo do estudante e a constituição de um vínculo positivo com o saber. Estes são aspectos fundamentais na formação do sujeito e, conseqüentemente, na sua atuação em sociedade.

4.2.3. Educação infantil, game e ABP: uma combinação possível

Partindo dos referenciais teóricos sobre ABP apresentados nos tópicos anteriores, esta pesquisa pretende apresentar uma experiência de aplicação do modelo. Trata-se de um *game* intitulado *Qual é o problema?* (programa Cultura Escrita), uma plataforma virtual que reúne 51 situações-problemas⁴ sobre Estratégias de leitura, Modos de Falar e Escrever, Propósitos Sociais, Gêneros, Portadores e Configurações. A aplicação foi realizada no segmento de Educação Infantil, com crianças de cinco anos de idade, prestes a ingressar no Ensino Fundamental I.

Para crianças desta faixa etária, a abordagem da ABP precisa ser adaptada, não sendo possível seguir rigorosamente as etapas previstas para adultos pesquisadores. De qualquer modo, é possível supor implicações interessantes do ponto de vista pedagógico, uma vez que a ABP possibilita a participação, a cooperação em grupo, o confronto de diferentes pontos de vista, a resolução ou o encaminhamento por diferentes possibilidades e a construção de hipóteses.

No caso da pesquisa apresentada, o *game* foi utilizado como instrumento de coleta de dados. A proposta era apresentar às crianças problemas relacionados às práticas sociais de linguagem suficientemente desafiadores,

⁴ O *corpus* completo de situações-problema do *game Qual é o problema?* pode ser encontrado no Anexo 2.

instigantes e complexos, num contexto que fosse atrativo, interativo, reflexivo e estético, a fim de avaliar as reações e os encaminhamentos propostos.

Para a pesquisa aqui desenvolvida, o modelo foi importante para:

- reproduzir e reunir variadas situações cotidianas de usos da linguagem, trazendo para a escola contexto complexos e variados de usos da língua, passíveis de ocorrer no dia a dia;
- possibilitar a experimentação de um *game* educativo cuja arquitetura estética e pedagógica foi construída com o propósito de gerar reflexões, discussões, interações – uma versão moderna e ampliada do modelo ABP, numa plataforma virtual;
- compreender a criança como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e que, por isso, é capaz de confrontar pontos de vista e pensar em problemas complexos, construindo hipóteses;
- considerar a metodologia ABP como um dos modelos educativos que surgem a partir no novo cenário social e tecnológico e que, por isso, se trata de uma abordagem que gera reflexão sobre os problemas da sociedade ao mesmo tempo em que se compromete com a formação humana, o que pode diminuir índices de exclusão social;
- abrir perspectivas para uma nova forma de estruturação escolar, considerando o antigo professor (transmissor de conhecimento) como um tutor (instiga o raciocínio e a investigação, promove discussões) e revendo a estruturação do currículo, rompendo com o modelo compartimentado em áreas do saber.

Apesar de o *game Qual é o problema?* (programa Cultura Escrita) ter sido utilizado, nesta pesquisa, como instrumento de coleta de dados, outras aplicações do jogo são possíveis e merecem ser utilizadas e pesquisadas. No que diz respeito à Educação Básica, sobretudo aos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, o jogo poderia ser utilizado, entre outras maneiras:

- como um diagnóstico para aferir, ao professor da turma, os conhecimentos sobre as práticas sociais de linguagem que o seu grupo

possui. A partir dos dados, o professor tem a possibilidade de montar um planejamento de trabalho compatível com as demandas do grupo;

- em atividades planejadas, no dia a dia escolar, para colocar às crianças a possibilidade de pensar em contextos de uso da linguagem nem sempre fáceis de se reconstruir no contexto escolar. Esta aplicação abre a possibilidade para o modelo ABP ser realizado em todas as suas etapas, possibilitando pesquisa, trabalho em grupo e maior mediação do tutor.

Estas possibilidades de uso do *game Qual é o problema?* (programa Cultura Escrita) evidenciam a potencialidade do modelo ABP e mostra que as comunidades acadêmica e escolar ainda têm muito trabalho a ser desenvolvido sobre este modelo, investigando sua aplicação, explorando as possibilidades que o modelo oferece, compreendendo e ampliando seus recursos.

Capítulo 5. A pesquisa

Este capítulo tem como objetivos apresentar os pressupostos que norteiam esta pesquisa; descrever o instrumento de coleta de dados; caracterizar a pesquisa e os respectivos eixos de análise; delinear as hipóteses e os objetivos que nortearam estes estudos; e, por fim, descrever a forma como ocorreu a coleta de dados.

5.1. Pressupostos

Baseado nos aportes teóricos apresentados em capítulos anteriores, este trabalho considera como seus pressupostos:

- O aprendizado da língua escrita como um longo processo, que se inicia muito antes do ensino formal. É a partir de experiências linguísticas no contexto sociocultural que as crianças começam a compreender a complexidade linguística ao mesmo tempo em que se integram às práticas sociais letradas.
- O processo cognitivo e, especificamente, a aprendizagem da língua escrita como um processo complexo. Nele, o sujeito atrela as informações obtidas no contexto sociocultural aos mecanismos de elaboração pessoal.
- A pertinência da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para os processos de interação, reflexão e geração da consciência.
- O interesse em trazer as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs) para a escola em nome de um ensino de qualidade e com intenção pedagógica.
- A aprendizagem da escrita é um processo que supera a aquisição das letras e normas do sistema linguístico, devendo necessariamente incorporar a compreensão do mundo letrado, entre os quais destacam-se alguns eixos: a) propósitos sociais; b) estrutura, gêneros e suportes textuais (aspectos diferentes, mas indissociáveis na construção das concepções infantis); c) estratégias de leitura; d) linguagem (ajustamento de usos da língua aos contextos e interlocutores).

- A construção de um vínculo positivo da criança e a língua certamente afeta a motivação e a disponibilidade para aprender.

Tais pressupostos incorporam ao referencial teórico:

- a concepção dialógica da língua;
- a aprendizagem da língua escrita como construção cognitiva do sujeito;
- a pertinência das metodologias ativas no contexto escolar (a ABP e utilização de TDICs);
- e a alfabetização como inserção no universo letrado.

Tratam-se de pressupostos complexos e que, dada a sua natureza, exigem a adoção de uma metodologia de coleta igualmente complexa, capaz de aliar todos estes parâmetros. Por isso, o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita)⁵ foi o instrumento de coleta de dados adotado.

5.2. Instrumento de coleta de dados

Configurando-se como um jogo de percurso, no *game* os participantes avançam deparando, a cada casa, com situações-problema sobre diversificados eixos da Cultura Escrita: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações Textuais.

Antes de iniciar a partida, os jogadores escolhem um personagem para o representar até o final do percurso. É importante mencionar que, durante o processo de planejamento e criação do *game*, as características escolhidas para

⁵ O *game Qual é o problema?* (manual no Anexo 1) foi criado como instrumento de pesquisa pela Prof^a. Dr^a. Silvia M. Gasparian Colello para o estudo sobre as concepções e posicionamentos dos alunos de Ensino Fundamental I sobre a escola (tese de livre-docência, FEUSP, 2015). Na sua versão original, incluía apenas um programa intitulado “Cultura Escolar”, abordando as dimensões administrativa, pedagógica e relacional. Com a continuidade dos estudos e a parceria do Studio Zyx, outros dois programas foram incluídos no jogo: “Valores e sentimentos”, elaborado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Valeria Arantes e Viviane Pinheiro (2016), incluindo as temáticas de Convivência social (amizade, trabalho em grupo, práticas de violência, *bullying* e *cyberbullying*), Inclusão social (diversidade cultural, deficiências, relações de gênero e raça), Self – Mundo (família, projeto de vida, autoridade, regras e princípios para conduta dos sujeitos na escola); e Cultura Escrita, elaborado pela Prof^a. Dr^a. Silvia M. Gasparian Colello e pela Prof^a. Andrea Luize (2016), abordando os mesmos eixos do presente estudo: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações Textuais. Embora os dois primeiros programas tenham sido testados, o Programa “Cultura Escrita” tem, neste trabalho, sua primeira oportunidade de aplicação e de abordagem investigativa. O *game* ganhou o 2º lugar no concurso 2016 “ARede educa - Tecnologia para educação” (Disponível em: www.arefe.inf.br. Acesso em 01/08/2018.)

compor o perfil de cada personagem privilegiaram a diversidade de gênero e étnico-racial: há personagens negros, orientais, cadeirantes, indígenas, entre outros. Este aspecto merece destaque, uma vez que oferece diferentes possibilidades de escolhas de perfil, sem se restringir a parâmetros tendenciosos, estereotipados ou socialmente mais valorizados. A figura a seguir ilustra a tela da plataforma do *game* em que os jogadores têm acesso ao mural de escolhas de personagens.

Figura 2. *Game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita)

Em cada rodada, os participantes têm a seu dispor uma roleta composta por números de 1 a 9, que corresponde à quantidade de casas a serem avançadas no percurso. Assim que um dos jogadores resolve uma situação-problema, a roleta aciona automaticamente, sendo interrompida apenas quando o próximo jogador clicar nela. Ao longo do trajeto, há, ainda, duas bifurcações nas quais o jogador tem a possibilidade de escolher qual caminho seguir: o mais curto ou o mais longo. Para deixar o *game* ainda mais desafiador, há também algumas casas em que, ao invés de situações-problema, o jogador depara com orientações variadas como, “avançar”, “retroceder”, “perder um ou dois problemas”, “qual jogador deve ficar com um problema a mais”, “tomar decisões sobre qual caminho seguir (bifurcação)”. Contudo, a escolha de um ou outro caminho não determina, necessariamente, que o jogador chegue ao final de uma

partida em um curto espaço de tempo, pois agilidade não é o objetivo deste *game*.

Ao apresentá-lo, a pesquisadora tem a oportunidade de discutir com os alunos a “semelhança” ou o “paralelismo” do percurso com as situações cotidianas: a cada dia somos obrigados a enfrentar situações-problemas (positivas ou negativas) e conflitos que pedem um encaminhamento (não necessariamente uma resolução definitiva). A todo instante somos convidados a “escolher caminhos” que nos permitem “avançar” ou “retroceder”. Às vezes, vale a pena cumprir o percurso mais longo; em outros momentos, importa mais refletir sobre determinadas situações. Em todas elas, a interação com os outros (sugestões de resolução, consensos, oposições e busca colaborativa para os encaminhamentos) pode ser de grande valor para a reflexão, revisão e assunção de posturas. Na figura 3 é possível conferir a plataforma em que é realizada a jogada: a roleta, o percurso e os personagens (com a respectiva indicação do número de situações-problema acumulados no seu varal).

Figura 3. Plataforma do jogo *Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita)

Se a plataforma do *game Qual é o problema?* (programa Cultura Escrita) já apresenta desafios nada convencionais aos seus jogadores, as diretrizes que

subsidiar o seu funcionamento fomentam ainda mais recursos como instrumento de coleta de dados para pesquisas no âmbito acadêmico, ou, ainda, como estratégias didáticas de diagnóstico no contexto escolar.

5.3. Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil administrada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, comumente nomeada de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no bairro da Freguesia do Ó, zona oeste de São Paulo, no segundo semestre de 2017. A escolha desta instituição ocorreu por dois motivos que se inter-relacionam:

- (i) o interesse em compreender o que as crianças ao final da Educação Infantil já sabem sobre linguagem e, assim, poder fundamentar as frequentes discussões entre os professores de Educação Infantil sobre quando se inicia o processo de alfabetização (COLELLO, 2013);
- (ii) o fato de a pesquisadora possuir vínculo profissional com a instituição, sendo professora na condição de módulo⁶ (sem uma sala atribuída) e, assim, poder transitar entre diferentes turmas e conhecer práticas de variados professores.

Ao longo dos doze meses de atuação na instituição, foi possível perceber que o trabalho com as práticas sociais de linguagem não era o principal foco e, quando ocorria, estava restrito à análise do sistema notacional: aprender a escrever o nome; listar palavras que iniciem com determinadas letras (geralmente obedecendo a sequência do alfabeto).

Desconsiderava-se, por exemplo, as experiências mais diversificadas de “lectoescrita” tal como defendidas por Ferreiro e Teberosky (1986); as perspectivas discursivas da língua postuladas por Bakhtin (1997); a concepção de sujeito cognoscente de Piaget (1987) e, também, o aspecto cultural da Linguagem escrita (1991). Contudo, do ponto de vista da equipe de professores e gestores da instituição, o trabalho estava sendo desenvolvido da melhor maneira possível, oferecendo-se às crianças todo o arcabouço de práticas que

⁶ PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SME Nº 6.476 de 2 de Outubro de 2015 - Do Professor em complemento de jornada ou em vaga no módulo sem regência: professor sem turma atribuída, cuja função é substituir os professores com turma atribuída, quando necessário.

julgavam adequadas para aquela fase escolar. Havia a intencionalidade de propiciar o melhor para as crianças, e, para isso, apoiavam-se numa perspectiva essencialmente empirista de ensino (MACEDO, 2010), provavelmente assimilada pelos educadores durante sua própria trajetória escolar, quando foram submetidos a práticas similares, ou, ainda, na formação inicial na área de educação, quando novas perspectivas sobre a língua escrita estavam adentrando timidamente o cenário acadêmico e prático.

Entende-se que a concepção escolar brevemente descrita, embora muito específica e particular, pode ser comum a outras instituições escolares, mesmo em outros bairros, cidades ou até mesmo estados, seguindo uma “cultura escolar” bastante arraigada.⁷

Soma-se a isso a exigência da formação em cursos de pedagogia para atuar como professor na Educação Infantil⁸. Ambos os fatores afetam diretamente a configuração atual deste segmento da Educação Básica, evidenciando uma paradoxal transição: a construção de uma nova identidade que, amorfa que é, ainda não consegue se desprender da historicidade que lhe subsidiou.

É certo que, na visão apresentada e sustentada pela instituição, estão implícitas concepções de criança, de infância, de linguagem e de alfabetização que aqui não cabe descrever, mas que, na sua evidente inadequação, justificam, uma vez mais, o interesse de mapear o que as crianças de fato já conhecem sobre a língua escrita antes de ingressarem no Ensino Fundamental I, para, assim, oferecer à comunidade acadêmica e escolar subsídios para fomentar novas pesquisas e desestabilizar práticas arraigadas no artificialismo da linguagem e no “saudosismo paralisante”, que cristaliza no presente concepções e práticas ultrapassadas.

5.4. A Aprendizagem Baseada em Problemas e os eixos do Programa Cultura Escrita no *game Qual é o problema?*

⁷ Apesar de se tratar de uma escola representativa de uma realidade, não há, neste trabalho, a pretensão de generalizar as conclusões do presente estudo.

⁸ Conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 05 setembro 2019.

A todo momento, em práticas sociais orais ou escritas, a criança tem a possibilidade de estabelecer uma *visão analítica* frente à língua escrita, sendo necessária uma prolongada interação com este objeto para que tenha a possibilidade de construir diferentes esquemas conceituais.

É certo que, nos portadores textuais, a língua escrita se fixa, constituindo-se materialmente, mas é certo também que é na interação entre os interlocutores e nos usos sociais que ela adquire a funcionalidade que lhe é inerente (BAKHTIN, 1997; FARACO, 2009). Quando se trata da aprendizagem da língua escrita, é importante considerar tanto as interações das crianças com este objeto, como também oferecer a elas a possibilidade de refletir sobre seus usos, propósitos e formas de funcionamento.

Neste sentido, a abordagem (ABP), uma das diretrizes que fundamentam o *game Qual é o problema?*, configura-se como uma estratégia fecunda para levar as crianças a refletir sobre as práticas linguísticas em situações que muitas vezes elas, embora já as tivessem até observado ou vivenciado, ainda não tinham tido oportunidades de refletir a respeito, assumir posturas e gerar consciência (COLELLO, 2015, 2017).

Por meio das observações realizadas durante a coleta de dados, é possível afirmar que motivação, desafio, interesse, discussão e disposição citadas por Carvalho (1998) caracterizaram também a postura das crianças frente a situações-problema realmente intrigantes, como as propostas no *game Qual é o problema?*. As crianças se engajaram na proposta mobilizando todo o arcabouço de conhecimentos sobre os recursos linguísticos e oferecendo, na maior parte das vezes, encaminhamentos ou resoluções plausíveis – mesmo que não convencionais. Neste sentido, mapear as respostas, entendidas aqui como elaborações pessoais e cognitivas, exige do investigador, conforme aponta Colello (2015; 2017):

- conhecer e respeitar a lógica da criança;
- admitir a dimensão criadora da construção do conhecimento;
- captar os conflitos experimentados pela criança enquanto constrói suas hipóteses;
- compreender os caminhos da construção do conhecimento antes de constituir-se como convencional.

Além disso, é necessário considerar também a dimensão interacionista do *game*, uma vez que possibilita:

- a) a interação com o objeto (situações-problema sobre práticas sociais de linguagem);
- b) a interação com adultos mediadores de cada jogada: organizar turnos de fala, quando for necessário; estimular o intercâmbio entre opiniões; explicitar, quando necessário, a diferença entre as respostas; confirmar respostas; elaborar novas perguntas a partir das respostas fornecidas, a fim de refinar a compreensão;
- c) a interação entre os jogadores: eles intercambiam ações e possíveis encaminhamentos – concordam entre si, refutam ideias, discordam e argumentam.

As cinquenta situações-problema disponíveis no *game* foram elaboradas considerando situações reais (típicas do que aparece em contextos sociais ou escolares) distribuídas em diferentes eixos da língua e da Cultura Escrita, mas, certamente, sem a pretensão de exaurir os aspectos vinculados à Cultura Escrita. É importante lembrar que a língua escrita, como objeto complexo e multifacetado que é, constitui-se de inúmeros aspectos que se inter cruzam. No entanto, para realização de uma investigação é necessário delimitar um campo de atuação com eixos bem definidos, a fim de se alcançar a desejada objetividade, clareza e pertinência na coleta e análise de dados. Por isso, para o desenvolvimento deste trabalho, foram considerados quatro eixos, a saber:

EIXO 1	EIXO 2	EIXO 3	EIXO 4
Modos de Falar e Escrever	Propósitos Sociais	Gêneros, Configurações E Portadores	Comportamentos Leitores
- Adequação da linguagem escrita ou oral às distintas situações comunicativas ou aos distintos gêneros, assim como especificidades da linguagem.	- Propósitos sociais da escrita, da leitura e da oralidade e uso de textos orais e escritos.	- Adequação às distintas formas materiais de situar e caracterizar os portadores. - Adequação da estrutura ao gênero e ao tipo de texto que se deseja escrever.	- Uso de distintas estratégias de leitura a depender dos propósitos em jogo e dos textos.

Quadro 2. Eixos da pesquisa

5.5. Hipótese e objetivos

Partimos da hipótese de que o processo de construção do conhecimento letrado das crianças matriculadas na Educação Infantil incide sobre diversos eixos das práticas sociais de linguagem, entre os quais destacamos: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações Textuais. Ao longo da construção do complexo processo de letramento emergente (ou da imersão pré-escolar na Cultura Escrita), a criança pode oscilar na elaboração de hipóteses sobre os diferentes eixos.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender, explicitar e analisar as hipóteses das crianças sobre o conhecimento da cultura letrada nos diferentes eixos mencionados. Considerando estes aspectos, pautamo-nos nas perguntas:

- *Quais são os conhecimentos da criança no final da Educação Infantil sobre os diferentes aspectos (os eixos escolhidos) da Cultura Escrita?*
- *A compreensão da Cultura Escrita é uniforme e regular⁹ ou oscila no desenvolvimento e assimilação de diferentes aspectos?*

5.6. A coleta de dados

As partidas do *game* foram realizadas por crianças que frequentavam o Infantil II (com 5 anos de idade), numa EMEI localizada na zona oeste de São Paulo, no bairro da Freguesia do Ó. Participaram, no total, 15 duplas de crianças, sendo realizadas, portanto, 15 partidas, uma para cada dupla. A coleta foi feita entre os meses de novembro e dezembro de 2017, portanto, no final do segmento da Educação Infantil como fase escolar.

Na ocasião, o *game* estava instalado no computador pessoal da pesquisadora, que realizava uma abordagem explanatória do equipamento, oportunidade em que as crianças manuseavam as teclas e o *touch pad*. Observou-se que algumas já sabiam os encaminhamentos de antemão, outras ainda não. Então, quando havia a necessidade, era realizada uma exploração mais direcionada do equipamento, a fim de que as crianças tivessem subsídios

⁹ *Uniforme* no sentido de ocorrer de forma paralela para todos os eixos, e *regular* na consideração do estágio das diferentes crianças.

básicos para participar com a maior autonomia possível das jogadas. Durante esse momento também foi realizada uma conversa com a dupla de participantes, esclarecendo que estavam aprendendo a manusear o computador pois iriam conhecer e jogar um *game* instalado naquela máquina, composto por situações-problema: o desafio para o avanço do percurso foi pensar em formas de resolver cada situação que lhes foram apresentadas. Então, a dupla iniciava a jogada, selecionando os personagens, acionando a roleta, realizando a travessia do percurso pelo enfrentamento das situações-problema (condição para avançar na sucessão de casas).

Durante a partida, a roleta era acionada, uma quantidade de casas era indicada para que o participante avançasse e, ao parar, surgia na tela o problema. Um dos jogadores tinha a prioridade para responder, por ser a sua vez na rodada, no entanto, nem sempre ele conseguia, e, então, o outro jogador era convidado a solucionar. Muitas vezes, os dois participantes se prontificavam a resolver o problema fornecendo alternativas diferentes para a mesma situação, ou mesmo intercambiando opiniões, configurando uma dinâmica de interações.

Ao longo das 15 partidas, foram registradas minuciosamente cada resposta apresentada pelas crianças com relação às respectivas situações-problema. Nas anotações, houve poucos ajustes normativos: foram eliminados marcadores conversacionais, por exemplo – “né”, “hum”, entre outros – e inseridos sinais de pontuação próprios da linguagem escrita. Houve, no entanto, a preocupação de manter o registro fiel de expressões e de reflexões apresentadas pelas crianças.

Os dados coletados foram analisados a partir dos referenciais socioconstrutivistas e da metodologia da ABP. As respostas foram classificadas em categorias que receberam tratamento estatístico tendo em vista a necessidade de apreender tendências e prevalências, tanto dentro de um eixo como também na comparação entre eles.

Capítulo 6. Delineando categorias

Ao criticarem a perspectiva “adultocêntrica” que costuma prevalecer nas práticas escolares (o ensino pensado à luz de quem já conquistou o conhecimento, as intervenções didáticas forjadas pela lógica do adulto), muitos autores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; WEISZ; SANCHEZ, 2002; ZABALA, 2008; COLL, 2010; COLELLO, 2012, 2013) afirmam que os educadores nem sempre abrem espaço para que os alunos lancem mão de suas concepções ou de seu repertório para refletirem sobre novos conhecimentos. Balizados pela dicotomia do conhecimento “certo” ou “errado”, muitos professores parecem insensíveis aos movimentos cognitivos de progressiva construção do conhecimento, isto é, de aproximação dos alunos com os conhecimentos convencionais em movimentos que são esperados quando são dadas ao sujeito oportunidades de refletir, de testar suas concepções ou de confrontá-las com outras possibilidades de produção. Por isso,

Compreender a perspectiva pela qual a criança enxerga o conteúdo é algo que, em muitos casos, só é possível se o professor se colocar numa posição de observador cuidadoso daquilo que o aluno diz ou faz em relação ao que está sendo ensinado [...] Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem “com quem dialogar” (WEISZ; SANCHEZ, 2002, p. 42-43).

Foi essa diretriz que norteou a organização dos resultados. Sem categorias previamente estabelecidas, buscamos captar o posicionamento das crianças sobre os problemas apresentados. Dar voz aos sujeitos da pesquisa significou acolher suas concepções e argumentos sem o olhar viciado do adulto que já sabe a resposta. Na organização e classificação dos dados, foi considerado o ponto de vista do sujeito, tomando suas reflexões como legítimas, ainda que sustentadas pela lógica infantil, ou seja, por vezes, distantes do saber convencional.

Quando o professor coloca um problema [...], eles [alunos] têm de resolver questões conceituais sobre as quais nunca haviam pensado. E o fazem como é possível para eles naquele momento. Como se vê, o conhecimento prévio não costuma ser convencional e arrumadinho. Quando pedimos que os alunos estabeleçam novas relações em situações ainda não experimentadas, fica evidente que o conhecimento se constrói de forma aparentemente desorganizada e apresenta contradições que nem sempre são reconhecidas pelo aprendiz (WEISZ, SANCHEZ, 2002, p. 44-45).

No conjunto aparentemente caótico das vozes e argumentações dos alunos para lidar com as situações-problemas (o *corpus* da análise), foi preciso nos livrar da cegueira que tão frequentemente acomete educadores e pesquisadores, o que tornou possível vislumbrar as seguintes categorias de respostas para todos os eixos estudados (Comportamentos Leitores; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Configurações Textuais e Portadores): **A) Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes;** **B) Lógica própria incorreta para a situação;** **C) Lógica própria viável para a situação;** **D) Lógica própria próxima da convencional;** **E) Convencional.**

Estas cinco categorias de respostas configuram-se em um *continuum* que parte das situações em que a criança não reconhece a prática social apresentada até as convencionalidades estabelecidas na Cultura Escrita. Um *continuum* justificado como um gradiente de respostas que traduzem as posturas assumidas pelas crianças e evidenciam suas diferentes reflexões sobre a língua escrita, conforme representa o esquema abaixo:

Figura 4. *Continuum* de categorias de respostas

A Seguir, o quadro 3 contém as características de cada uma das categorias:

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
(A) Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes	Foram agrupadas as respostas em que a criança não reconhece os elementos que compõem os eixos da Cultura Escrita apresentados na situação-problema ou ainda oferece uma resposta desvinculada da situação-problema.
(B) Lógica própria incorreta para a situação	São respostas sem relação com eixos da Cultura Escrita em foco na situação-problema, atendendo a critérios próprios, construídos pela criança. Ela compreende a situação-problema que lhe foi apresentada, mas não apresenta resposta convencional para ele.
(C) Lógica própria viável para a situação	Compreende respostas que estabelecem uma pequena relação com os eixos da Cultura Escrita ou com a situação-problema em si, distanciando-se ainda do que é convencional, pela prevalência do ponto de vista pessoal.
(D) Lógica própria próxima da convencional	Agrupar respostas que consideram parcialmente os eixos da Cultura Escrita em foco, porém ainda vinculadas ao ponto de vista pessoal.
(E) Convencional	Abrange respostas que atendem aos usos convencionais da língua escrita, semelhantes àqueles praticados socialmente.

Quadro 3. Categorias de análise e suas características

Compatível com os estudos psicogenéticos, a ordem de apresentação das categorias se deve à concepção de que na construção cognitiva, como em uma espiral, cada conhecimento ancora e incorpora o outro, superando-o. Trata-se de um processo em que categoria **E**, por exemplo, é forjada a partir de todas aquelas que lhe antecederam.

Captar o percurso da construção cognitiva em aspectos nem sempre considerados objetivamente pela escola pode significar uma contribuição para os debates acerca do ensino e da aprendizagem da escrita. Em que pesem as dificuldades de se coletar e classificar os pontos de vista da criança e a impossibilidade de se generalizar os resultados a partir de uma pequena amostra, o presente estudo configura-se como um esforço na direção de uma compreensão mais ampla dos mecanismos infantis de construção da escrita.

Capítulo 7. Construção das concepções sobre Comportamento Leitor

Neste capítulo, são abordadas as concepções das crianças ao final da Educação Infantil sobre comportamentos leitores. Para isso, partiremos de um breve panorama do conceito de comportamento leitor. Em seguida, há a apresentação dos dados obtidos na pesquisa que subsidia a análise do conjunto de respostas das crianças.

7.1. Comportamento leitor

O conceito de comportamento leitor é constituído a partir de dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é a necessária compreensão do que é a leitura (dimensão individual). O segundo é a apreensão do que os sujeitos fazem com a leitura, os usos sociais (dimensão social).

Kleiman (1995) relembra os diferentes processos que estão em jogo quando se pretende definir o conceito de leitura: mexer os lábios; movimentar os olhos sequencialmente, mantendo uma regularidade na direção; reter informações na memória; acompanhar segmentos linguísticos; levantar hipóteses; confrontar informações; interagir com as informações do texto, com o autor, com o repertório pessoal. Em suma, a pesquisadora admite que a leitura é formada pela complexa relação entre fatores fisiológicos, linguísticos, cognitivos e interacionais. Desta forma,

Ao refletir sobre a complexidade dos processos envolvidos na leitura, seria surpreendente se conseguíssemos ler se pressupussemos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde os olhos até a memória que estaria aguardando a chegada do material para começar a processá-lo. Não é isso o que acontece. O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que veem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Ainda que o processo de leitura seja formado pela combinação de complexos fatores, há definições de leitura que tendem a privilegiar um fator em detrimento dos demais, e isso gera um paralelismo de posturas que confunde a prática pedagógica. Kleiman (1995) apresenta o levantamento de diferentes modelos de leitura encontrados na escola, destacando a predominância e as limitações de modelos formais, cujas ênfases recaem em aspectos fisiológicos e linguísticos. Entre os riscos e consequências de se admitir estes modelos na prática pedagógica está o de assumir que a leitura possui apenas uma dimensão individual, desconsiderando que

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e de escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, o texto e seu contexto. (LERNER, 2002, p. 19).

O ato de leitura não se faz isoladamente, fora de uma tradição social ou, em outras palavras, fora da Cultura Escrita. Por isso, a assimilação do comportamento leitor pelas crianças depende de experiências que possam estabelecer a relação de “leitores para leitores” (LERNER, 2002) com base em oportunidades de partilhar, nas situações de leituras, reflexões que não estão explícitas no próprio texto, mas implícitas no contexto de quem lê (ou de quem escuta a leitura). Na mesma direção, Colomer (2007) ressalta o compromisso da escola em formar cidadãos da Cultura Escrita, capazes de realizar tantos usos sociais da língua quanto a tradição social permitir. Neste sentido, a leitura está ancorada nas práticas sociais específicas de comportamentos leitores, pois são elas que sustentam o sentido e a função deste processo.

As práticas de leitura, especificamente, são constituídas pelos diferentes usos sociais que os leitores tradicionalmente costumam realizar. Lerner (2002, p. 62) salienta que se tratam das atividades que os leitores realizam no dia a dia, que podem ser de duas naturezas distintas:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontra-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que se segue no texto, reler um fragmento anterior

para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo...

Certamente, os comportamentos leitores não se esgotam nesta listagem, uma vez que há uma diversidade muito ampla deles. É importante considerar que tantos outros comportamentos, com maior ou menor grau de complexidade, integram a tradição de leitura. Por isso, tais exemplos são apenas amostras que permitem reconhecer possibilidades de atividades realizadas por leitores na vida social, tanto as de natureza pública como as de natureza privada.

Ao retomar as características do modelo ABP apresentado no capítulo 4, deve-se considerar que a complexidade das situações-problema do *game* teve o propósito de mobilizar e desenvolver procedimentos investigativos. Em geral, isso foi alcançado graças a situações-problema suficientemente desafiadoras, que integram diferentes dimensões da leitura.

As nove (9) situações-problema relativas ao eixo Comportamento Leitor do *game Qual é o problema?* privilegiam a abordagem interacionista, ressaltando sempre a relação dos leitores com diferentes aspectos da Cultura Escrita. O Quadro 4 contém as situações-problema que compõe o jogo:

SITUAÇÕES-PROBLEMA
<p>28)¹⁰ Tatiane e Clara estavam procurando a história “O gato de botas” em um livro muito grande, com vários contos. Tatiane sugeriu que fossem olhando todas páginas procurando a ilustração dessa história, mas Clara disse que deveria ter um jeito mais fácil de procurar. O que você acha disso?</p>
<p>31) Bruno e Carolina estavam lendo um texto sobre a lua. Encontraram uma palavra que não sabiam o que significava: “rotação”. Bruno disse que dá para entender os textos mesmo sem entender todas as palavras, e Carolina achou que era melhor eles descobrirem o significado dessa palavra, mas não sabia bem onde poderia encontrar. O que você diria a cada um deles?</p>
<p>32) Sonia e Ana estavam lendo o mesmo livro, mas nenhuma das duas tinha terminado. Um dia, as duas conversavam sobre o livro, e Sonia comentou: “No final, os dois irmãos salvam o cachorro e ficam com ele.” Ana estranhou: “Você não terminou de ler. Como sabe o final?”. “Porque já li a última página. Eu gosto de fazer isso para escolher livros que vou ler.” O que você pensa sobre isso?</p>

¹⁰ As numerações correspondem à identificação da situação-problema no *Game* “Qual é o problema?”; por isso, não obedecem a uma sequência ordinal.

34) A sua professora deu um texto sobre o universo para os alunos lerem e pediu que eles encontrassem o nome de 12 planetas. Os alunos começaram a ler, mas não sabiam bem como lembrar de todos os nomes encontrados. Que sugestão você daria a eles?
36) Marcos e Jair estão em uma biblioteca procurando um bom livro para ler. Marcos disse que os melhores livros são os mais finos porque dá para ler bem rápido. Jair disse que o tamanho do livro não importa muito; o mais importante é achar o “livro certo”. O que você faria para ajudá-los a escolher?
39) Uma classe de 1º ano está organizando uma biblioteca com livros trazidos pelas crianças. Já foram trazidos 52 livros e estão empilhados em uma estante. A professora pediu para as crianças pensarem em um jeito de organizar os livros para que fique bem fácil achar cada um. Luiz sugeriu organizar pelo tamanho; Rosa, pela cor da capa; e Sofia, pelo nome do autor. O que você pensa sobre essas ideias?
41) Marcos e Elis foram à biblioteca da escola buscar o livro <i>Amendoim</i> , escrito por Eva Furnari. A funcionária disse que as estantes estavam organizadas em ordem alfabética, pelo sobrenome do autor, e que cada estante correspondia a uma letra. O que você acha que Marcos e Elis poderão fazer para achar o livro que procuram?
42) O irmão de Pietro, Carlo, está na Educação Infantil. Carlo levou para casa um livro só com imagens, sem textos, e pediu para o irmão ler com ele. Pietro disse que não tinha nada para ler e que o livro nem contava uma história porque não tinha texto. Você concorda com Pietro? É possível ler um livro só com imagens?
44) Caio tinha que ler um livro para apresentar para os colegas de classe, mas só se lembrou disso 1 hora antes de ir para a escola. Como não dava tempo de ler tudo, ele resolveu ler o comecinho do livro e o último capítulo. Disse que, desse jeito, dá para entender direitinho a história toda. O que você acha da ideia dele?

Quadro 4. Relação das situações-problema sobre Comportamento Leitor

Para cada situação-problema apresentada, há um conjunto de respostas das crianças que participaram das jogadas do *game Qual é o problema?*, evidenciando as hipóteses que elas apresentam sobre o eixo Comportamento Leitor da Cultura Escrita.

7.2. Respostas das crianças

O eixo Comportamento Leitor apresentou o total de 37 respostas das crianças, obtidas a partir das nove situações-problemas apresentadas no subitem anterior. Estas respostas foram classificadas nas cinco categorias de análises discutidas no capítulo 6: **A) Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes;** **B) Lógica própria incorreta para a situação;** **C) Lógica própria viável para a situação;** **D) Lógica própria próxima da convencional;** **E) Convencional.** A seguir está a tabela1 que apresenta a distribuição das respostas em cada eixo, representadas em números absolutos.

COMPORTAMENTO LEITOR	
CATEGORIAS	RESPOSTAS
A	3
B	9
C	13
D	2
E	10
TOTAL	37

Tabela 1. Dados quantitativos do eixo Comportamento Leitor

É importante considerar que no eixo Comportamento Leitor, assim como nos demais, as crianças, independentemente do turno do jogador no *game*, arriscaram-se a apresentar suas hipóteses, respondendo às situações-problemas que lhes foram apresentadas. Essa postura deixou evidente uma predisposição em assumir uma atitude colaborativa e reflexiva diante de situações muitas vezes desafiantes. Por isso, não há correspondência entre os turnos do jogo e o número de respostas. Ao contrário, em alguns turnos, foram registradas diferentes respostas dadas por diferentes crianças.

Ao observar a distribuição de respostas, é possível notar a predominância da categoria **C** (*Lógica própria viável para a situação*), seguida pela categoria **E** (*Convencional*). Os índices mais baixos são os das categorias **A** (*Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes*) e **D** (*Lógica própria próxima da convencional*), respectivamente. O gráfico a seguir favorece a visualização do que prevalece em relação às categorias:

Gráfico 1. Comportamento leitor.

A partir dessa distribuição, vale explicitar o sentido das respostas obtidas em cada uma das categorias e estabelecer a necessária relação entre elas, compreendendo-as, conforme já mencionado, como um processo contínuo de construção do conhecimento. Disso decorre a necessidade de se analisar a progressão destas categorias, partindo daquela em que a criança possui conhecimentos elementares (categoria A) e analisando o percurso da constituição das hipóteses sobre cada eixo, até culminar na mais proficiente (Categoria E).

7.2.1 Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes

As respostas que compõem a categoria A (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes) compreendem apenas duas ocorrências refletem duas tendências¹¹.

¹¹ Em cada categoria, foram encontrados caminhos de respostas com traços em comum, os quais doravante serão denominados de **tendência**.

No primeiro caso, há a tendência de não compreender a situação-problema, apresentando explicitamente esta condição, como vemos na fala: *“Não sei responder”* (Marcos, 6 anos, 34)¹².

No segundo caso, há como tendência um escape, no qual a criança foge do foco apresentado na situação-problema sobre Comportamento Leitor para descrever e apresentar características de um dos elementos do contexto, conforme vemos em: *“A lua é feita de queijo, porque ela tem buraquinhos para a pessoa flutuar”* (Lorena, 5 anos, 31).

Neste eixo, a Categoria A apresenta um índice baixo, totalizando 5% de respostas. Assim, no que diz respeito às repostas da categoria **A** relacionadas ao eixo Comportamento Leitor, os dados sugerem que o baixo índice pode indicar que, ao final da Educação Infantil, a maior parte das crianças desta amostragem já é capaz de compreender problemas relativos aos procedimentos de leitura.

7.2.2. Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação

O conjunto compreendido como categoria B (Lógica própria incorreta para a situação) abrange as respostas em que as crianças refletem e oferecem uma alternativa para resolver a situação-problema com base em critérios pessoais, que, tecnicamente, seriam inviáveis na resolução do dilema apresentado.

Um exemplo peculiar foi a resposta de Luiza (6 anos), que, para resolver a situação-problema 31, lançou mão de uma ideia fantasiosa e imaginária, obviamente inviável para a situação: *“Procurar na lua, mas lá é muito longe”*.

As demais respostas traduzem a tendência de usar critérios linguísticos concretos e baseados na Cultura Escrita, ainda que não-convencionais e inadequados para a situação-problema. Seguem alguns exemplos:

Colocar os livros pelo tamanho porque alguns são maiores do que outros. (Fernando, 5 anos, 39)

Só dá para olhar as páginas e ver os desenhos. (Mário, 5 anos, 42)

Não dá para ler, pois não dá para entender a história apenas com o desenho. (Matheus, 5 anos, 42)

12 Optamos por nomes fictícios para preservar a identidade da criança. O número que se segue à indicação da idade apresenta a situação-problema que motivou a resposta, conforme o Quadro 4. Relação das situações-problema sobre Comportamento Leitor.

A categoria B representa 27% das ocorrências, sendo a terceira com maior índice. Trata-se de uma categoria de suma importância, pois torna evidente as primeiras elaborações mentais das crianças em relação ao eixo Comportamento Leitor. Em síntese, as crianças, ao final da Educação Infantil, buscam critérios para realizar práticas próprias no eixo Comportamento Leitor, algumas vezes assumindo inclusive posturas fantasiosas, mas que se configuram como os primeiros indícios de engajamento da criança com este eixo.

7.1.3. Categoria C: Lógica própria viável para a situação

As respostas que integram a categoria C (Lógica própria viável para a situação) compreendem aquelas em que as crianças elaboram uma solução particular que, mesmo se distanciando do Comportamento Leitor de usuários mais experientes, poderiam ser viáveis para a situação.

Neste eixo, a categoria C apresentou diferentes tendências, sinalizando a necessidade de especificar ainda mais a classificação prévia. Na primeira, a tendência comum é o foco no sujeito: o que a própria criança faria se estivesse diante da situação que lhe foi apresentada, evidenciada pela expressão “eu”. Abaixo seguem as respostas:

Eu vejo o desenho da capa do livro e escolho. (Eduarda, 6 anos, 32)

Eu lia tudo, inteiro, e mostrava para os amigos inteiro. (Iara, 6 anos, 44)

Eu não esqueceria de ler o livro antes de apresentar para a turma. Mesmo que eu chegasse atrasado, eu não me importaria, lia tudo antes. (Mateus, 5 anos, 44)

Os alunos iam achar isso diferente. Não ajuda a contar a história pois ia começar a contar a história e já ia acabar. Eu ia ficar desesperada, pois a história ficaria curta. Eu inventaria uma história para ficar maior. (Mariana, 6 anos, 44)

A maioria das respostas que compõe esta tendência foi obtida a partir da situação-problema 44, na qual as crianças observaram o pacto preexistente entre o contador de história e o público, evidenciando certo desconforto com o fato de a personagem da situação-problema não ter lido o livro inteiro antes de apresentá-lo para os colegas. Elas admitem que conhecer apenas o início e o final do livro não garante a compreensão da narrativa e gera imprecisões e lacunas no enredo, que inviabilizam, tanto para o contador como para o público, a compreensão da obra em sua completude. Ao buscar estratégias que garantissem a apreensão da obra, as crianças distanciaram-se dos Comportamentos Leitores convencionais ou das condições dadas pela situação-

problema, admitindo alternativas próprias e criativas, como inventar trechos para complementar a história e evitar as imprecisões, como é o caso de Mariana.

As crianças apresentaram respostas viáveis para a situação, buscando as mais variadas estratégias para resolver uma lacuna inadmissível em uma prática de leitura, ainda que diferentes das posturas assumidas convencionalmente. Há, assim, uma tendência de encaminhamento procedimental.

A outra tendência da categoria C é aquela em que as crianças indicam como as personagens da situação-problema devem agir. Seguem as respostas:

Não bagunçar os livros. É só pegar e não tirar tudo do lugar de uma vez. É apenas para passar um livro por vez com a mão, aí eu acho o que preciso. (Eloisa, 6 anos, 41)

Passou as páginas rápido. O melhor jeito é passar as páginas, mas tem que ser devagar. (João, 6 anos, 28)

Passando de página em página. (Luiza, 6 anos, 28)

Olhando uma página de cada vez, para não passar a página do gato de botas. (Amanda, 5 anos, 28)

Pela cor da capa, pois assim organiza melhor. (Mateus, 5 anos, 39)

Tirar um por vez e olhar o nome. Se não for o livro que eles estão procurando, coloca no lugar de volta. (Mateus, 5 anos, 39)

Andando e procurando o livro. É só a gente andar pela biblioteca e procurar. (Samanta, 5 anos, 41)

Vai tirando do armário, olha a imagem e quando achar, pega. (Juliana, 5 anos, 41)

Neste caso, as crianças apresentam orientações sobre como proceder, evidenciando ações possíveis de serem realizadas, ainda que não praticadas por leitores convencionais, pois levariam mais tempo do que o comum para serem concluídas ou são pouco eficientes para a situação proposta. Neste sentido, as respostas são construídas apresentando critérios, estratégias, procedimentos sobre como encaminhar a resolução das situações-problema, evidenciando o engajamento das crianças em relação aos Comportamentos Leitores em questão. Há, assim, uma tendência instrucional, que ganha ainda mais destaque pelo fato de as respostas terem sido construídas com verbos no infinitivo ou no gerúndio, pois estes são comuns em textos com esta finalidade.

A categoria C (Lógica própria viável para a situação) representa 35% das respostas, destacando-se como a categoria predominante no eixo Comportamento Leitor. As tendências encontradas sugerem que o percurso da construção de conhecimento pelas crianças começa a se ramificar, tornando-se progressivamente mais elaborado e indicando um engajamento do sujeito na busca por uma compreensão acerca do funcionamento deste eixo.

7.1.4. Categoria D: Lógica própria próxima da convencional

As respostas que integram a categoria D (Lógica própria próxima da convencional) compreendem aquelas que tangenciam as perspectivas que, comparadas com as anteriores, aproximam-se mais do padrão convencional dos Comportamentos Leitores. São respostas aceitáveis, que contêm traços de convencionalidade, contudo, mesmo considerando o esforço do sujeito para sair de uma postura autocentrada e de elaborar critérios plausíveis para a resolução da situação-problema, podem estar incompletas. Seguem as repostas que integram esta categoria:

Pensar de novo. Olhar para lembrar os nomes. (Fernando, 5 anos, 34)
Ler de novo o texto, pois aí eles vão se lembrar. (Juliana, 6 anos, 34)

Nestas respostas, baseando-se no contexto apresentado na situação-problema 34, há a tendência de reconhecer a necessidade de se voltar para a obra original e recuperar os nomes dos planetas, apoiando-se exclusivamente na memória como suporte para registro dos nomes. O que diferencia as respostas são os verbos, *olhar* e *ler*. Na primeira, a criança assume que se deve *olhar* de novo, sem indicar o quê, deixando a resposta imprecisa (as imagens, os nomes dos planetas?). Na segunda, a criança admite a necessidade de ler o texto novamente, em busca da informação de que necessita, sendo mais precisa em sua referência e, portanto, indicando um Comportamento Leitor ligeiramente mais sofisticado.

A categoria D do eixo Comportamento Leitor representa 5% do total de respostas (a mais baixa ao lado da categoria A). Considerando as categorias de análise como indícios do processo cognitivo, este baixo índice pode indicar que se trata de um estágio pelo qual as crianças passam rapidamente, seguindo em direção a hipóteses mais convencionais.

7.1.5. Categoria E: Convencional

O conjunto de respostas que integram a categoria E (Convencional) é compreendido por aquelas que se identificam com as convenções sociais ou de comportamentos assumidos pelas pessoas no universo letrado, isto é, que se enquadram em padrões mais típicos dos usuários proficientes da língua escrita.

Embora as respostas fornecidas pelas crianças integrem a categoria convencional, é possível notar tendências específicas. Em primeiro lugar, vale destacar as respostas que apresentam encaminhamentos com características mais objetivas, com foco mais direto na solução da situação-problema apresentada. Seguem as ocorrências:

Ver a página. (Enzo, 6 anos, 28)

Lê a primeira página. (Davi, 6 anos, 32)

O tamanho não tem nada a ver. Eu pego qualquer livro. (Manuela, 6 anos, 36)

Tem desenho, mas não tem texto. Dá para ler mesmo sem o texto. (Iara, 6 anos, 42)

São, portanto, respostas em que, mesmo incorporando as convencionalidades sociais (a criança entende a situação-problema e reconhece o Comportamento Leitor correspondente), há encaminhamentos práticos, sem, necessariamente, considerar as implicações que as escolhas apresentadas podem gerar ou sem generalizar os procedimentos. Trata-se de uma tendência funcional, cujo foco tangencia um aspecto principal da situação-problema sobre Comportamentos Leitores.

Mantendo o padrão convencional, as respostas enquadradas na segunda tendência apresentam como característica explicitar ou justificar os procedimentos adotados pela criança. A seguir, é possível conferir as ocorrências:

Já que eles não sabem o que é, tem que procurar em outro livro. Se não tem neste livro que fala sobre a lua, tem em outro. (Amanda, 5 anos, 31)

Eu sempre pego um livro e leio do começo para o fim. Eu olho as páginas para escolher. (Raiane, 6 anos, 32)

Lê a primeira página. Observa o desenho, se gostar, continua a leitura. (Valentina, 6 anos, 32)

Escrevendo, anotando qual foi encontrado, para não ficar muito embaralhado. (Geovana, 6 anos, 34)

Podemos pegar qualquer livro. Ou um que você gosta e já leu ou outro que você acha que vai gostar. (Raiane, 6 anos, 36)

O irmão tinha que explicar que não tinha palavras e que tinha história, sim, mas tem que imaginar. (Valentina, 6 anos, 42)

Estas respostas sugerem Comportamentos Leitores complexos, realizados, geralmente, por usuários experientes: consultar outros livros; organizar informações por meio de anotações; folhear páginas; ler histórias a partir de imagens. Neste sentido, configuram-se como práticas já incorporadas pelas crianças sobre quais comportamentos mobilizar diante de determinadas

atividades de leitura. Assim, neste conjunto de respostas é possível observar uma tendência técnica.

Seja numa tendência técnica, seja numa tendência funcional, as ocorrências que se enquadram na categoria E representam o montante de 27% do total de respostas do eixo Comportamento Leitor, configurando-se como um eixo significativo, já que se constitui como a segunda categoria com maior porcentagem, ao lado da categoria B.

7.2. Considerações

Levando em conta tanto a qualidade das respostas como também o contraponto estatístico dos dados obtidos no eixo da Cultura Escrita Comportamento Leitor, é possível tecer algumas considerações que destacam o progressivo refinamento e sofisticação das hipóteses das crianças na elaboração de suas respostas.

Em primeiro lugar, é importante destacar que, por mais que se tenha estabelecido cinco grandes grupos de respostas (categorias A, B, C, D, E), no desenvolvimento da análise é possível encontrar subgrupos, configurando *tendências*. Esta diversidade de respostas evidencia a pluralidade de caminhos percorridos pela criança em sua aprendizagem. Trata-se de um processo complexo, amplo e dinâmico, cuja diversidade é reunida no quadro 5:

Tendências do eixo Comportamento Leitor	
Categoria	Tendências
A Não compreende a situação/não sabe a resposta/ com escapes	1. Dificuldade de entender a situação-problema.
	2. Escape
B Lógica Própria Incorreta para a Situação	1. Fantasiada e imaginária.
	2. Critérios linguísticos
C Lógica Própria Viável para a Situação	1. Foco no sujeito (uso da 1ª pessoa discursiva)

	2. Orientações sobre como o personagem deve agir.
D Lógica Própria Próxima da Convencional	Memória como suporte para se lembrar do registro.
E Convencional	1. Funcional
	2. Técnica

Quadro 5. Tendências do eixo Comportamento Leitor

Os dados indicam que as crianças da amostragem, em sua maioria, compreendem as situações relacionadas ao comportamento leitor a ponto de identificar o problema, mas ainda estão distantes de assimilar formas mais convencionais de resolvê-los. A categoria C é a que apresenta porcentagem mais alta (35%) e, quando somada com a categoria B, tem-se o total de 59% de respostas, culminando com o estágio intermediário de aprendizagem. Isso indica que as crianças dessa amostragem, em sua maioria, tiveram poucas experiências relativas ao eixo Comportamento Leitor e, portanto, buscam caminhos alternativos quando colocadas para refletir sobre este eixo.

Em contrapartida, há também um destaque para a categoria E, com 27% das respostas, indicando que na amostragem há algumas crianças que passaram por maior diversidade de experiências leitoras e, por isso, conseguem fornecer respostas convencionais, assumindo práticas legitimadas e proficientes, inclusive evidenciando a multiplicidade de formas que o conhecimento convencional pode assumir.

Portanto, prestes a ingressar no ensino fundamental, as crianças que participaram do estudo, em sua maioria (59%), apresentam conhecimentos elementares sobre Comportamentos Leitores, o que, do ponto de vista da implicação prática, poderia sustentar a recomendação de se promover mais experiências das crianças em relação a este eixo da Cultura Escrita. São crianças que, como diria Lerner (2002), aguardam pelo estabelecimento mais intenso de relações “de leitor para leitor”.

Capítulo 8. Construção das concepções sobre Propósitos Sociais

Neste capítulo são abordadas as concepções sobre Propósitos Sociais das crianças ao final da Educação Infantil que participaram das jogadas do *game Qual é o problema?*. Para isso, em primeiro lugar, há um breve panorama do conceito de Propósitos Sociais e, em seguida, a apresentação dos dados obtidos na pesquisa que subsidiam a análise das respostas.

8.1. Propósitos Sociais

Para que serve a linguagem? Qual a sua finalidade social? Como os usuários a utilizam em seu cotidiano? Em suma, quais os propósitos sociais dela? A linguagem e as culturas do escrito compõem o cotidiano social em várias instâncias, de tal forma que a sociedade se organiza porque a linguagem subsidia e ancora sua estrutura. Na política, na economia, na saúde, na comunicação, na educação, nas relações interpessoais, no meio digital, independentemente da esfera, a linguagem está presente.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 1997, p 261).

O fato de a linguagem compor o cotidiano social é encarado de forma tão natural por seus usuários, que, muitas vezes, a reflexão sobre suas funções acaba sobreposta pelo uso em si. No entanto, compreender os propósitos da linguagem e, mais especificamente, da língua escrita precisa estar atrelado tanto aos processo de inserção da criança na Cultura Escrita, marcado pela sua participação nas práticas sociais de linguagem e pela aprendizagem da língua escrita, como também às ações do sujeito proficiente, que usa a língua escrita em seu dia a dia.

Não podemos nos esquecer que, em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 67).

As duas dimensões básicas e complementares que constituem a língua escrita são a leitura e a escrita. Ler e produzir textos é, conforme Costa (2002), agir simbolicamente sobre o mundo, construindo e produzindo sentidos para si e para os outros. Estes dois processos compõem (e, ao mesmo tempo, são compostos por) diversas práticas e usos sociais da língua escrita, dos quais as crianças partilham experiências, seja no convívio familiar, de forma mais accidental, seja na vida escolar, de maneira planejada e sistemática.

Conforme Teberosky e Colomer (2003), além da experiência com narrativas e livros, o abundante material impresso (urbano ou doméstico) e virtual que circula nas diversas esferas se traduz em situações de uso cotidiano da língua escrita, gerando oportunidades das crianças participarem das práticas sociais de linguagem e de aprenderem suas diferentes funções e propósitos. No entanto, aquilo que ocorre informalmente no contexto da vida merece ser retomado pela escola, sob a forma de vivências mais sistematizadas e reflexivas. Ao retomarem algumas práticas de leitura nas situações de ensino, as autoras reforçam a função e o sentido social delas, concebendo a língua em seu contexto real de uso, atrelada às ações na vida cotidiana, mas também aos propósitos didáticos.

A leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem função de identificação e de informação; a leitura de instruções tais como receitas de cozinha, tem a função de orientar a ação (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 20).

Lerner (2002) relembra que, no âmbito da escrita, algumas práticas possuem caráter mais solitário e individual, dificultando seu acompanhamento. Planejar, textualizar, revisar mais de uma vez, são posturas comuns de usuários proficientes da língua, mas que costumam ser feitas individualmente, em situações privadas. Contudo a finalidade da produção textual, o gênero discursivo mais pertinente, o suporte de circulação mais adequado e convencional são aspectos que podem ser partilhados e mais facilmente observado por outros sujeitos.

As exigências desse desdobramento levam o escritor a pôr em ação outras atividades nas quais se introduz mais claramente a dimensão interpessoal: discutir com outros qual é o efeito que se aspira produzir nos destinatários através do texto e quais são os recursos para

consegui-lo; submeter à consideração de alguns leitores o que se escreveu ou se está escrevendo (LERNER, 2002, p. 63).

Escrever bilhetes, listas de compras, convites de aniversário, agenda, diários; recados que circulam no condomínio, nos postes, são atividades com as quais as crianças se deparam no cotidiano e que, em alguns momentos, participam do contexto de produção textual, acompanhando as decisões, as práticas e os propósitos envolvidos no processo de elaboração de cada gênero discursivo.

É certo que as crianças acompanham e, algumas vezes, participam destas práticas de linguagem, nas diferentes esferas cotidianas. Por isso, é importante considerar que, antes de ingressar na escola, a criança já elaborou “representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas de leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 69). Neste sentido, ao longo de toda a infância, a criança elabora e reelabora hipóteses sobre o funcionamento e os diferentes propósitos sociais da língua escrita.

Considerando estes aspectos, as sete situações-problema do eixo Propósitos Sociais que compõem o repertório do *game Qual é o problema?* privilegiam os usos da língua escrita ligados às esferas doméstica, urbana e escolar, admitindo que as crianças já participam, com maior ou menor frequência, de usos sociais da língua escrita nestes contextos, mas também desafiando-as a pensar sobre essas práticas em uma perspectiva problematizadora. No quadro 6 seguem as situações-problema que compõem o jogo:

SITUAÇÃO-PROBLEMA ¹³
<p>16) A mãe de Helena estava ditando para ela uma lista de compras do mercado. Sua mãe ditava os produtos e Helena escrevia. Seu irmão, de 5 anos, falou: “Eu também quero aprender a escrever para fazer lista de compras.” Helena respondeu: “Escrever serve para fazer muitas outras coisas, além de lista de compras.” O que mais você acha que é possível fazer com a escrita?</p>
<p>17) José está doente e terá que tomar alguns remédios. Seu pai já comprou os medicamentos, mas antes de dar ao filho ele tira papéis de dentro da caixa e os lê com atenção. José acha estranho, pois nunca imaginou que, junto com os remédios, vinham papéis com tantas coisas escritas. O que você pensa que pode estar escrito nestes papéis?</p>
<p>18) Ariane e Lara ganharam um jogo de presente. Lara abriu a caixa, tirou o tabuleiro, o saquinho com as peças e, olhando tudo isso, perguntou para a irmã: “Não estou entendendo como jogar.” Ariane respondeu: “Primeiro, a gente tem que ler as regras do jogo.” Mas Lara não concordou: “Nem precisa ler; eu vou olhar as peças e vou aprender como se joga”. O que você pensa sobre isso?</p>
<p>19) Clarice estava iniciando o 2º ano e, no primeiro dia de aula, ouviu a professora falar que aprenderiam a usar o dicionário. Clarice nunca tinha ouvido falar nisso e ficou pensando: “para que será que serve um dicionário?” Como você explicaria para Clarice o que é um dicionário?</p>
<p>29) A vizinha da Carolina não sabe ler nem escrever, mas, muitas vezes, ela fica olhando os rótulos dos produtos no supermercado. Você saberia explicar por que ela faz isso?</p>
<p>33) Ao entrar em uma loja, Flavio e seu pai viram uma placa pregada na parede, onde estava escrito “tinta fresca”. Por que você acha que o dono da loja colocou essa placa lá?</p>
<p>38) Ana está com sua mãe no mercado e observa que sempre que ela pega um produto fica olhando a embalagem. Cansada e querendo ir embora, Ana reclama: “Mãe, não fica olhando, pega logo o que você precisa e vamos embora.” A mãe explicou que era preciso ler para comprar direito. Ana não entendeu o que a mãe está dizendo pois não sabe bem que tipo de informações pode ter no rótulo de um produto. O que você explicaria a ela para que ela entendesse melhor a situação? O que você pensa que pode estar escrito num rótulo?</p>

Quadro 6. Relação das situações-problema sobre Propósitos Sociais

Para cada situação-problema apresentada, há um conjunto de respostas das crianças que participaram das jogadas do *game Qual é o problema?*, evidenciando as hipóteses que elas apresentam sobre o eixo Propósitos Sociais da Cultura Escrita.

8.2. Respostas das crianças

O eixo Propósitos Sociais apresentou o total de 28 respostas, obtidas a partir de sete situações-problemas apresentadas no subitem anterior, classificadas

¹³ Vale lembrar que as numerações correspondem à identificação da situação-problema no *game Qual é o problema?*, por isso, não obedecem a uma sequência ordinal.

conforme as cinco categorias já descritas no capítulo 6: **A)** *Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes*; **B)** *Lógica própria incorreta para a situação*; **C)** *Lógica própria viável para a situação*; **D)** *Lógica própria próxima da convencional*; **E)** *Convencional*. A tabela 2 a seguir apresenta a distribuição das respostas em cada eixo, representadas em números absolutos.

PROPÓSITOS SOCIAIS	
CATEGORIAS	RESPOSTAS (números brutos)
A	6
B	1
C	5
D	4
E	12
TOTAL	28

Tabela 2. Dados quantitativos do eixo Propósitos Sociais

A distribuição de respostas evidencia a prevalência da categoria **E** (*Convencional*), seguida pela **A** (*Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes*). O menor índice é a categoria **B** (*Lógica própria incorreta para a situação*). O gráfico a seguir apresenta o percentual de distribuição de respostas em cada categoria:

Gráfico 2. Propósitos Sociais

Os subitens que se seguem serão destinados à análise de cada categoria, iniciando pela **A** e finalizando na **E**, de modo a acompanhar a evolução no processo de compreensão deste eixo pelas crianças que participaram desta pesquisa.

8.2.1. Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes

A categoria A configura-se pelas respostas mais distantes dos Propósitos Sociais convencionais. Abaixo seguem as respostas:

Não sei o que é, não. (Luan, 6 anos, 19)

Também não sei. (Mário, 5 anos, 19)

Não sei. (Rita, 6 anos, 19)

Não sei. (Manuela, 6 anos, 19)

Porque ele queria uma tinta para pintar a casa. (Vitória, 6 anos, 33)

Fresca.... (pensa). *Podia ser gelado, quente, morna. Pode ter qualquer uma.* (Lorena, 5 anos, 33)

Trata-se de uma categoria em que as crianças, em sua maioria, não souberam responder à situação-problema que lhes foram apresentadas, declarando explicitamente esta condição.

As respostas de Vitória e Lorena marcam, dentro da categoria A, a tendência de não compreensão do problema, gerando respostas incongruentes, forjadas pela abstração parcial do problema. Ao centrar-se na palavra “tinta”, Vitória evocou sua função (“pintar a casa”). Lorena, por sua vez, focando o termo “fresca”, evocou a relação com a temperatura (“gelado, quente, morna”), que é incompatível com a situação. Mesmo assim, a menina lançou mão de um entendimento possível para o termo. De fato, a polissemia da palavra “fresca” admite diferentes interpretações, e a acepção subentendida pela garota é aceitável para o vocábulo (ainda que não para a situação). Em ambos os casos, a despeito das incongruências, fica evidente o envolvimento com a proposta do jogo e a disponibilidade em participar.

Nas tendências que agregam os casos de Luan, Mário, Rita e Manuela, pode-se dizer que, embora tenham compreendido a problemática da situação apresentada (19), não conseguiram encaminhar uma solução explicando o que é um dicionário.

Esta categoria representa 21% do total de respostas do eixo Propósitos Sociais, configurando-se como a segunda mais proeminente e evidenciando que parte das crianças desta amostragem, prestes a ingressar no ensino fundamental, teve poucas oportunidades de apreender ideias sobre os propósitos da língua escrita (no caso, a função do dicionário ou de avisos em locais públicos).

8.2.2. Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação

A categoria B no eixo Propósitos Sociais apresentou apenas uma ocorrência de resposta: *É quando o professor explica uma coisa que é muito legal, como brincar de pega-pega, fazer amigos novos.* (Vitória, 6 anos, 19)

Ao ser questionada sobre a função do dicionário, Vitória atribui a ele uma função escolarizada, atrelada à figura do professor. Neste caso, ela não reconhece o dicionário como um suporte, como um livro a ser consultado também em contextos sociais. O que a criança apresenta é uma ação do professor de explicar algo. Assim, ela se distancia da convencionalidade e constrói uma resposta peculiar, apresentando a tendência considerar a sua experiência pessoal sobre o que deve ser o dicionário.

Esta categoria representa 4% das respostas do eixo Propósitos Sociais, indicando que, na construção de conhecimentos deste eixo, as crianças desta amostragem não se fixam muito neste tipo de resposta, avançando para a categorias mais elaboradas.

8.2.3. Categoria C: Lógica própria viável para a situação

A categoria C compreende o conjunto de respostas em que a criança elabora encaminhamentos inusitados, diferentes daqueles praticados usualmente para o eixo Propósitos Sociais, embora admissíveis para a situação-problema. Abaixo, seguem as respostas que correspondem a esta categoria:

Serve para a lição, para escrever. (Heloisa, 6 anos, 16)

Para anotar o que vai precisar. (Luan, 6 anos, 16)

Serve para quando comprar uma coisa, escrever o nome. (Mario, 5 anos, 16)

Tipo de bichos. Tem aqui (na escola/sala) um dicionário de bichos; alguns estranhos, outros diferentes. (Lorena, 5 anos, 19)

Para comprar a comida e a sobremesa para quando ela terminar a comida. (Marcos, 6 anos, 29)

As respostas de Marcos, Heloisa, Luan e Mario seguem a tendência de privilegiar uma finalidade, evidenciada por expressões como “serve para” e “para”, direcionadas pela formulação das situações-problema. Esse tipo de resposta reforça a compreensão das crianças em relação ao problema, além da predisposição para formular uma hipótese plausível, ainda que seguindo uma lógica particular.

Merecem destaque as respostas relativas à situação-problema 16, sobre a função social da língua escrita. Por um lado, podemos supor que a ênfase atribuída ao contexto escolar diz respeito a alunos que tiveram menos experiências com os usos da língua no contexto social. Por isso, para elas, a escrita parece um objeto mais tipicamente escolar. Por outro lado, as crianças que evocam situações de compras ou de usos diferenciados, sustentam a hipótese de experiências variadas com a língua, em diferentes contextos.

Lorena, por sua vez, apresenta uma resposta direta (‘tipo de bichos’) ao falar sobre o dicionário, baseando-se em sua experiência leitora de livros, evocando a estrutura do dicionário (dicionário de bichos). Fazendo esta comparação, Lorena, tal como Luan, Mario e Marcos, tenta se aproximar da função social do dicionário, mas, nesse caso, priorizando a explicação a partir da estrutura textual.

Esta categoria abrange 18% do total de respostas do eixo Propósitos Sociais, constituindo-se como uma etapa intermediária no processo de construção de conhecimentos. As crianças desta amostragem, ao usar expressões que indicam finalidade ou ao buscar explicações mais objetivas com base em suas vivências, mostram que compreenderam as situações-problema deste eixo, atentando-se para a função, o propósito, os usos da língua escrita. Ao demonstrar esta compreensão, fornecem respostas pertinentes, viáveis para a situação.

8.2.4. Categoria D: *Lógica própria próxima da convencional*

As respostas que integram a categoria D são compostas por aquelas em que as crianças buscaram soluções parciais baseadas em algum aspecto convencional do eixo Propósitos Sociais, como nos seguintes casos:

Escrever no caderno das crianças as letras para saber ler e os números para saber os horários. (João, 6 anos, 16)

Tem que saber o horário e a data que vai tomar o remédio, para o médico não brigar com o pai. (Emanuela, 6 anos, 17)

Para fazer o que o médico pediu e aí ficar bom. (Gabriel, 5 anos, 17)

A gente deve olhar o manual, pois ele tem o jeito de encaixar cada pecinha (Samanta, 5 anos, 18)

Estas respostas apresentam a característica comum de incluir um sujeito em sua composição: “a criança”, “o médico”, “o pai”, “a gente”. A figura do médico aparece como autoridade na área de saúde, como aquele que, além de indicar o medicamento, sanciona a possível má administração dele pelo pai. A criança, por sua vez, é aquela que vai escrever e ler em seu caderno. “A gente” tem que olhar o manual para saber o funcionamento do jogo. Esta personalização destaca o caráter social da língua escrita ao colocar em evidência o contexto de produção dos textos em foco: um texto é escrito com algum propósito, direcionado para alguém (Faraco, 2009). Assim, as crianças desta categoria reconhecem este aspecto fundamental do eixo Propósitos Sociais.

Embora este aspecto da língua escrita tenha sido considerado pelas crianças, os elementos que mais se destacavam em cada situação-problema foram tangenciados, sem representar a convencionalidade legitimada socialmente. É importante destacar, por exemplo, a resposta apresentada por João, sobre a função da escrita, em que valida seu uso no contexto escolar.

Esta categoria abrange 14% do total de respostas, sendo uma das mais baixas do eixo, evidenciando provavelmente que, quando a criança se aproxima dos propósitos sociais, ela logo amplia o referencial em direção à convencionalidade.

8.2.5. Categoria E: Convencional

A categoria E do eixo Propósitos Sociais é formada pelas respostas que atendem às convenções estabelecidas socialmente. Neste eixo, é possível notar duas tendências de respostas.

A primeira tendência compreende respostas cuja característica predominante é a de justificar ou explicitar o encaminhamento apresentado. As crianças deste grupo evidenciam que não apenas conhecem os Propósitos Sociais apresentados na situação-problema, mas os vivenciaram algumas vezes, provavelmente tematizando com algum adulto as razões que justificam

determinadas práticas. Isso porque, em algumas das respostas, as crianças se arriscam a usar termos técnicos ou expressões próprias do gênero discursivo em foco, como *ml*¹⁴, *horário certo*, *como usar*, *muito caros*. Abaixo é possível conferir as respostas:

Tem que ler para saber qual é o remédio certo. É preciso saber o horário certo para dar o remédio. (João, 6 anos, 17)

Saber a hora certa para dar o remédio para não dar toda hora e envenenar a criança. E também tem que ver quantos ml tem que dar, senão, dá muito. (Isabel, 6 anos, 17)

Para saber como usar o remédio e para não errar o jeito de usar. (Luciana, 6 anos, 17)

Acho que devia ler as instruções, senão, não vai saber como jogar. Se olhar as peças, vai saber apenas como montar. (Valentina, 6 anos, 18).

Tem que usar o manual de instruções, se não usar, não sabe como jogar. (Mariana, 6 anos, 18).

Porque alguns são muito caros; assim ele decide qual dá para comprar, qual não dá. E algumas comidas são ruins. (Fernando, 5 anos, 29)

Estas respostas denotam práticas recorrentes no cotidiano da criança, como o uso da bula, a necessidade de consultar um manual de instruções de um jogo, a análise de produtos em compras de supermercado. São práticas comuns na vida em sociedade, e, provavelmente, as crianças tiveram a oportunidade de acompanhar os adultos como usuários da língua escrita e, neste processo, possivelmente houve questões e conversas sobre os motivos de determinadas condutas, oferecendo à criança a possibilidade de participar destas práticas, como usuária da língua. Este conjunto de respostas denota, portanto, uma tendência técnica, uma vez que apresentam condutas legitimadas socialmente, mobilizadas por usuários proficientes da língua.

A segunda tendência apresenta respostas convencionais pois atende aos propósitos assumidos socialmente por usuários proficientes, no entanto privilegiam aspectos fundamentais deles, de forma direta e objetiva. Abaixo é possível conferir o conjunto das respostas desse tipo:

Estudar coisas para comprar. (Enzo, 6 anos, 16)

Ideia boa a de ler as regras porque se aprende como jogar. (Gustavo, 6 anos, 18)

Para ver quanto deve pagar e para observar melhor qual deve escolher. (Rebeca, 5 anos, 29)

Tem que olhar o manual pois ele explica tudo. E tem as palavras sobre como jogar. (Juliana, 6 anos, 18)

Tem que olhar para procurar o produto certo. (Samanta, 5 anos, 38)

Para ver se não está vencido ou velho. (Juliana, 6 anos, 38)

¹⁴ Referência à abreviatura de mililitros.

Estas respostas apresentam encaminhamentos práticos, que buscam atender a aspectos básicos das situações-problema. As crianças evidenciam experiências com os Propósitos Sociais. Trata-se de uma tendência funcional.

As duas tendências que compõem a categoria E somam 41% do total de respostas do eixo, configurando-se como a categoria de maior destaque. Isso evidencia que as crianças nela contempladas tiveram diversificadas experiências em relação aos Propósitos Sociais e conseguem elaborar hipóteses tão sofisticadas quanto as de usuários proficientes da língua escrita.

8.3. Considerações

No eixo Propósitos Sociais, um dos aspectos que se destacam é o fato de a categoria E (Convencional) ser a predominante, com maior porcentagem de respostas, totalizando 41%. Este dado indica que quase metade das crianças desta amostragem passou por variadas experiências ligadas ao eixo, como presenciar adultos utilizando a língua escrita; questioná-los sobre as finalidades de determinadas práticas; participar de práticas sociais da língua como usuária. Assim, circulando pelas esferas doméstica, urbana e escolar e nelas tendo a oportunidade de passar por experiências diversificadas, as crianças desta amostragem, em sua maioria, apresentam hipóteses convencionais em relação ao eixo Propósitos Sociais.

Como contraponto, a categoria A (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes) é a segunda com maior índice, totalizando 21%. Nesta categoria, o que se destaca é o fato de a maioria das crianças declarar não saber a resposta para uma situação-problema específica, como, por exemplo, a função do dicionário. Isso sugere a necessidade de intensificação de experiências relativas aos propósitos sociais da escrita, particularmente para aqueles que tiveram menos oportunidades de viver em ambientes mais letrados.

A categoria B é a mais baixa nesse eixo, com uma resposta que corresponde a 3% do total. Já as categorias C e D, juntas, somam 32%, indicando que uma parcela considerável de crianças desta amostragem está atenta aos Propósitos Sociais da língua escrita, tentando buscar explicações plausíveis para resolver as situações-problemas.

Assim como no capítulo anterior, a diversidade de tendências em cada categoria evidencia a diversidade de possibilidades de resposta nos diferentes momentos de construção das concepções sobre os propósitos sociais, como é possível conferir no quadro 7:

Tendências do eixo Propósitos Sociais	
Categorias	Tendências
A Não compreende a situação/não sabe a resposta/ com escapes	1. Não compreender o problema
	2. Não sabe a resposta.
B Lógica Própria Incorreta para a Situação	Experiência pessoal
C Lógica Própria Viável para a Situação	Finalidade
D Lógica Própria Próxima da Convencional	Inclusão do sujeito (a criança”, “o médico”, “o pai”, “a gente”)
E Convencional	1. Técnica
	2. Funcional

Quadro 7. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Propósito Social

Esta diversidade de respostas sugere que, em sua construção de saberes sobre o eixo Propósitos Sociais, a criança percorre caminhos complexos e variados.

Capítulo 9. Construção das concepções sobre Modos de Falar e de Escrever

O eixo Modos de falar e de Escrever contém, em primeiro lugar, um panorama conceitual dos aspectos que o caracterizam. Em segundo lugar, há a apresentação das respostas desse eixo, que subsidiará a análise dos dados relativos aos modos como as crianças concebem e lidam com as variáveis do ler e escrever.

9.1. Modos de Falar e de Escrever

Quando se trata do eixo Modos de Falar e de Escrever, é importante considerar a diversidade de aspectos que estão envolvidos neste campo. Trata-se de um eixo amplo que compreende diferentes dimensões, das quais destacam-se três: o sistema de representação, as condições de produção envolvidas no processo de alfabetização e, por fim, os condicionantes de mudança e variação que geram normas linguísticas (e, conseqüentemente, a discriminação).

Numa primeira dimensão, tem-se a necessária compreensão da natureza da escrita como um *sistema de representação*. Conforme Ferreiro e Teberosky (1986, p. 12):

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que um sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um processo de codificação. Entretanto, não é assim. [...] Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem letras e números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem entender seu processo de construção e suas regras de produção.

Como sistema de representação, a língua apresenta dois aspectos básicos. O primeiro deles é que fala e escrita não possuem uma relação direta e binária, tal qual um código, mas uma representa a outra, de modo arbitrário, conservando e excluindo propriedades. Assim, fala e escrita não convivem em uma correspondência direta, mas conservam e excluem propriedades. O segundo aspecto é o fato de que uma palavra não é o objeto a que se remete,

mas representa o objeto, num processo de referenciação. Assim, a língua escrita recupera aspectos que não são palpáveis: sons, entonações, ideias.

Como decorrência da especificidade da escrita, a segunda dimensão diz respeito às *condições de produção* no processo de alfabetização. Teberosky (1995, p. 63) reforça a necessidade de se considerar elementos próprios da textualidade, respeitando a organização típica da língua escrita, elaborando

Construções linguísticas que constituem a linguagem-que-se-escreve. Assim, os textos deverão ser compostos a partir de transformações de histórias conhecidas e reconhecidas, histórias com pequenas modificações, reproduzidas em contextos diferentes [...]. As transformações dão origem aos gêneros. A diversidade de contextos dá origem a diferentes registros dentro de um mesmo gênero: íntimo e privado ou público, familiar ou formal, de conversação ou literário.

Nesse caso, as crianças devem perceber não apenas a conformação escrita em um dado gênero e em função de determinado propósito (que serão discutidos em outros eixos de análise), como também em função do interlocutor previsto e da condição comunicativa (mais formal ou mais informal, mais ou menos previsível entre interlocutores que se conhecem e que, em diferentes graus, partilham conhecimentos ou informações)

Neste sentido, a língua congrega aspectos ligados tanto ao que a linguagem representa, como também à forma e em que condições representa. Os processos de textualização e retextualização exigem dos usuários da língua reflexões sobre as condições linguísticas necessárias para atender às convenções formais da língua (como o sistema fonético e a ortografia) e aos usos sociais (conformação do texto em função dos contextos e das relações humanas).

A terceira dimensão do eixo Modos de Falar e de Escrever diz respeito à sua dinâmica de vitalidade. Trata-se do inevitável processo de *mudança e variação linguística*, tanto numa perspectiva diacrônica (ao longo do tempo) como sincrônica (contemporânea). E, tendo em vista que a produção linguística é sempre carregada de valores, a Cultura Escrita está subjugada a padrões de fala ou de escrita consideradas de maior prestígio. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1986, p. 255),

história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político

do país (geralmente, a capital). Assim foi como a fala de Atenas passou a definir o grego, a da região de Paris converteu-se no francês, a de Castilha se converteu no espanhol etc. A história das linguagens é uma história política, e a distinção língua/dialeto é uma história das vicissitudes da dominação interna. Por isso a definição de Max Weinreich é extremamente correta, ainda que pareça um sarcasmo: uma língua é um dialeto com um exército e uma armada.

Ao se estabelecer uma forma dominante de falar, constitui-se uma norma linguística, instaurada por uma pequena parcela da população. Por não representar os usos linguísticos de todos os grupos sociais, é comum ocorrer preconceito e desprestígio com qualquer outro uso da linguagem que se diferencie do padrão normatizador. De acordo com Bagno (2002 p. 73),

muitos brasileiros acreditam que “não sabem português”, que “português é muito difícil” ou que a língua falada aqui é “toda errada”. E ao contrário dos demais preconceitos, que vêm sendo atacados com algum sucesso com diversos métodos de combate, o preconceito linguístico prossegue sua marcha.

Desta forma, aos usos sociais da linguagem que fogem das convenções normativas são atribuídos valores e estigmas. Conforme apresentado por Bagno (2002), tais posturas podem gerar a ideia equivocada de que muitos usuários da língua não a utilizam de maneira correta, não conhecem a própria língua ou até mesmo que são ignorantes.

Com base nos aspectos descritos nas três dimensões, as onze situações-problema do eixo Modos de Falar e de Escrever que compõem o repertório do *game Qual é o problema?* incorporam aspectos fundamentais da língua: variações linguísticas, relação com o interlocutor, compreensão da escrita como um sistema formal e regrado, contextos de produção, textualidade e natureza fonética da escrita da escrita.

Obviamente não se espera do aluno de Educação Infantil um alto grau de consciência sobre esses aspectos, mas, considerando suas experiências linguísticas, ressaltamos, uma vez mais, a impossibilidade e a inadequação de subestimar a compreensão que a criança já tem sobre a língua. Daí o interesse de estudar os níveis de entendimento sobre os Modos de Falar e de Escrever. Eis as situações apresentadas no *game* relativas a esse eixo, no quadro 8:

SITUAÇÕES-PROBLEMA
<p>1)</p> <p>Duas crianças que estavam fazendo um trabalho sobre a vida dos animais, decidiram explicar a alimentação e os hábitos dos filhotes de elefantes. Renata sugeriu que eles escrevessem “o filhote de elefante é muito fofo”, mas seu colega, Roberto, disse: “fofo não é uma palavra que se use quando escrevemos esse tipo de trabalho”. O que você pensa sobre isso?</p>
<p>2)</p> <p>Clara e Lucas estavam passeando pela escola durante o recreio, quando viram uma criança pequena fingindo que estava lendo um jornal. Ao chegarem mais perto, ouviram a criança dizer: “Era uma vez uma linda princesa”. Os dois se afastaram achando engraçado. Você também acharia essa situação engraçada? Por quê?</p>
<p>3)</p> <p>Pedro estava na cantina da sua escola, quando viu o diretor segurando uma caixinha de suco que estava vazando. Ele foi avisá-lo: “Ô meu, teu suco tá vazando!” O diretor se virou para Pedro e falou: “Que bom que você me avisou, obrigado, mas ‘meu’ não é um jeito de chamar as pessoas. Lembre-se disso”. Téo estranhou porque ele sempre falava assim com seus amigos da classe. O que você pensa sobre isso?</p>
<p>4)</p> <p>Joana e Henrique estavam produzindo um conto sobre bruxas, ela escrevia e ele ditava a história. Em um trecho, Henrique ditou: “A bruxa tava escondida...” Joana interrompeu o colega e falou: “A gente não pode escrever ‘tava’, não é o jeito certo”. O que você pensa sobre essa ideia de Joana?</p>
<p>5)</p> <p>Pedro e Ana estavam ensaiando como eles iriam apresentar aos colegas o seu estudo sobre água. Ana começou sua parte assim: “Vocês sabem que a água é muito importante, né?” Pedro a interrompeu e disse: “Ficou boa a pergunta, mas você não pode falar ‘né’ no final, porque é a apresentação de um estudo, não uma conversa.” O que você pensa sobre isso?</p>
<p>6)</p> <p>Fernando e Keila estavam escrevendo um conto. Keila ditou o seguinte trecho: “E aí, eles viveram felizes para sempre no palácio.” Fernando disse que gostou desse final, mas achou que “e aí” não era um bom jeito de se escrever em um conto. O que você pensa sobre isso?</p>
<p>7)</p> <p>Ao ler o livro da Cinderela, o pai de Paula sempre diz: “Era uma vez uma linda princesa que morava em um majestoso castelo. Sua madrasta, a bruxa má, obrigava a pobre menina a se vestir com roupas esfarrapadas.” Um dia, ele pegou o mesmo livro e disse: “Essa é a história de uma princesinha linda, que morava em um castelo superlegal. A madrasta dela, que era muito má, só deixava a menina usar roupas velhas e feias”. O que você acha dessa diferença no modo de contar a mesma história?</p>
<p>8)</p> <p>Estela e Claudia estavam brincando de inventar músicas. As duas estavam inventando uma música sobre um cachorro e Estela sugeriu: “Vamos usar as palavras <i>gorro</i> e <i>morro</i>, que combinam com cachorro”. Mas Claudia não concordou e disse: “Não combina, não. As coisas que combinam com cachorro são: coleira, latido e osso.” O que você pensa sobre essas ideias?</p>

9)

Celso e Luan escreveram uma parte do conto “Chapeuzinho Vermelho” para um livro da classe. Estavam em dúvida sobre como escrever a palavra *doces*. Celso achava que era com S e Luan achava que era com C. Um outro colega, o Luiz, que ouvia a conversa dos dois, disse: “pode colocar qualquer letra, porque sempre dá para entender o que a Chapeuzinho estava levando na cesta para a vovó”. O que você pensa sobre essa fala de Luiz?

10)

Para escrever o endereço nos convites de aniversário, a mãe de Carolina usou letras grandes e letras pequenas. Carolina acha que isso serve para os convites ficarem mais bonitos; Bruno, seu irmão, disse que é para todo mundo poder enxergar melhor, mas Rafael explicou que, como ela já tinha feito muitos convites, estava tão cansada, que já estava confundindo os tipos de letra. O que você acha sobre essas diferentes opiniões?

24) Passeando pela escola, Clara percebeu que, em muitas classes, os professores colocaram as letras fixadas na parede sempre na mesma ordem: A, B, C, D... Uma professora explicou que essa é a ordem do abecedário. Como você explicaria para Clara para que serve ter uma sequência de letras?

Quadro 8. Relação das situações-problema do eixo Modos de Falar e de Escrever

Para cada situação-problema apresentada, há um conjunto de respostas das crianças que participaram das jogadas do *game*, evidenciando as hipóteses ou concepções que elas apresentam sobre o eixo Modos de falar e de Escrever. Nos subitens que se seguem, há a análise detalhada das respostas, considerando aspectos quantitativos e qualitativos.

9.1. Respostas das crianças para o eixo Modos de Falar e de Escrever

O eixo Modos de Falar e de Escrever apresentou o total de 44 respostas classificadas segundo as categorias **A, B, C, D, E**, descritas no capítulo 6. A tabela 3 a seguir apresenta a distribuição das respostas por categoria, representadas em números absolutos.

MODOS DE FALAR E DE ESCREVER	
CATEGORIAS	RESPOSTAS
A	14
B	13
C	10
D	2
E	5
TOTAL	44

Tabela 3. Dados quantitativos do eixo Modos de Falar e de Escrever.

A distribuição de respostas mostra a predominância das categorias mais elementares: a categoria **A** (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes), categoria **B** (Lógica própria incorreta para a situação), seguida pela **C** (Lógica própria viável para a situação). O menor índice é a categoria **D** (Lógica própria próxima da convencional). O gráfico a seguir representa o percentual de distribuição de respostas em cada categoria:

Gráfico 3. Modos de Falar e de escrever

Os subitens que se seguem são destinados à análise das respostas deste eixo, iniciando pela categoria **A** (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes) e finalizando na categoria **E** (Convencional).

9.1.1. Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes

A categoria A congrega as respostas que se distanciam do que foi solicitado pela situação-problema. Nesta categoria, todas as respostas marcam a não compreensão das crianças em relação à situação-problema.

Há respostas em que as crianças recuperam traços do contexto apresentado da situação-problema, focalizando um dos aspectos presentes, sem se atentarem para o foco linguístico da problematização. Essa tendência pode ser ilustrada pelas duas respostas de Lorena, Eduarda e Vitória, bem como as de Emanuela e Juliana. De qualquer forma, são respostas que marcam a postura de “participar da atividade”, um tipo de envolvimento nem sempre garantido na escola.

As bruxas voam na vassoura, com monstros e bruxos. (Lorena, 5 anos, 4)
Os elefantes às vezes estão cansados e ficam bravos e por isso não pode dizer que eles são fofinhos. As vezes eles não são tão fofinhos (Lorena, 5 anos, 1)
Deviam contar história de princesa, bruxo e príncipe. (Vitória, 6 anos, 6)
Não sei muito sobre elefante. (Vitória, 6 anos, 1)
Sim, pois sempre a mãe e o pai leem começando assim. (Eduarda, 6 anos, 24)
Eu acho que ela escreveu assim porque o elefante é fofinho, macio. (Eduarda, 6 anos, 1)
A bruxa era má. (Emanuela, 6 anos, 7)
A mãe usa óculos e não consegue enxergar direito. (Juliana, 6 anos, 10)

Na segunda tendência, é possível situar as respostas de Samanta, Mario, Isabel, Davi e Valentina. Neste caso, as crianças demonstram compreender a situação-problema focada na língua, no entanto suas respostas não contemplam aspectos próprios do eixo Modos de Falar e de Escrever.

Letra muito pequena atrapalha a ler. (Samanta, 5 anos, 10)
Porque todos pegaram livros diferentes e daí só sobrou esse. (Mário, 5 anos, 7)
No mesmo livro tem histórias diferentes. Num livro aqui da escola tem três histórias diferentes no mesmo livro. (Isabel, 6 anos, 7)
Acho que devia escrever várias coisas. (Davi, 6 anos, 4)
A bruxa ‘tava’ escondida de alguém. (Valentina, 6 anos, 4)

A categoria A representa 32% das respostas do eixo Modos de Falar e de Escrever, sendo a mais elevada. Este índice evidencia a dificuldade das crianças não apenas de compreensão da situação-problema, mas, principalmente, dos aspectos relacionados ao eixo. Realizar reflexões direcionadas aos elementos

essencialmente linguísticos, ligados às diferentes formas de se utilizar a linguagem ainda é um desafio para as crianças desta categoria e isso pode indicar poucas experiências nesta frente cognitiva, seja como usuárias da língua escrita, seja como observadoras de atitudes assumidas por outros usuários.

9.1.2. Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação

A categoria B no eixo Modos de Falar e de Escrever é composta por respostas em que as crianças elaboraram encaminhamentos particulares, mantendo-se no eixo da demanda sobre uma reflexão linguística, mas oferecendo respostas incorretas.

Como primeira tendência, temos as respostas de Rebeca, Geovana e Valentina, que retomam expressões típicas do universo canino, contudo não percebem a proximidade fonética entre “gorro” e “morro”. São respostas que ainda se prendem ao contexto da situação-problema, mas já conseguem manter algum critério linguístico. Abaixo seguem as respostas:

Coleira, pois serve para passear com o cachorro. (Geovana, 6 anos, 8)

Cachorro, osso, coleira, “au, au”. (Rebeca, 5 anos, 8)

Coleira, osso, latido, potinho de ração, bolinha. Não usaria “gorro” e “morro” porque não é livro

sobre passear com cachorro. (Valentina, 6 anos, 8)

A segunda tendência é representada por duas respostas de Luiza e de Amanda, que consideram a forma como a linguagem deve ser utilizada. Destaca-se a ênfase que as crianças deram para as expressões “né”, “tava”, típicas da modalidade falada e, portanto, inadequadas para textos escritos ou situações formais de comunicação. Amanda, inclusive, retoma corretamente uma das funções da expressão “né”, relacionando com situações de conversação, contudo, para o contexto apresentado na situação-problema 5, o uso do termo “né” é inadequado. Por se tratar de expressões comuns nas conversas cotidianas, para as crianças deste eixo o uso dessas expressões em textos escritos é plausível, sendo tão legítimo quanto nas situações de fala.

Pode usar “né”. (Luiza, 6 anos, 5)

Pode usar, sim. (Luiza, 6 anos, 6)

“Né” se usa quando fala alguma coisa que ninguém entende. (Amanda, 5 anos, 5)

Não pode usar “e aí”, pois não pode usar uma coisa que os outros não entendem. Os pequenos não vão entender o que é “e aí”. (Amanda, 5 anos, 6)

A terceira tendência é composta pelas respostas de Emanuela e Isabel para a situação-problema 9, que solicita reflexão sobre convenções ortográficas. Neste caso, as crianças compreendem a situação problema, fornecem respostas que privilegiam aspectos linguísticos, mas que são incorretos para a situação.

Se escreve com qualquer letra. (Emanuela, 6 anos, 9)
Qualquer letra não se escreve nada. Celso e Luan devem juntar as letras que os dois pensaram (S e C) para ver se vai formar a palavra DOCE. (Isabel, 6 anos, 9)

A quarta tendência é a formada pela resposta da Geovana, na qual é possível notar a recuperação de uma das funções da língua escrita: *As letras do alfabeto servem para fazer os nomes* (Geovana, 6 anos, 24).

Por fim, a quinta tendência é formada pelas respostas de Fernando, Marcos e Juliana para a situação-problema 10. Tais crianças deixam claro que não compreendem o uso da letra maiúscula ou minúscula, destacando a facilidade ou dificuldade de se ler letras grandes ou pequenas. O foco é o tamanho das letras e não as convenções formais.

Porque ela se confundiu e se escrever pequeno, ninguém entende (Eduarda, 6 anos, 10)
Deve fazer com a letra grande para as pessoas enxergarem. (Marcos, 6 anos, 10)
Deve fazer com a letra grande porque a pequena não consegue ver direito, é muito ruim (Fernando, 5 anos, 10)

A categoria B é a segunda categoria com maior índice no eixo Modos de Falar e de Escrever, constituindo 30% das respostas. Isso indica que as crianças desta amostragem atentam-se ao apelo de uma problematização linguística, porém suas respostas mostram as elaborações iniciais sobre aspectos relacionados aos Modos de Falar e de Escrever, constituindo os primeiros passos rumo às hipóteses mais sofisticadas.

9.1.3. Categoria C: Lógica própria viável para a situação

A categoria C compreende o conjunto de respostas em que a criança elabora respostas aplicáveis para as situações-problema do eixo Modos de Falar e de Escrever, sugerindo diferentes direções no leque de respostas possíveis

para as crianças de Educação Infantil. Assim, é possível delinear diferentes tendências.

A primeira tendência é composta pela resposta de Valentina:

O que ele come e que ele é muito pesado. Pois “fofo” não é uma palavra de se usar com elefantes. Só se usa quando chama o cachorro de fofo. Para o elefante tem que dizer que ele é cinza e tem uma tromba. (Valentina, 6 anos, 1)

Ela se preocupa em buscar outras características do animal, atendo-se a complementar a sentença exposta na situação-problema. Neste sentido, sua ênfase não recai no grau de formalidade ou de adequação da expressão “fofo”, mas na possibilidade de enriquecer a descrição, fornecendo-lhe mais detalhes.

A segunda tendência é constituída pela resposta de Samanta: *Ela deveria colocar que o elefante é bonito.* (Samanta, 5 anos, 1). Tal resposta sugere que o termo “fofo” seja substituído por “bonito”, aproximando-se um pouco mais de uma linguagem mais formal, mas que ainda não é apropriada para um texto de divulgação científica. A busca por um termo alternativo sugere que Samanta percebeu a inadequação do termo.

Na terceira tendência, Luiza e Rebeca consideram, na situação-problema 24, aspectos parciais sobre a sequência alfabética. Ambas justificativas são possíveis, contudo incompletas, considerando a variedade de funções que uma sequência alfabética possui:

Servem para saber desenhar o formato das letras. (Rebeca, 5 anos, 24)

Para as crianças aprenderem ler. (Luiza, 6 anos, 24)

As respostas da situação-problema 7 constituem a quarta tendência, na qual as crianças observam que houve uma alteração na narrativa, mas não apresentam uma clara noção em relação aos diferentes modos de se contar a mesma história e aos objetivos da mudança.

Para a história ser bonita, pois as pessoas gostam que a história seja bonita. (Gabriel, 5 anos, 7)

Não pode contar a mesma história porque senão fica chato. (Marcos, 6 anos, 7)

Cada dia ela conta uma história diferente porque é chato ouvir a mesma história. (Fernando, 5 anos, 7)

Para não parecer que é a mesma história, senão, não tem graça. (Luan, 6 anos, 7)

Para a filha não achar chato. É a mesma história, mas com outras palavras **AQUI FALTOU PONTO FINAL** (Luciana, 6 anos, 7)

A resposta de João, por sua vez, constitui a quinta tendência: *Letras grandes para as crianças que não sabem ler e as pequenas para as mães, pois elas sabem ler.* (João, 6 anos, 10). Ele relaciona o uso da letra maiúscula e minúscula ao grau de proficiência leitora: crianças leem maiúscula; adultos, minúscula. Provavelmente ele está recuperando experiências que vivenciou ao longo de seu processo de escolarização ou de aprendizagem, uma vez que não apenas na escola, mas também fora dela, é comum os adultos fazerem esta diferenciação quanto ao tipo de letra para as crianças em processo de alfabetização.

As respostas da categoria C correspondem a 23% do total. Estas respostas constituem as primeiras elaborações das crianças da amostragem a respeito deste eixo, indicando a atenção delas em relação às expressões utilizadas. Todavia são respostas que se distanciam do convencional por não contemplarem os três aspectos aqui considerados sobre o eixo Modos de Falar e de Escrever.

9.1.4. Categoria D: Lógica própria próxima da convencional

A categoria D é composta por respostas em que as crianças buscaram soluções baseadas em algum aspecto convencional do eixo Modos de Falar e de Escrever. Seguem abaixo as respostas:

Isso é palavrão, falar “meu”. (Gabriel, 5 anos, 3)

“E aí” eu acho uma boa ideia, porque aí eles sabem que parece com “então”. (Luciana, 6 anos, 6)

Gabriel admite que a expressão “meu”, na situação-problema 3, não é um tratamento adequado para se referir a um diretor de escola. Ele compreende a expressão como uma ofensa, sem reconhecer ainda que se trata de uma gíria, plausível de ser utilizada em alguns contextos por determinados grupos de falantes. Já Luciana, para a situação-problema 6, considera adequado o uso de “e aí” em um conto, admitindo a semelhança com a expressão “então”, mas sem realizar a troca de uma pela outra. Seja para concordar ou para discordar das expressões utilizadas nas situações-problema, as duas crianças marcam a mesma tendência, a de buscar uma justificativa para o uso de determinadas palavras.

Esta categoria é a mais baixa em relação às demais, representando 5% do total de respostas do eixo Modos de Falar e de Escrever. Assim, os resultados sugerem que poucas crianças identificam e reconhecem as variações da linguagem, os mecanismos que as norteiam e os efeitos que tais alterações causam na construção de sentido ou na situação comunicativa.

9.1.5. Categoria E: Convencional

No eixo Modos de Falar e de Escrever, a categoria E é formada pelo conjunto de respostas em que as crianças reconhecem as peculiaridades das diferentes formas de se utilizar a linguagem, uma condição rara, e por isso surpreendente, para crianças da Educação Infantil, mas que apontam para a possibilidade desse tipo de consciência entre as crianças pequenas.

Na situação-problema 3, as crianças da amostragem reconheceram que a expressão “meu” é uma forma de tratamento inapropriada para se comunicar com um diretor de escola. Por isso, além de rejeitarem o termo, sugerem outras formas de tratamento, mais formais e mais adequadas para a situação comunicativa em questão. Seguem as respostas:

“Dona Vânia, seu suco está vazando.” Tem que ter mais educação com as professoras e com os amigos. (Iara, 6 anos, 3).

Ele não sabe falar direito com as pessoas. Eu falaria “O seu suco está vazando.” Eu nunca falei assim na minha vida. (Mateus, 5 anos, 3).

“Dona Vânia, sua caixa de leite está derramando.” Eu acho feio, pois não é um jeito legal de falar com as pessoas. Devemos chamar pelo nome. (Geovana, 6 anos, 3)

Não tem respeito. Não é um modo bom de falar. A gente pode falar “Diretora”. (Luciana, 6 anos, 3)

Nestas respostas, as crianças enfatizam o valor moral atribuído ao tratamento de uma pessoa mais velha ou hierarquicamente superior. A gíria utilizada é vista como falta de educação.

Na situação-problema 2, por sua vez, Mário considera que a linguagem utilizada remete a um gênero que não é adequado de ser publicado em jornal, conforme é possível conferir: *O jornal é para ler outras coisas e não história.* (Mário, 5 anos, 2).

A categoria E possui, portanto, duas tendências que marcam as diferentes alternativas de resposta para justificar a adequação linguística: a educação do falante ou o conteúdo do texto. Ela corresponde a 11% das respostas do eixo Modos de Falar e de Escrever. Apesar das crianças desta categoria

apresentarem respostas que demonstram clareza com relação as diferentes formas de se utilizar a linguagem, o índice baixo indica a necessidade de experiências diversificadas em relação a este eixo.

9.2. Considerações

O eixo Modos de Falar e de Escrever da Cultura Escrita constitui o mais desafiador para as crianças desta amostragem. As categorias A e B são, respectivamente, as que prevalecem, apresentando juntas um índice de 62%. Muitas crianças não compreendem a situação-problema sobre o eixo em questão e, com isso, fornecem respostas com escapes ou que privilegiam outros aspectos da Cultura Escrita, distanciando-se da compreensão das dimensões que constituem o eixo Modos de Falar e de Escrever – são as respostas que se enquadraram na categoria A. Há ainda uma parcela de respostas que compreende os problemas gerados no ou pelo foco linguístico, mas apenas tangenciam alguns aspectos próprios deste eixo. São as repostas da categoria B.

Uma das razões para este alto índice diz respeito ao grau de dificuldade e desafio que o eixo Modos de Falar e de Escrever oferece para as crianças prestes a ingressar no Ensino Fundamental. Os efeitos de sentido, os valores sociais, as nuances geradas a partir dos diferentes modos de se utilizar a linguagem podem não ser ainda observáveis para a maioria das crianças desta faixa etária, uma vez que é necessário certo grau de proficiência linguística (inclusive dos adultos que as rodeiam) ou da diversidade das situações vividas, para identificar e se aventurar, com segurança, nas considerações deste eixo.

Por sua vez, as categorias C e D juntas contabilizam 28% do total de respostas. Apesar de ser um índice mais baixo, a qualidade e a sofisticação das respostas das crianças indicam que parte delas já tem este eixo como observável. Mais uma vez (como nos eixos anteriores), a discrepância entre as categorias marca a diversidade de experiências prévias com a linguagem. Neste sentido, a possibilidade de um trabalho sistemático e planejado com relação ao eixo Modos de Falar e de Escrever, já na educação pré-escolar, poderia diminuir as diferenças na percepção dos modos de se utilizar a linguagem.

Além disso, como nos eixos anteriores, houve diversificadas tendências de respostas, evidenciando uma grande variedade de tendências em cada categoria, conforme é possível averiguar no quadro 9:

Tendências do eixo Modos de Falar e de escrever	
Categorias	Tendências
A Não compreende a situação/não sabe a resposta/ com escapes	1. Traços do contexto apresentado da situação-problema.
	2. Compreensão da situação-problema, sem contemplar aspectos próprios do eixo.
B Lógica Própria Incorreta para a Situação	1. Recupera o contexto da situação-problema, mantendo algum critério linguístico.
	2. Funcionamento da linguagem (uso do “né”, por exemplo).
	3. Reflexão sobre convenções ortográficas.
	4. Função parcial da língua escrita.
	5. Facilidade ou dificuldade de se ler letras grandes ou pequenas.
C Lógica Própria Viável para a Situação	1. Complemento da sentença exposta na situação-problema.
	2. Busca por outros termos.
	3. Justificativas parciais sobre organização em ordem alfabética.
	4. Há alteração na narrativa, sem a clareza sobre os diferentes modos de se contar.
	5. Uso da letra maiúscula e minúscula relacionado ao grau de proficiência do leitor.

D Lógica Própria Próxima da Convencional	1. Busca de justificativa para o uso de expressões informais.
E Convencional	1. Compreensão do uso da gíria acompanhado de sugestões de outras formas de tratamento, mais formais e adequadas.
	2. Observação de aspectos linguísticos para a correlação com gênero discursivos.

Quadro 9. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Modos de Falar e de escrever

Assim, as possibilidades de se refletir sobre os diferentes Modos de Falar e de Escrever precisam ser ampliadas entre as crianças, de forma a oferecer a elas experiências diversificadas de oralidade e de escrita.

Capítulo 10. Construção das Concepções sobre Gêneros, Portadores e Configurações Textuais

Neste capítulo, são abordadas as concepções das crianças ao final da Educação Infantil que participaram das jogadas do *game Qual é o problema?* sobre o eixo Gêneros, Portadores e Configurações Textuais. Para isso, em primeiro lugar, há um breve panorama destes conceitos e, em seguida, há a apresentação dos dados obtidos na pesquisa que subsidia a análise do conjunto das respostas das crianças.

10.1. Gêneros, Portadores e Configurações Textuais

O eixo Gêneros, Portadores e Configurações Textuais apresenta a especificidade de contemplar os textos escritos que circulam socialmente, considerando toda a complexidade em torno desta produção: a compreensão dos gêneros discursivos; o portador em que circula; a estrutura textual que a configura.

Segundo Bakhtin (1997) a língua, oral ou escrita, manifesta-se por meio de enunciados proferidos por sujeitos que integram os diferentes campos de atividades sociais em um dado tempo e lugar. Tais enunciados são estruturados a partir de três elementos básicos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, são definidos, nos termos de Bakhtin (1997, p. 261), os gêneros discursivos:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo de comunicação. (BAKHTIN 1997, p. 261).

O autor reconhece que, apesar do enunciado estar estruturado a partir dos citados aspectos, ele assume uma plasticidade dada a sua esfera de circulação e o uso específico que cada usuário faz dele. Neste sentido, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos” (BAKHTIN 1997, p. 262).

Colello e Luiz (2019) lembram que os gêneros são relativamente estáveis, não só porque são passíveis de transmutação ao longo do tempo (as cartas de outrora que se transformaram em e-mails com o advento da internet), como também porque assumem modos específicos em diferentes esferas de produção. Mesmo sendo flexíveis, os gêneros discursivos podem assumir formulações linguísticas bastante recorrentes, como “Querida x”, em uma carta; ou “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”, em contos de fadas.

As crianças, em suas experiências com os gêneros discursivos, costumam associar tanto as características, como a flexibilidade inerente aos gêneros, e também os modos típicos do dizer.

[...] as crianças (ou, pelo menos a maioria delas), com base em suas experiências como falantes, não só reconhecem quando estão diante de um noticiário televisivo, uma conversa telefônica ou uma piada, como têm ideias sobre as situações ou portadores em que esses gêneros parecem se ajustar melhor (COLELLO, 2015, p. 228).

No caso das configurações textuais, Geraldi (1997) salienta que as produções linguísticas se concretizam com base em uma certa formulação textual, que, mesmo formalmente previsíveis, estão longe de se constituírem como formulações inflexíveis. Garcez (1998, p. 66), por sua vez, afirma que “os vários tipos de discursos identificam-se por configurações linguísticas”, de forma que o usuário da língua, ao produzir um texto, faz certas escolhas em função do que pretende dizer e de seu interlocutor, tais como a forma de apresentar o conteúdo, a sequência das informações, entre outros aspectos. Os gêneros discursivos, portanto, costumam determinar uma certa organização interna do texto, mas como essa estrutura interna não é engessada, é plausível concebê-la como configurações.

Considerando os aspectos relativos às configurações textuais, é importante lembrar que as crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, podem compreender que as receitas são divididas em “ingredientes” (uma lista de palavras) e “modo de fazer” (instruções no formato de texto corrido), ou que os livros infantis possuem títulos. No caso das receitas, a configuração textual dos “ingredientes” e do “modo de fazer” pode variar internamente, de receita para receita ou conforme as opções do escritor. No caso dos títulos, variam conforme

a natureza da obra e podem estar escritos com diferentes cores, em diferentes formatos e com diferentes definições gráficas. Em ambos os gêneros, a extensão e o conteúdo da configuração textual podem mudar, e as crianças, em suas diversificadas experiências com a língua, têm a possibilidade de compreender tais aspectos.

Os gêneros discursivos materializam-se em portadores textuais (livro, jornal, tela de computador etc.). Desta materialização há diversas decorrências, como a fixação do texto para que seja consultado inúmeras vezes, por diferentes pessoas, em momentos variados e o tempo de permanência, como, em geral, são os casos dos livros de consulta (maior fixação e permanência) e os *tickets* de cinema (uso pontual). O portador (muitas vezes também chamado de suporte textual) possibilita a efetiva circulação social do texto, assegurando aos usuários a possibilidade de diferentes usos e o alcance de diferentes propósitos sociais. Neste sentido, o portador assume uma importância primordial, pois tanto assegura a disseminação do texto, como caracteriza a sua função e ainda preza pela sua preservação ao longo do tempo: o texto material dura o quanto o portador que o fixa durar. Há, portanto, uma relação de interdependência entre gênero, e suporte. Segundo Chartier (2002, p. 62),

Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão, participam profundamente da construção do seu significado.

É importante, ainda, considerar que o suporte está relacionado não apenas a uma função (por exemplo, o jornal diário para informar notícias e acontecimentos), como também está previsto em uma certa organização, ou configuração (como a divisão de seções em um jornal ou de capítulos em um livro). A consciência sobre gênero discursivo, sobre suportes e sobre as relações de interdependência entre eles permite à criança, por exemplo, antecipar o tipo de conteúdo, como esperar explicações em um livro didático ou contos de ficção em um livro de histórias de fadas. Ao tratar da relação suporte e gênero, Marcuschi (2003, p. 10) admite que

Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Contudo, essa posição é questionável, pois há

casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe. Tome-se o caso deste breve texto: “Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.” Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar este aspecto como um caso de *co-emergência*, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente. (MARCUSCHI, 2003, p. 10).

Assim, a fala e a escrita, como práticas linguísticas comunicativas e dialógicas, necessariamente ocorrem em um gênero discursivo com uma determinada configuração textual e em um dado suporte. Em oposição a isso, muitas atividades escolares, com fins didáticos, muito frequentemente rompem com os gêneros, fazendo as crianças escreverem palavras soltas, descontextualizadas, ou frases artificiais voltadas prioritariamente para a aquisição de linguagem. Há uma pressuposição implícita de que, em primeiro lugar, é preciso aprender o sistema de escrita e suas regras para, posteriormente, refletir sobre os gêneros; trata-se de um pressuposto que contraria a capacidade das crianças pequenas de perceber, apreender, compreender e refletir sobre o funcionamento da língua.

Considerando estes aspectos, as vinte e duas situações-problema do eixo Gênero, Portadores e Configurações que compõem o repertório do *game Qual é o problema?* privilegiam as características relativas à diversidade de textos escritos que circulam socialmente. Para isso, contemplam a variedade de gêneros discursivos, portadores e configurações textuais. No quadro 10 estão as situações-problema que compõem o jogo:

SITUAÇÕES-PROBLEMA
<p>12)</p> <p>Todas as vezes que a mãe da Laura lia um livro de história, ela começava com “Era uma vez”. Um dia Laura perguntou a ela se tinha que ser sempre desse jeito. O que você responderia para Laura?</p>
<p>13)</p> <p>Um grupo de crianças tinha que fazer um trabalho sobre o Brasil de antigamente. Estavam discutindo sobre onde buscar informações. Lucas sugeriu que procurassem em livros, jornais e revistas. Gabriel disse: “Em livros, sim, mas acho que em jornais e revistas não vamos achar nada de antigo”. O que você pensa sobre isso?</p>

14)
Para escrever uma história, Lucas e Teresa começaram assim: “Era uma vez uma princesa. A princesa era bonita. A princesa tinha um sapatinho mágico...”. Quando foram ler, eles acharam que a palavra princesa estava repetindo muitas vezes. Lucas achava que tinha que procurar outras palavras no dicionário, mas Teresa disse que seria melhor procurar nos livros de história para ver como os autores escrevem. O que você faria no lugar deles?
15)
Kelly e Luca estavam fazendo uma pesquisa sobre o autor de contos Monteiro Lobato. Precisavam descobrir o título de algumas das histórias que ele escreveu. Luca sugeriu que procurassem alguma biografia do autor, mas Kelly respondeu que biografias só contam sobre a vida da pessoa e não encontrariam ali informações sobre sua obra. O que você pensa sobre isso?
20)
Em uma escola, os alunos estavam interessados em arranjar um lugar para colocar as notícias e as novidades da escola. Alguns alunos achavam que eles deveriam ser publicados em um livro, outros achavam que tinha que ser em um jornalzinho e outros, ainda, achavam que esse tipo de coisa tinha que ficar em cartazes pregados no corredor. O que você pensa sobre isso?
21)
Uma classe de 3º ano está fazendo um livro sobre futebol. Cada dupla de crianças escreveu coisas sobre os times e seus jogadores. Eles fizeram também desenhos dos símbolos e uniformes. Quando juntaram todas as páginas para compor o livro, perceberam que estava difícil de achar as informações. Luana sugeriu organizar um índice pelos nomes das crianças, Chico sugeriu organizar pelos nomes de cada time e Cristina disse que nem precisava fazer isso porque cada uma já sabia o que tinha feito. O que você pensa sobre essas diferentes opiniões?
23)
Uma classe produziu um livro sobre animais e os alunos estavam discutindo sobre a melhor ordem para colocar as páginas de cada animal. Um grupo sugeriu colocar em ordem alfabética e o outro grupo sugeriu que, antes de colocar em ordem alfabética, deveriam separar os animais em mamíferos, aves, peixes etc. O que você acha dessas ideias?
25)
Uma classe de 4º ano estava fazendo uma campanha para economizar água na escola. Cada grupo tinha que fazer um cartaz. Um grupo achou que tinha que colocar mais informações escritas e o outro preferiu colocar mais desenhos e imagens. O que você pensa acha que é melhor para esse tipo de cartaz?
26)
Os alunos de um 3º ano fizeram um livro de contos sobre bruxas. Na hora de terminar, ficaram discutindo sobre o que seria importante colocar na capa. Aninha queria colocar o desenho de uma bruxa bem engraçada para as pessoas ficarem interessadas em ler o livro, mas Pedro disse que, além do desenho, precisaria colocar outras coisas. No entanto, ele não soube bem explicar o que mais deveria ter na capa. O que você acha disso? O que você colocaria na capa se fosse eles?
27)
Visitando uma livraria, Silvana pediu a sua mãe um novo livro da Branca de Neve, sua história preferida. A mãe dela disse que não iria comprar outro livro com essa história porque elas já tinham um em casa. Silvana não entendeu bem essa explicação, porque, afinal, já tinha muitos jornais em casa e, mesmo assim, o pai dela comprava todo dia um jornal novo. Como você explicaria essa situação para Silvana?

30)
A mãe de Gabriel disse que, quando as pessoas escrevem cartas, sempre tem que colocar data: dia, mês e ano. Folheando um livro, ele descobriu que nos livros só está marcado o ano. Então ele queria entender porque nas cartas tem que escrever o dia, o mês e o ano e, nos livros, só tem que ter o ano. Como você explicaria isso a ele?
35)
O professor da classe de Vítor avisou que ia ler para o grupo um conto de fadas que ainda não conheciam. Vítor rapidamente comentou: “Vai ter um final feliz”. Mariana discordou dizendo que nunca podemos saber como será o final antes de ler, mas Ricardo explicou que é fácil descobrir; ele acha que os contos de fada sempre têm final feliz e as histórias de bruxas sempre têm finais tristes. O que você acha da opinião deles?
37)
A lição de casa de Ivan é dar um título para uma tirinha da turma da Mônica. Ele já leu a história, mas, mesmo assim, não sabe como dar um título porque, em cada quadrinho, acontece uma coisa diferente. O que você diria para ajudar Ivan nessa tarefa?
40)
Juliana foi passear com seus pais em uma cidade desconhecida, mas eles acabaram se perdendo no caminho. A mãe disse que era preciso prestar atenção nas placas, mas o pai preferia olhar em um mapa. Juliana não entendeu como o mapa ou as placas poderiam ajudar eles voltarem para a sua casa. Como você explicaria isso a ela?
43)
A professora de Catarina estava lendo um conto de fadas para os alunos. Antes de ler o final da história, a professora perguntou para o grupo o que achavam que aconteceria com a princesa. Catarina rapidamente respondeu que ela teria um final feliz, porque isso acontecia com as princesas de contos de fadas. Gabriel disse que nunca dá para prever o fim das histórias antes de ler até o fim do livro. O que você acha das ideias deles?
45)
Carlos escreveu uma carta para mandar para a sua tia que mora em São Paulo. Depois, ele colocou em um envelope para enviar pelo correio, mas não sabia o que escrever nele. O que você diria para ajudar Carlos?
46)
A classe de Márcio estava escrevendo notícias sobre o Dia dos Esportes para o mural da escola. Márcio estava lendo a notícia escrita por Felipe e comentou: “Está faltando um título. Toda notícia precisa de um título.” Mas, Felipe respondeu: “Não quero dar um título. A minha notícia vai ficar sem.” O que você pensa sobre isso?
47)
Camila está escrevendo os convites para a sua festa de aniversário. Depois de escrever “Vocês estão convidados para a minha festa de aniversário, que vai ser aqui na minha casa”, ela ficou em dúvida sobre o que mais deveria colocar para garantir que todos viessem. O que você diria a ela? Que outras informações devem aparecer em um convite?
48)
Rita está lendo um livro de histórias, enquanto a mãe está olhando um livro de receitas e o pai lendo o jornal. O pai de Rita diz: “Olha só o título dessa notícia!” A menina acha estranho e pergunta: “No jornal também tem títulos?” E a mãe responde: “Tem sim. E no livro de receitas também”. Rita fica confusa e pergunta: “Para que servem títulos em todos esses textos?”. O que você responderia para Rita?

49)
Rafael tinha escrito uma carta para Luara, com quem se correspondia, e estava ansioso pela resposta. Quando a carta de Luara chegou, Rafael não conseguia entendê-la, pois a colega só tinha escrito: “Oi. Tô bem. Conheço, sim. Eu gosto também. Nunca ouvi falar.” Por que você acha que Luara escreveu a carta dessa forma?
50)
Alan e Cristina estavam terminando de escrever um conto que iriam ler para seus primos menores. Alan queria terminar assim: “E até hoje não se sabe o que aconteceu com o velho e seu cão.” Cristina discordou dizendo que toda história precisava contar exatamente o que acontecia com os personagens. Sem entrar em um acordo sobre isso, eles não conseguiram terminar a história. O que você diria a eles?
51)
Júlia, Sofia e Luca estavam escrevendo as regras de um jogo para compor um livro que a classe estava organizando. Júlia sugeriu que só escrevessem como se joga, mas Sofia e Luca achavam que tinha que colocar outras informações. Que outras informações eles deveriam colocar?

Quadro 10. Relação das situações-problema sobre Gênero, Portadores e Configurações

Para cada situação-problema apresentada, há um conjunto de respostas das crianças que participaram das jogadas do *game*, evidenciando as hipóteses que elas apresentam sobre o eixo Gênero, Portadores e Configurações da Cultura Escrita.

10.2. O conjunto de respostas das crianças

O eixo Gêneros, Portadores e Configurações Textuais apresentou 87 respostas, obtidas a partir de vinte e duas situações-problemas apresentadas na tabela 4, classificadas conforme as cinco categorias já descritas no capítulo 6: A, B, C,D, E. A tabela 4 apresenta a distribuição das respostas em cada eixo, representadas em números absolutos.

GÊNERO, PORTADORES E CONFIGURAÇÕES	
CATEGORIAS	RESPOSTAS (números brutos)
A	5
B	24
C	15
D	24
E	16
TOTAL	84

Tabela 4. Dados quantitativos do eixo Gênero, portadores e configurações

A distribuição de respostas evidencia o destaque para as categorias **B** (Lógica própria incorreta para a situação) e **D** (Lógica própria próxima da convencional). O gráfico a seguir apresenta o percentual de distribuição de respostas em cada categoria:

Gráfico 4. Gêneros, Portadores e Configurações

Os subitens que se seguem são destinados a análise de cada categoria, iniciando pela **A** e finalizando na **E**, de modo a acompanhar a evolução no processo de compreensão deste eixo pelas crianças que participaram desta pesquisa.

10.2.1. Categoria A: Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes

As respostas que se enquadram na categoria **A** do eixo Gênero, Portadores e Configurações seguem abaixo:

Os números são forma de fazer a data. (Gabriel, 5 anos, 30)

Brigar é uma péssima ideia. Eles se separam e não conseguem fazer o trabalho. (Geovana, 5 anos, 15)

Ele podia fazer um aniversário para ela, porque ele estava com muita saudade. (Vitória, 6 anos, 49)

Porque acho que ela queria ir em uma festa com ele. (Lorena, 5 anos, 49)

A mãe pode arrumar um livro melhor para ela ler o título. (Bianca, 6 anos, 48)

Nesta categoria, as respostas evidenciam a tentativa das crianças em buscar soluções para as situações-problema, se predispondo a compartilhar o que pensaram diante de cada situação apresentada. As respostas de Gabriel,

Geovana, Vitória e Lorena representam a tendência de resgatar aspectos do contexto expresso na situação-problema, sem, contudo, contemplar elementos próprios do eixo Gênero, Portadores e Configurações. Dessa forma, são respostas que indicam a não-compreensão destas crianças em relação ao eixo em questão.

A resposta de Bianca, por sua vez, apresenta a tendência de recuperar um elemento propriamente estrutural do eixo, remetendo-se ao “título”. Bianca sabe identificar o que é um título, mas ainda não compreende sua função em diferentes textos e, por isso, apresenta uma resposta com escape, recomendando que se ofereça outro livro à Rita (menina mencionada na situação-problema).

A categoria **A** representa 7% do total de respostas do eixo Gênero, Portadores e Configurações, configurando-se como o menor índice. As respostas que se enquadram nesta categoria indicam que as crianças necessitam de diversificadas experiências com o eixo, a fim de ampliar ainda mais suas hipóteses e encaminhamentos em relação a eles.

10.2.2. Categoria B: Lógica própria incorreta para a situação

A categoria **B** no eixo Gênero, Portadores e Configurações constitui respostas cuja característica principal é apresentar alguma solução que, no entanto, não é a mais adequada para atender à situação-problema. Esta categoria apresenta diferentes tendências de respostas.

A primeira tendência é apresentar uma justificativa para os encaminhamentos apresentados na situação-problema, como é possível conferir abaixo:

Porque o pai é rico e a mãe não. (Marcos, 6 anos, 27)

Sim, porque é tudo igual. (Samanta, 5 anos, 12)

Não dá para entender o que ela disse. Ela não queria que ninguém entendesse.
(Mateus, 5 anos, 49)

Marcos, por exemplo, coloca ênfase na prática de comprar jornais diariamente, vinculada à condição financeira, desconsiderando questões próprias do suporte (jornal). Samanta e Mateus, por sua vez, validam a linguagem utilizada no início das narrativas e em correspondências. Desta forma,

as crianças desta tendência justificam ou validam o contexto apresentado nas situações-problema.

A segunda tendência é a de referir-se ao contexto, apresentando sugestões práticas pautadas em aspectos linguísticos. Elaborar um convite de aniversário, escrever uma carta, consultar informações científicas, definir a função de uma biografia. Seguem as respostas abaixo:

Balão para enfeitar a casa. (Enzo, 6 anos, 47)

Ter muitos brinquedos e que a festa é de algum personagem. (Mariana, 6 anos, 47)

Brinquedo, pula pula, jogos. (Gustavo, 6 anos, 47)

Falar o sabor do bolo e a personagem da festa. (Valentina, 6 anos, 47)

Mensagem falando que ele está com saudade da casa dele. (Victória, 6 anos, 45)

Uma boa ideia: “tia, você está se sentindo bem? Com amor, Carlos”. (Luciana, 6 anos, 45)

“Eu te amo”, porque é uma coisa legal. (Gabriel, 6 anos, 45)

Escrever alguma coisa. Mandar para a tia dele: “Tia, como você vai? Você está doente?” (Lorena, 5 anos, 45).

Comprar jornais lá na banca. (Iara, 6 anos, 13)

Pode fazer perguntas para não errar o nome. (Bianca, 6 anos, 15)

Eu acho que os dois sumiram. O cachorro sumiu e o velho foi junto. (Heloisa, 6 anos, 50)

Escrever sobre a brincadeira barra manteiga. (Victória, 6 anos, 51)

Apesar de se basear em aspectos linguísticos, as respostas acima não recuperam aspectos convencionais do eixo Gênero, Portadores e Configurações. Um exemplo são as respostas de Victoria, Luciana e Gabriel para a situação-problema 45. As três respostas apresentam encaminhamentos para a escrita de uma carta e não para o preenchimento do envelope, conforme solicitado no problema; desta forma, há uma incompreensão da forma composicional desse gênero. Esta incompatibilidade pode ser justificada pelo fato de as crianças possuírem poucas experiências com esse modo de comunicação, uma vez que as cartas e, conseqüentemente, o preenchimento de envelopes são práticas que gradativamente estão em desuso.

As respostas de Enzo, Mariana, Gustavo e Valentina apresentam problema similar, uma vez que desconsideram aspectos próprios do gênero discursivo convite (data, hora, local) e privilegiam artefatos que costumam compor uma festa de aniversário infantil (alimentos, atrações e tema). O foco recai na tentativa de seduzir e convencer o convidado a comparecer à festa.

A terceira tendência considera as características e os aspectos de organização do suporte, do gênero discursivo ou a relação entre ambos. Abaixo seguem as respostas:

Tem que grampear. (Rita, 6 anos, 21)

Virar as páginas de uma vez, só com o dedo (pegou o livro e demonstrou). (Manuela, 6 anos, 21)

Colocar o nome do time. Usar cola. (Isabel, 6 anos, 21).

Livro, pois cabe muitas notícias dentro, muitas páginas. (Emanuela, 6 anos, 20)

A carta é separada do livro. A gente escreve carta e guarda no livro. (Samanta, 5 anos, 30)

Se eles olharem a placa, vão ver o nome da cidade. No mapa ele podem se perder, pois lá não tem letra e placa tem letra. (Amanda, 5 anos, 40)

Toda história termina com o final feliz. (Heloisa, 6 anos, 43)

Devia fazer um livro, pois tem muitas páginas e porque serve para guardar lembranças. (Isabel, 6 anos, 20)

No livro há muita leitura e na carta pode escrever e desenhar. O livro não é igual à carta. Tem muitas páginas no livro e na carta não. (Amanda, 5 anos, 30)

Rita, Manuela, Isabel, Amanda, Samanta, por exemplo, destacam aspectos materiais do suporte, como a encadernação (grampear), o manuseio (folhear), a escolha do suporte (livro, carta). Isabel, apesar de remeter à encadernação do suporte (cola), e apresenta também um critério para a organização do material, que é colocar o nome do time. Embora seja um encaminhamento frágil no que diz respeito à organização de um livro, houve uma tentativa de sistematizar a organização do material, ainda que de forma inviável.

A categoria **B** compreende 29% do total de respostas do eixo Gênero, Portadores e Configurações (tal qual a categoria D, apresentada adiante). Esta predominância mostra que, ainda que as crianças possam compreender o problema e até considerar as diferenças nos gêneros e nos portadores, existe a dificuldade de perceber especificidades relacionadas às variações nos textos, tanto pela diversidade de formas presentes em nossa sociedade, como pela in experiência de conviver e lidar com a leitura e produção textual.

10.2.3. Categoria C: Lógica própria viável para a situação

A categoria **C** é formada pelas respostas em que as crianças recuperam algum aspecto do eixo Gênero, Portadores e Configurações, ainda que de forma parcial ou viável para a situação-problema em foco. Assim como na categoria anterior, nesta também há uma diversidade de tendências.

A primeira tendência é composta por respostas que buscam uma relação entre o texto e o conteúdo, seja para apresentar uma sugestão quanto à forma como o texto foi escrito, seja para apresentar ideias sobre as ilustrações ou personagens. São respostas que recuperam elementos próprios dos enredos apresentados nas situações-problema e desconsideram aspectos típicos da narrativa ou dos livros. Desta forma, são observáveis para as crianças os conteúdos figurativos e não aqueles característicos do eixo Gênero, Portadores e Configurações. Abaixo é possível conferir as respostas:

Final feliz. (Rita, 6 anos, 35)

Vai ter final feliz. (Manuela, 6 anos, 43)

Se ele tivesse uma madrasta, eu colocaria ela na história, daí não repetia muito. (Mariana, 6 anos, 14)

Colocaria outros bonequinhos, pois é chato usar só a mesma palavra. Exemplo: fada, madrinha. (Gustavo, 6 anos, 14)

Coisas legais sobre bruxas. (Davi, 6 anos, 26)

Varinha, Morcego e Vampiro. Chapéu de bruxa. São coisas assustadoras e de bruxa. (Gustavo, 6 anos, 26)

No final da história, alguém salva a princesa. (Bianca, 6 anos, 43)

Escrever o nome: jogo de letras, de frutas. Se eles não conseguirem, não vai dar certo – porque, eu não sei. (Lorena, 5 anos, 51)

Vai ter que parar de falar princesa. (Gabriel, 5 anos, 14)

É importante destacar as respostas, por exemplo, que evidenciam que parte das crianças cuja resposta compõe esta categoria ainda não compreendem certas configurações textuais, sobretudo aquelas em que o uso do pronome é necessário e impacta na estrutura textual. As respostas de Mariana, Gabriel e as duas de Gustavo, por exemplo, trazem a necessidade de inserir outros personagens ou elementos na narrativa, ou, ainda, omitir o uso da expressão “princesa” e, desta forma, “disfarçar” o excesso de uso da palavra.

A segunda tendência é formada pelo conjunto de respostas que consideram o suporte textual, buscando uma relação com a sua natureza, função ou característica. Abaixo seguem as respostas:

Bruxa numa vassoura e o gato junto. Isso lembra o Halloween e vendo isso o leitor pode se interessar pelo livro. (Mariana, 6 anos, 26)

Livro tem mais aventura. (Heloisa, 6 anos, 20)

Pode ser livro, porque é legal usar a imaginação. (Bianca, 6 anos, 20)

No lugar de informações, mas não faço ideia onde. (Mateus, 5 anos, 13)

Foto do Corinthians primeiro, numa pilha e todas as informações. Depois junta as pilhas e cola para formar o livro. (Emanuela, 6 anos, 21).

Nesta tendência, é possível notar o destaque que os livros e as narrativas ocupam nas respostas das crianças. Bianca e Heloisa, por exemplo, preferem publicar notícias em informações em livros, ao invés de jornais. Mateus não identifica com precisão o suporte mais adequado para se achar informações sobre a história do Brasil. Dessa forma, as respostas que compõem esta tendência indicam que tais crianças tiveram acesso sistemático a uma pequena variedade de suportes, sendo livro de narrativas o suporte que lhes é mais familiar.

A categoria **C** corresponde a 17% do total de respostas, constituindo o segundo item mais baixo no eixo Gênero, Portadores e Configurações. Ainda que estejam focadas nas situações em si, com respostas bem específicas atreladas aos problemas, as crianças já evidenciam reflexões sobre a diversidade de textos e sobre como eles se apresentam. Esses posicionamentos ocorrem por diferentes vias: considerações sobre o conteúdo e a natureza do suporte.

10.2.4. Categoria D: Lógica própria próxima da convencional

As respostas que integram a categoria **D** compreendem as respostas que tangenciam aspectos típicos do eixo Gênero, Portadores e Configurações, características mais semelhantes a comportamentos letrados.

A primeira tendência desta categoria é a de considerar as características e funções do suporte textual, estabelecendo relação com o usuário da língua. Seguem as respostas:

Pode ser para achar o local. Placa é mais fácil para olhar. (Amanda, 5 anos, 40)

Usa a placa, pois pode ajudar a chegar no lado onde é a casa dele. Se errar, ele vai consultar outras placas. (Bianca, 6 anos, 40)

O mapa, porque ele tem um monte de estrada que chega até lá. (Samanta, 5 anos, 40)

No livro de receita precisa de título para saber qual bolo certo fazer. (Emanuela, 6 anos, 48)

Se não tivesse título, a mãe não saberia qual receita fazer, qual bolo ela quer. (Isabel, 6 anos, 48)

Para a pessoa saber o que está escrito. Se não tiver, não sabe o nome da história. (Heloisa, 6 anos, 48)

Para a gente fazer a carta, tem que saber o dia que escreveu e no livro tem o ano para saber o ano. (Luciana, 6 anos, 30)

Tem que colocar o título, para saber qual é o nome da história e se esquecer, não consegue achar depois. (Geovana, 6 anos, 46)

Colocaria Título, senão, não vão entender nada. Às vezes tem que ter título e eu colocaria. (Gustavo, 6 anos, 46)

Acho que tem que ter apenas o texto, para a pessoa entender que não pode gastar água. (Eduarda, 6 anos, 25)

Amanda, Heloisa, Bianca e Samanta, por exemplo, recuperam um dos suportes textuais que auxiliam no deslocamento e localização, ou o mapa ou as placas. Estas crianças ainda não observam a relação complementar entre esses suportes e, assim, optam pelo uso de um ou de outro,

Emanuela, Isabel e Heloisa, por exemplo, consideram o uso e a função do título como elemento que textualmente compõe o registro de receitas culinárias. No entanto, restringem o uso do título apenas a este gênero e desconsideram os demais apresentados (livros de história e jornal). Luciana, por sua vez, ao apresentar a resposta para a situação-problema 30, assume as especificidades do uso da data nas cartas e nos livros, admitindo que a data apresenta diferentes funções em um e em outro.

A segunda tendência é constituída por respostas instrucionais, nas quais as crianças se baseiam em um conhecimento enciclopédico ou em sua experiência pessoal para formular um encaminhamento plausível para a situação-problema apresentada, como é possível conferir na sequência:

Deve consultar o mapa. O mapa, eu assisto um filme (um desenho) que eles se perdem e usam o mapa. (Heloisa, 6 anos, 40)

Eu daria outra página para ele ler mais e perceber quem é o ídolo e assim dar o nome para a história. (Mateus, 6 anos, 37)

O Ivan podia usar o nome de um personagem para ser o título da história. (Isabel, 6 anos, 37)

Com o título e escreve se ficou ou não cansado do jogo. (Manuela, 6 anos, 46)

Não precisa começar sempre assim, mas pode ter outro jeito. Pode começar pelo castelo ou pelas outras palavras. (Amanda, 5 anos, 12)

Foto de bruxa, o nome do livro, os enfeites e a poção mágica. (Valentina, 6 anos, 26)

O que tem desenho, foto e texto, pois tem mais coisas para fazer. (Iara, 6 anos, 25)

Procura no livro de histórias pois lá tem muitas palavras. Procurar no livro outras palavras que não seja "princesa". (Isabel, 6 anos, 14)

Acho que deve procurar no livro, pois lá não repete toda hora "princesa". Se escrever assim, se confunde e é chatinho. (Emanuela, 6 anos, 14)

Eles param de falar princesa e olham o dicionário para ver o jeito que está escrito lá e fazer do mesmo jeito. (Luciana, 6 anos, 14)

É importante destacar algumas respostas. Mateus e Isabel compreendem que o título pode incorporar o nome do personagem principal da narrativa. Já Manuela valida a importância do título em notícias, incorporando nele uma informação básica do conteúdo. Heloísa, por sua vez, apresenta a observação que faz sobre o uso e a função dos mapas, depreendida dos filmes a que assiste.

Amanda admite que as histórias podem começar de outras formas, além de “Era uma vez”, mencionando algum aspecto do conteúdo e considerando a possibilidade de mudar as palavras, ou seja, provavelmente ela já teve acesso a histórias que começaram com outras expressões ou com um assunto relacionado ao conteúdo.

Isabel, Emanuela e Luciana, por fim, indicam a busca, em outros livros, de modelos ou estratégias que ajudem a evitar a repetição da palavra “princesa”. Emanuela e Isabel não conseguem ainda recorrer a mecanismos próprios para resolver este problema, porém, veem em outros materiais escritos uma fonte de consulta confiável para isso. Luciana, por sua vez, sugere a busca no dicionário de uma alternativa para resolver a situação-problema, contudo, sua concepção sobre o uso deste material neste contexto, ainda não é convencional. Ela desconsidera ainda o conhecimento do usuário na consulta e escolha da melhor forma de extrair deste suporte a informação necessária para evitar a repetição de palavras.

A terceira tendência é a de considerar as características do gênero discursivo, conforme as respostas abaixo:

Tem que ter “Era uma vez”, senão o leitor não sabe que ia ser uma vez. Toda história começa assim. Em jornal e em livro não. (Mariana, 6 anos, 12)

Não tem história que não tem “Era uma vez”, mas nem todas são iguais. (Juliana, 6 anos, 12)

Eu colocaria o começo assim: “O começo da história” e embaixo colocaria o nome da história. Nem toda história começa assim. (Gustavo, 6 anos, 12)

Com o título. Não sei explicar por quê, mas sei que tem o título. (Fernando, 5 anos, 46)

Mariana assume que a recorrência da expressão “Era uma vez...” ocorre exclusivamente no início de narrativas, não em outros gêneros discursivos. Juliana admite que, apesar de iniciar sempre da mesma forma, os enredos das narrativas diferem umas das outras. Gustavo, por sua vez, apresenta um encaminhamento pessoal, marcando explicitamente o início da história com uma expressão própria para isso. Porém admite a diversidade de modos de iniciar uma história, sendo a escolha dele uma dentre muitas possibilidades. Fernando, por fim, assume a importância de incluir títulos em notícias, mas não consegue justificar este uso.

A categoria **D** apresenta 24% do total de respostas (tal qual a categoria B, apresentada anteriormente), evidenciando que muitas crianças do eixo Gênero,

Portadores e Configurações, por terem provavelmente passado por diferentes experiências com este eixo, já construíram algumas noções a seu respeito, a ponto de apresentarem algumas estratégias próximas das estabelecidas convencionalmente. Como nas categorias anteriores, esta apresenta uma diversidade de tendências, evidenciando o complexo e ramificado caminho cognitivo que as crianças percorrem para construir respostas autênticas, rumo às práticas sociais de linguagem convencionais.

10.2.5. Categoria E: Lógica convencional

A categoria **E** do eixo Gênero, Portadores e Configurações é formada por respostas que atendem à complexidade de convenções estabelecidas socialmente, inerentes ao eixo. Desta forma, as crianças apresentam hipóteses elaboradas como as de um usuário relativamente proficiente da língua escrita.

A primeira tendência deste eixo é a de considerar as características do gênero discursivo, como é possível conferir abaixo.

Colocar as regras do jogo, o nome do jogo, quantas pessoas podem jogar, como no jogo da Trilha, que só pode 5 pessoas. (Isabel, 6 anos, 51)

Todas as histórias com princesas deviam ter final feliz, mas nem todas têm. (Rita, 6 anos, 43)

Nem todo livro tem final feliz. Quando vamos trocando de livro, vemos que um tem final feliz e outro final triste. (Manuela, 6 anos, 35)

Endereço para os convidados não se confundirem, não tocar na outra casa. (Isabel, 6 anos, 47)

Endereço, horário que começa a festa. Se os convidados forem no horário errado, a festa já acabou e eles nem chegaram na hora. (João, 6 anos, 47)

Colocar o endereço da casa, quantos anos ele vai fazer. (Emanuela, 6 anos, 47)

Tem que ter título. (Rita, 6 anos, 46).

Com o título. (Marcos, 6 anos, 46)

As respostas desta tendência consideram os elementos composicionais e linguísticos na constituição dos gêneros. Vale destacar as respostas de Isabel, João e Emanuela, que apresentam informações pertinentes para a composição de um convite de aniversário, atendendo às características próprias do gênero discursivo. Rita e Manuela, por exemplo, utilizam as expressões *nem todo*, *nem sempre*, *todas*. Assim, há situações em que essas crianças supõem a necessidade recorrente de se utilizar determinada forma composicional e outras em que ponderam, reconhecendo que há certa flexibilidade nesse eixo no que diz respeito à composição de narrativas.

A segunda tendência é a de garantir a relação comunicativa com o interlocutor. Nestes casos, as respostas das crianças buscam situar a escrita na sua relação dialógica entre quem escreve e quem lê. Assim, as crianças já compreendem que a escrita, como prática de comunicação, precisa viabilizar a interação com o outro na organização ou configuração do texto. Abaixo seguem as respostas:

Escolheria o que tem texto, pois tem mais informações. O texto ajuda a pessoa a entender melhor sobre a água. (Mateus, 5 anos, 25)

Tem que escrever o título, as pessoas sempre leem o título. (Rebeca, 5 anos, 46)

Colocaria título para as pessoas não acharem estranho. Se não colocar as pessoas vão perguntar “O que é que é isso?” (Mariana, 5 anos, 46)

Mateus, Rebeca e Mariana, ao considerarem o interlocutor, apresentam um encaminhamento que atende à expectativa do eventual leitor. Mateus destaca as informações esperadas em um cartaz; Rebeca e Mariana ressaltam o estranhamento que a falta de título em uma notícia pode gerar para o leitor.

A terceira tendência é a de buscar uma resposta relacionada ao suporte, como é possível conferir abaixo.

Deve achar a página do livro e escrever a página a partir do nome dos times. (Davi, 6 anos, 21)

Olhar os tipos de animais. (Eduarda, 6 anos, 23)

Em ordem alfabética. (Samanta, 5 anos, 23)

Samanta e Eduarda, baseando-se no contexto apresentado na situação-problema 23, escolhem uma das opções contidas nele, sem trazer justificativas linguísticas que embasem as suas escolhas. Davi, por sua vez, apresenta justificativa para o encaminhamento sugerido, compartilhando uma estratégia para elaborar o índice de um livro sobre futebol.

Por fim, a última tendência observada neste eixo é a procedimental, na qual as crianças buscam alternativas sofisticadas para resolver a situação-problema em foco. Abaixo seguem os dois exemplares de respostas:

Escrever o nome do Monteiro Lobato na internet e vai aparecer lá. (Heloisa, 6 anos, 15)

Mas a gente tem que olhar a placa para ver se está certo. E depois olha o mapa para conferir, ver se está certo, mesmo. Tem que usar os dois. (Juliana, 6 anos, 40)

Estas respostas sugerem práticas geralmente realizadas por usuários experientes. Juliana, por exemplo, estabelece a relação de complementaridade

ao conjugar o uso de dois suportes textuais diferentes (placa e mapa). Já Heloisa admite fazer buscas de informações na internet (biografia de Monteiro Lobato).

A categoria **E** do eixo Gênero, Portadores e Configurações é a que possui índice mais alto, totalizando 29% das respostas. Isso evidencia que as crianças apresentam hipóteses convencionais, o que sugere um certo conhecimento sobre esse eixo não necessariamente esperado para crianças de educação infantil. Como nas categorias anteriores, a categoria **E** apresenta uma variedade grande de encaminhamentos e percursos de construção cognitiva, indicando a inerente complexidade do processo de construção do conhecimento em relação à língua escrita.

10.3. Considerações

Um dos aspectos que se ressalta no eixo Gênero, Portadores e Configurações é o fato de que a categoria **B** (Lógica própria incorreta para a situação) e a categoria **D** (Lógica própria próxima da convencional) se destacarem proporcionalmente, constituindo cada uma 29% do total.

É possível também observar que poucas crianças permanecem na categoria **A** (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes), sem compreender qualquer aspecto em relação a este eixo, de modo que essa apresenta o menor índice quando comparada às demais categorias (7%). Apesar da inerente complexidade constitutiva e teórica do eixo Gênero, Portadores e Configurações, como prática social ele é frequente entre os usuários da língua, uma vez que estes precisam recorrer a diferentes formas textuais para dar contorno ao que pretendem comunicar. Tal acesso pode oferecer às crianças a oportunidade de ter alguma experiência com o eixo, e, com isso, elas partem para hipóteses mais avançadas do que as esperadas na categoria **A**.

Ao analisar a relação entre as categorias **B**, **C**, **D** e **E**, é possível notar dois percursos cognitivos diferentes. Por um lado, as respostas que se enquadram na categoria **B** e **C** somam 58%, evidenciando que há ainda uma parcela de crianças que necessita de um contato mais sistemático com o eixo em questão, a fim de terem oportunidade de refletir sobre os amplos, variados e complexos aspectos que o constituem. Por outro lado, ao considerar as respostas que compõem a categoria **D** e **E**, que somam 59%, é possível considerar o relativo grau de proficiência das crianças no eixo. Provavelmente,

a ampla circulação social de gênero discursivos e de portadores textuais possibilita às crianças uma experiência próxima, diversificada e frequente com este eixo, levando-as tanto a utilizar-se de alguns deles, como a observar o uso dos adultos e, assim, construir suas hipóteses com características mais próximas das convencionais.

Desta forma, as respostas do eixo indicam dois caminhos de construção cognitiva em relação ao eixo Gênero, Portadores e Configurações: um elementar; o outro, rumo à proficiência, indicando tanto a necessidade de se oferecer às crianças da Educação Infantil experiências variadas com este eixo, como também a capacidade delas de compreender seus diferentes e complexos aspectos constitutivos.

Ao analisar o comportamento interno de cada uma das citadas categorias, é possível perceber a diversidade de tendências e a consequente ramificação, como é possível notar no quadro 11:

Tendências do eixo Gêneros, Portadores e Configurações	
Categoria	Tendências
A Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes	1) Resgatar aspectos do contexto expresso na situação-problema, sem, contudo, contemplar elementos próprios do eixo.
	2) Recuperar um elemento estrutural do eixo, sem compreender a sua função.
B Lógica própria incorreta para a situação	1) Apresentar justificativa para os encaminhamentos apresentados na situação-problema.
	2) Referir-se ao contexto, apresentando sugestões práticas pautadas em aspectos linguísticos.
	3) Considerar as características e os aspectos de organização do suporte, do gênero discursivo ou a relação entre ambos.
C Lógica própria viável para a situação	1) Buscar uma relação entre o texto e o conteúdo.
	2) Considerar o suporte textual, buscando uma relação com a sua natureza, função ou característica.

D Lógica própria próxima da convencional	1) Considerar as características e funções do suporte textual, estabelecendo relação com o usuário da língua
	2) Apresentar instruções, baseando-se em um conhecimento enciclopédico ou em sua experiência pessoal.
	3) Considerar as características do gênero discursivo.
E Convencional	1) Considerar as características do gênero discursivo.
	2) Garantir a relação comunicativa com o interlocutor.
	3) Buscar uma resposta relacionada ao suporte.
	4) Buscar alternativas sofisticadas para resolver.

Quadro 11. Relação das tendências de respostas encontradas no eixo Gêneros, Portadores e Configurações

As diferentes tendências indicam a diversidade de percursos cognitivos apresentada pelas crianças na construção do conhecimento sobre o eixo. Assim, a construção do conhecimento sobre o eixo Gêneros, Portadores e Configurações Textuais não ocorre necessariamente de forma linear, mas assume um percurso amplo, complexo e pessoal.

Considerações finais e implicações pedagógicas

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender, explicitar e analisar os conhecimentos das crianças ao final da educação infantil em relação à Cultura Escrita (FERREIRO, 2001). A hipótese inicial era a de que o processo de construção de conhecimento das crianças ao final da Educação Infantil incide sobre diferentes eixos da Cultura Escrita e, considerando isso, esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: *Quais são os conhecimentos da criança no final da Educação Infantil sobre diferentes eixos da Cultura Escrita? A compreensão da Cultura Escrita é uniforme e regular ou oscila no desenvolvimento e assimilação de diferentes aspectos?*

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita), estruturado a partir de 51 situações-problema baseadas em quatro eixos da Cultura Escrita: Comportamento Leitor; Propósitos Sociais; Modos de Falar e de Escrever; Gêneros, Portadores e Configurações Textuais. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública com base em quinze partidas do *game*, nas quais as duplas de crianças com idade entre 5 e 6 anos, matriculadas no último ano da Educação Infantil, responderam aos dilemas apresentados ao longo do percurso do jogo, evidenciando sua compreensão sobre os referidos eixos.

As 193 respostas obtidas nas partidas constituem o *corpus* desta investigação organizadas em cinco categorias: **A** (Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes); **B** (Lógica própria incorreta para a situação); **C** (Lógica própria viável para a situação); **D** (Lógica própria próxima da convencional); **E** (Lógica convencional). A distribuição dos eixos da Cultura Escrita nas cinco categorias pode ser conferida no gráfico abaixo:

Gráfico 5. Comparação de categorias de respostas nos eixos da Cultura Escrita

Os dados evidenciam que a construção de conhecimento das crianças estudadas ao final da Educação Infantil sobre os eixos da Cultura Escrita de fato incide sobre diferentes eixos e é constituído a partir de diferentes percursos cognitivos.

O eixo **Comportamento Leitor** apresenta um pico de 35% de respostas na categoria **C**. Este destaque mostra que a maior parte das crianças apresenta um conhecimento intermediário, constituindo um marco entre as categorias mais elementares (A e B) e mais avançadas (D e E). Neste sentido, embora possamos supor que as crianças tenham sido expostas a certas experiências com relação aos diversos comportamentos leitores, necessitam ainda de diversificadas e frequentes oportunidades para refletirem sobre os usos e as práticas sociais que os leitores tradicionalmente costumam realizar ao lerem textos que circulam em diferente esferas, como, por exemplo, indicar obras para outros leitores, localizar trechos específicos, identificar o fluxo dos acontecimentos de uma narrativa, relacionar texto e imagem, compreender a organização de uma biblioteca ou de um livro etc. (LERNER, 2002; COLOMER, 2007). Os comportamentos leitores costumam, na Educação Infantil, ser ampla e rotineiramente trabalhados, uma vez que, nesse segmento, há o pressuposto de que as crianças tenham a possibilidade de refletir e de ser expostas a uma gama diversificada de textos

das diferentes esferas de circulação. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Mesmo assim, os dados sugerem a relevância de se intensificar esse trabalho na escola estudada.

Já o eixo **Propósitos Sociais** é o que apresenta maior quantidade de respostas na categoria **E** e a menor quantidade na **B**, respectivamente 45% e 4%. Esse índice pode ser justificado pelas diversificadas experiências das crianças com as práticas sociais de linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; SMOLKA, 2008; LERNER, 2002; SOARES, 2008), sugerindo que, mesmo convivendo em ambientes de baixo letramento, uma grande parte delas tem condições de perceber os diferentes usos sociais da língua (oral ou escrita).

Considerando que esse eixo é o que se destaca no processo de construção de conhecimento pelas crianças, parece ainda mais grave a existência de escolas que alfabetizam de modo artificial e mecânico (como no formato típico das cartilhas), sem levar em conta a língua como prática social motivada por propósitos e contextos em função de interlocutores previstos.

No eixo **Modos de Falar e de Escrever**, em contrapartida, houve maior dificuldade no enfrentamento das situações-problemas, sendo aquele que possui maior quantidade de respostas na categoria **A** e menor na categoria **D**, respectivamente 32% e 5%. Esse baixo índice pode ser justificado pelas limitações de experiências com as três dimensões básicas do eixo: sistema de representação, condições de produção, mudança e variação linguística.¹⁵ Desta forma, é possível que estas crianças tenham tido experiências com a linguagem oral concentradas em um mesmo âmbito de locução e interlocução, ou seja, com reduzida possibilidade de variações e mudanças em relação aos diferentes usos da linguagem. Além disso, os dados relativos a esse eixo evidenciaram certo desconhecimento sobre aspectos próprios da língua escrita (FARACO, 2005), o que, em certa medida, é esperado para as crianças matriculadas na Educação Infantil. Mesmo assim, os índices nas categorias B e E, ainda que baixos, comprovam a possibilidade de aproximação das crianças, já na Educação Infantil, com a diversidade linguística. Tal constatação sustenta o interesse de

¹⁵ Conceitos abordados no capítulo 9, Construção das concepções sobre Modos de Falar e de Escrever.

intervenção pedagógica (obviamente adaptada à faixa etária) para a constituição da consciência linguística (complexidade e níveis de produção).

Por fim, o eixo **Gêneros, Portadores e Configurações**, por sua vez, é o que apresenta menor índice na categoria **A**, quando comparado aos demais eixos: 7%. Seu maior índice, porém, está concentrado em duas categorias, com 29% de resposta cada uma: **B** e **D**, mostrando uma distribuição relativamente equilibrada entre estágios de maior ou menor familiaridade. Em outras palavras, é possível afirmar que parte das crianças possui conhecimentos mais elementares e outra parte, quase proporcional, possui conhecimentos mais convencionais em relação a este eixo. A esse respeito, vale lembrar sua importância dado que a maior consciência sobre a diversidade de gêneros discursivos e de portadores que circulam socialmente, resguardadas suas complexidades, permite já às crianças da Educação Infantil a possibilidade de reflexão e observação em relação aos seus usos sociais, bem como a possibilidade de se assumirem como usuárias de alguns deles (COLELLO, 2017). De modo inverso, a pouca compreensão desses aspectos tende a distanciar as crianças do universo letrado (e, conseqüentemente, da motivação e da disponibilidade para se alfabetizar). Os índices positivos (categorias D e E) indicam o quão aptas estão as crianças para, cada vez mais e de forma mais sofisticada, serem expostas a experiências que possibilitem refletir sobre a diversidade e complexidade dos gêneros que circulam socialmente (BAKHTIN, 1997).

A configuração da distribuição dos eixos da Cultura Escrita em cada categoria reflete a dinâmica do progressivo processo de construção cognitiva que, basicamente, está atrelado a dois fatores complementares: vivências cotidianas no mundo letrado (geralmente, de modo informal) e intervenções escolares (principalmente, de modos formais e sistematicamente planejados). O que se observa a partir da pesquisa é que, de fato, as crianças são capazes de aprender a partir de ambos os contextos. No entanto, considerando que as experiências vividas cotidianamente podem variar (em função de ambientes mais ou menos letrados), e considerando que as escolas com propostas reducionistas (por exemplo, a ênfase mais no sistema de escrita do que na cultura letrada) falham na proposição de um planejamento sistemático ou de atividades capazes de promover reflexões mais amplas, é possível explicar a

maioria das respostas de lógica própria (formalmente inadequadas ou incongruentes) das crianças com relação aos eixos da Cultura Escrita abordados. Conforme Ferreira (2013, p. 33):

Muito antes do ensino fundamental, as crianças construíram conceituações a respeito da escrita que correspondem a vários registros. Por um lado, trabalharam cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema (as regras de composição do sistema, assim como a relação entre sequências bem construídas e unidades da língua oral). Por outro, trabalharam cognitivamente sobre o modo de existência da escrita na sociedade.

[...]

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta a sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.

Assim, pode-se afirmar que as respostas obtidas a partir das jogadas do *game Qual é o problema?* (Programa Cultura Escrita), comprovam a hipótese inicial de que a construção cognitiva do conhecimento das crianças ao final da Educação Infantil, de fato, incide sobre diferentes eixos da Cultura Escrita, de maneira heterogênea, não só porque variam com relação ao grau de convencionalidade, como também porque, em cada categoria, configuram-se em diferentes percursos cognitivos ou com diferentes ênfases.

Para além da análise específica do *corpus*, o estudo permite considerações relevantes para o debate educacional. Em primeiro lugar, a pesquisa possibilita comprovar a relevância do lúdico no processo cognitivo, uma vez que, na infância, a atividade que mais promove aprendizagem e desenvolvimento é a brincadeira, conforme já postulados por alguns teóricos (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988). Isso porque o *game*, embora usado apenas como instrumento de coleta de dados, possibilitou às crianças oportunidades significativas, reflexivas, contextualizadas, dinâmicas e tecnológicas de interagir com aspectos particulares da Cultura Escrita. Foi por meio de situações-problemas elaboradas a partir da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que o *game* proporcionou uma experiência cognitivamente desafiante, mas, ao mesmo tempo, divertida.

Assim, o *game* pode reunir o lúdico articulado à resolução de problemas e à tecnologia, que, por um lado, se configura como um verdadeiro desafio aos

sujeitos e, por outro, atende à demanda infantil por “instrumentos do seu tempo” (o computador, a linguagem dos *games*). De fato, no caso específico desse jogo, as situações corroboraram o potencial pedagógico já encontradas por Colello (2015), em situações nas quais a criança tem a possibilidade de:

- disponibilizar-se para a tarefa / para o desafio de participar das jogadas;
- vivenciar a “chuva de ideias” a partir da compreensão e dos debates entre colegas sobre os problemas, uma oportunidade ímpar para lidar com a diversidade de interpretações, posições e alternativas;
- apresentar posicionamentos pessoais: concordar, discordar, complementar pontos de vista;
- compreender a complexidade dos fatores envolvidos, assumindo posturas ativas no enfrentamento da realidade ou atitude investigativa;
- realizar abstração ou posicionamento mais amplo sobre o tema.

Quando se trata do funcionamento interno de cada eixo, é importante destacar alguns aspectos específicos que igualmente comprovam a hipótese inicial.

Em primeiro lugar, é importante considerar que as categorias de análise (A, B, C, D e E), embora auxiliem, para fins investigativos, a evidenciar sistematicamente a construção cognitiva do conhecimento das crianças em relação à Cultura Escrita, não são fixas nem estanques. Ao contrário, em cada resposta, em cada eixo, para cada criança, elas marcam a transitoriedade, a fluidez, a continuidade e a variedade de percursos cognitivos que caracterizam a complexa construção dos eixos da Cultura Escrita, o que, uma vez mais, corrobora a hipótese inicial.

Tamanha complexidade pode ser evidenciada até mesmo quando se considera a diversidade de **tendências** de respostas que surgiram durante a análise, no interior de cada categoria dos quatro eixos estudados. O quadro 12 recupera esta variedade:

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TENDÊNCIAS			
	EIXO 1	EIXO 2	EIXO 3	EIXO 4
	Modos de Falar e Escrever	Propósitos Sociais	Gêneros, Configurações E Portadores	Comportamentos Leitores
A Não compreende a situação / não sabe a resposta / com escapes	<p>Traços do contexto apresentado da situação-problema.</p> <p>Compreensão da situação-problema, sem contemplar aspectos próprios do eixo.</p>	<p>Não compreende o problema.</p> <p>Não sabe a resposta.</p>	<p>Resgate de aspectos do contexto expresso na situação-problema.</p> <p>Recuperação de um elemento estrutural do eixo, sem compreender a sua função.</p>	<p>Busca de alternativas sofisticadas para resolver.</p> <p>Escape.</p>
B Lógica própria incorreta para a situação	<p>Recuperação do contexto da situação-problema, mantendo algum critério linguístico.</p> <p>Funcionamento da linguagem (uso do “né”, por exemplo).</p> <p>Reflexão sobre convenções ortográficas.</p> <p>Função parcial da língua escrita.</p> <p>Facilidade ou dificuldade de se ler letras grandes ou pequenas.</p>	<p>Experiência pessoal.</p>	<p>Apresentação de justificativa para os encaminhamentos apresentados na situação-problema.</p> <p>Referência ao contexto, apresentando sugestões práticas pautadas em aspectos linguísticos.</p> <p>Consideração das características e dos aspectos de organização do suporte, do gênero discursivo, ou da relação entre ambos.</p>	<p>Fantasiada e imaginária.</p> <p>Críticos linguísticos.</p>
C Lógica própria viável para a situação	<p>Complemento da sentença exposta na situação-problema.</p> <p>Busca por outros termos.</p> <p>Justificativas parciais sobre organização</p>	<p>Finalidade.</p>	<p>Busca de uma relação entre o texto e o conteúdo.</p> <p>Consideração do suporte textual, buscando uma relação com a sua natureza, função ou característica.</p>	<p>Foco no sujeito (uso da 1ª pessoa discursiva).</p> <p>Orientações sobre como o personagem deve agir.</p>

	<p>em ordem alfabética.</p> <p>Alteração na narrativa, sem a clareza sobre os diferentes modos de se contar.</p> <p>Uso da letra maiúscula e minúscula relacionado ao grau de proficiência do leitor.</p>			
D Lógica própria próxima da convencional	Busca de justificativa para o uso de expressões informais.	Inclusão do sujeito (a criança", "o médico", "o pai", "a gente").	<p>Consideração das características e funções do suporte textual, estabelecendo relação com o usuário da língua.</p> <p>Apresentação de instruções, baseando-se em um conhecimento enciclopédico ou em sua experiência pessoal.</p>	Memória como suporte para se lembrar do registro.
E Convencional	<p>Compreensão do uso da gíria acompanhado de sugestões de outras formas de tratamento, mais formais e adequadas.</p> <p>Observação de aspectos linguísticos para a correlação com gênero discursivos.</p>	<p>Técnica.</p> <p>Funcional.</p>	<p>Consideração das características do gênero discursivo.</p> <p>Consideração das características do gênero discursivo.</p> <p>Busca de uma resposta relacionada ao suporte.</p> <p>Busca de alternativas sofisticadas para resolver.</p>	<p>Funcional.</p> <p>Técnica.</p>
TOTAL	15	7	14	9

Quadro 12. Relação da quantidade de tendências de respostas encontradas em cada eixo da Cultura Escrita

Tais tendências de respostas não se configuram necessariamente como subcategorias, uma vez que a amostragem de respostas não é representativa o suficiente. Tratam-se, porém, de possibilidades de respostas infantis com características ou traços similares que permitem uma sistematização. As ocorrências, neste caso, são mais importantes do que a quantidade de respostas, uma vez que refletem as ramificações e o trânsito das crianças tanto pelos diferentes eixos que compõem a Cultura Escrita, como também pelos diferentes aspectos que constituíram esta investigação. Algumas tendências de respostas, por exemplo, incidiram nas situações-problema, justificando, validando, avaliando o contexto apresentado nelas: tendência de resgatar aspectos do contexto expresso na situação-problema, sem, contudo, contemplar elementos próprios do eixo; tendência de recuperar o contexto da situação-problema, mantendo algum critério linguístico, por exemplo.

Em segundo lugar, vale destacar mais um aspecto que corrobora a fluidez na construção cognitiva das concepções das crianças: as diferenças interpessoais. Nos processos construtivos, a progressão das categorias vista pela perspectiva individual (o caso a caso de cada criança) revela evidências ainda mais instigantes para se compreender a complexidade e a flexibilidade da aprendizagem. Em alguns casos, é possível evidenciar sujeitos que, em todos os eixos, mostram uma relativa coerência entre as respostas mais próximas do convencional convencionalidade e aqueles com padrões predominantemente inadequadas ou incongruentes, o que pode ser associado à quantidade e à qualidade de experiências com a língua. Em outros, fica claro que esse processo de construção de conhecimento está longe de ser homogêneo, já que algumas crianças mostraram fortes oscilações na compreensão dos diferentes eixos. Assim, a mesma criança que apresenta respostas com certo grau de convencionalidade em um eixo da Cultura Escrita pode apresentar respostas mais incongruentes em outros eixos, o que sugere a heterogeneidade de experiências vividas.

A esse respeito, vale a pena recuperar o caso de Gabriel, de 5 anos, que, no eixo **Gêneros, Portadores e Configurações**, apresenta uma resposta que se enquadra na categoria **A**: *Os números são forma de fazer a data* (situação-problema 30). Já no eixo **Modos de Falar e de Escrever**, a resposta de Gabriel se enquadra na categoria **D**: *Isso é palavrão, falar “meu”* (situação-problema 3).

O caso de Gabriel exemplifica como os eixos de compreensão acerca da Cultura Escrita podem oscilar: convenções em relação ao eixo Modos de Falar e de Escrever e incongruências no eixo Gêneros, Portadores e Configurações. Isso evidencia que o fato de uma criança se aproximar de aspectos convencionais da Cultura Escrita em determinada frente cognitiva de conhecimento não garante o mesmo **comportamento** em outras frentes.

Ao se considerar a variação de categorias no interior de um mesmo eixo, é possível também recuperar, dentre muitos outros exemplos, o caso de Lorena, de 5 anos. No eixo **Propósitos Sociais** ela apresenta duas respostas: uma da categoria **A** – *Fresca... (pensa). Podia ser gelado, quente, morna. Pode ser qualquer uma* (situação-problema 33) –; e outra na categoria **C** – *Tipo de bichos. Tem aqui (na escola/sala) um dicionário de bichos; alguns estranhos, outros diferentes* (situação-problema 19). O caso de Lorena evidencia simultaneamente, no interior do mesmo eixo, um conhecimento mais rudimentar e outro intermediário. Neste sentido, a construção de conhecimento no interior de um mesmo eixo não é uniforme, ela também está sujeita a uma flexibilidade e fluidez.

A constatação sobre as diversidades na construção cognitiva parece ser especialmente relevante, sobretudo para desestabilizar critérios fixos de avaliação do desempenho escolar, como se o conhecimento pudesse ser edificado por uma única trajetória, em uma única direção e em um ritmo pré-determinado.

Por isso, no âmbito da formação de professores, importa considerar que as variações de categorias, tendências e de caminhos cognitivos encontrados nesta pesquisa têm como decorrência o fato de que uma criança não deve passar pela infundada situação de ser rotulada como “melhor” ou “pior” em relação a sua aprendizagem. Vem daí a necessidade de que os professores compreendam que a aparente defasagem de muitas crianças não são deficiências dos indivíduos, mas condições que refletem o resultado de processos nem sempre vivenciados ou nem sempre compreendidos na sua complexidade.

Finalmente, considerando que o enfoque deste trabalho incide sobre a aprendizagem das crianças em relação à Cultura Escrita, a relevância dos dados obtidos permite vislumbrar algumas implicações pedagógicas.

A primeira delas diz respeito à necessidade de políticas sociais de valorização da Cultura Escrita, o que, na prática, significa acesso amplo aos bens culturais, disponibilização de bibliotecas públicas, planos de distribuição de livros, orientação aos familiares.

Aliado a isso, está, em segundo lugar, a necessidade de rever os currículos escolares (tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental) de modo a contemplar a amplitude e a complexidade dos processos de conhecimento e, particularmente, da conquista da língua escrita. Tais encaminhamentos (político-educacionais e pedagógicos) possibilitam a ampliação quantitativa e qualitativa das experiências das crianças com a leitura e a escrita, seja no cotidiano, seja na escola, articuladas com as suas respectivas práticas sociais, isso porque,

Precisamente por serem *práticas* a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização: ao contrário dos saberes tipicamente escolarizáveis – que se caracterizam por serem explícitos, públicos e sequenciáveis (Verret, citado por Chevallard, 1997) –, essas práticas são totalidades indissociáveis, que oferecem resistência tanto a análise como a programação sequencial, que aparecem como tarefas aprendidas por participação nas atividades de outros leitores e escritores, e implicam conhecimentos implícitos e privados. (LERNER, 2002, p. 19 – grifos da autora).

Como decorrência disso, ressalta-se, em terceiro lugar, que o amplo acesso às práticas sociais **deve** ocorrer cada vez mais cedo para as crianças. É certo que suas experiências cotidianas de observação e de uso da linguagem permitem tecer importantes hipóteses sobre o seu funcionamento, contudo, quanto maiores e mais sofisticadas forem as oportunidades de reflexão e acesso a estas práticas, maiores serão as possibilidades de compreender os complexos mecanismos que constituem a Cultura Escrita. Nesse sentido, promover o acesso ao mundo letrado já na Educação Infantil não significa “antecipar o processo de alfabetização”, mas criar oportunidades para que a criança possa, desde pequena, compreender (e, por essa via, participar do) seu mundo, instituindo a educação como caminho para a constituição de si e da cidadania.

A quarta implicação diz respeito à necessidade de se dar, para além da Educação Infantil, continuidade ao interminável processo de inserção e reflexão sobre a Cultura Escrita, já que essas frentes de conhecimento, como processos a longo prazo, merecem ser prolongados sempre articulados à aquisição do

sistema de escrita (alfabetizar letrando). A imersão na Cultura Escrita, neste sentido, não é um processo preparatório da alfabetização nem um momento posterior à aprendizagem do sistema de escrita, mas um fluxo de constante reflexão. Ademais, essa continuidade permite ao sujeito perceber as mudanças e as variações que as práticas sociais de linguagem sofrem ao longo do tempo, em função dos usos e apelos sociais. Um exemplo disso é o cenário tecnológico e globalizado contemporâneo, que exige do sujeito, dentre tantas outras demandas e necessidades, novas formas de lidar com a informação e com a leitura e a escrita. Com relação à informação, por exemplo, com a possibilidade de acesso pouco crítico aos dados e acontecimentos, o sujeito corre o risco de ficar à mercê da “intoxicação” (GÓMEZ, 2015). No que diz respeito à leitura e escrita, destaca-se a diversidade de aplicativos e *softwares* que instauram novas práticas sociais, por vezes desestabilizando os tradicionais conceitos de autoria (CHARTIER, 1998).

Por fim, ressalta-se a necessidade de formação docente para que os professores possam compreender:

- a complexidade do processo de alfabetização;
- o emaranhado de aspectos que constituem a Cultura Escrita;
- a necessidade de rever as práticas pedagógicas, valendo-se de estratégias de reflexão e de aproximação da escola com a vida;
- o papel dos educadores em face de novas realidades sociais e desafios pedagógicos;
- a necessidade de se associar as novas tecnologias aos processos reflexivos, cognitivos para a promoção de sujeitos críticos e participativos.

Finalizando este trabalho, é possível vislumbrar as muitas questões que se projetam para além dele, questionando não só os processos de aprendizagem como as estratégias de ensino. Estaria a escola de Ensino Fundamental preparada para receber esses mesmos sujeitos, aproveitando os saberes já conquistados e criando oportunidades para a continuidade do processo de compreensão da língua escrita? Como atrelar a sistemática da alfabetização formal à cultura letrada? Como fazer os alunos avançarem, em uma perspectiva reflexiva, a partir da diversidade de concepções e saberes? Estariam os

professores preparados para fazer do ensino da língua escrita um processo de conscientização, de constituição de si e de participação social?

ANEXOS

ANEXO 1

Game Qual é o problema? (Studio Zyx, 2016)

Apresentação do game

Jogo de trilha, marcado por situações-problema a serem resolvidos oralmente (pelo aluno, ou grupo de alunos em práticas colaborativas e de debate) e situações de sorte e revés, trazendo ganho ou perda de problemas, avanços ou retrocessos no percurso. Além disso, os jogadores enfrentarão situações nas quais é possível escolher entre diferentes caminhos, desvencilhar-se de problemas retirados pelo próprio jogo ou repassados aos colegas Movido por roleta (de 1 a 9 casas), o jogo tem capacidade para 2, 3 ou 4 jogadores (ou grupos de jogadores) a partir de 3 opções temáticas: *cultura escolar*, *Cultura Escrita* e *educação em valores e sentimentos*, cada um deles com o estoque de 50 problemas incidindo sobre diferentes ênfases de abordagem e organizados de modo randômico.

Game Qual é o problema? - Tela do programa Cultura Escolar

Público-alvo

O *game* é destinado a alunos de 6 a 10 anos, frequentando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A critério dos professores, o jogo poderá ser aplicado para alunos mais velhos ou mais novos.

Objetivos do *game*

Desmistificando o princípio de um único critério para vencer o jogo, o programa foi estruturado de modo a valorizar diferentes perspectivas de conquista, assim como ocorre na própria vida. Dessa forma:

- vencem todos os alunos que completarem o percurso, já que a persistência, o envolvimento e o esforço em resolver problemas são méritos a serem louvados;
- vence o aluno ou a aluna que terminar em primeiro lugar, pois ele ou ela conseguiu ser ágil no trânsito do percurso;
- vence o aluno ou a aluna que finalizar o *game* com menos problemas em seu estoque, pois, afinal, ter poucos problemas para administrar pode ser uma vantagem para a instituição;
- vence o aluno ou a aluna que finalizar o *game* com mais problemas pois só aos administradores muito competentes cabe a tarefa de resolver várias situações.

Mediante uma combinação prévia entre professor e alunos, esses princípios poderão ser mudados, priorizando um dos critérios elencados ou criando-se hierarquias que estabelecem ordem de valoração entre eles.

Regras do *game*

O *game* possui um tutorial que explica claramente o modo de seleção dos personagens (desenhados como representação da diversidade entre as pessoas) e os efeitos dos sinais dispostos ao longo do percurso.

Após a seleção dos personagens, cada aluno (ou grupo de alunos) acionará a roleta para definir o número de casas a serem percorridas. Feito esse movimento, a cada jogada, o(s) aluno(s) depara(m) com uma situação-problema

a ser resolvida oralmente pelo(s) jogador(es) com a ajuda de seus colegas por meio de debates e encaminhamentos consonantes ou dissonantes, soluções paralelas ou complementares. Só após uma ou mais sugestões de encaminhamento o jogo segue com a movimentação do próximo jogador (ou grupo de jogadores).

Mesmo tendo sido resolvidos oralmente, os problemas permanecem no “varal de problemas” do jogador (ou grupo de jogadores) para posterior resolução por escrito, a menos que, por situações de sorte ou revés, o problema seja eliminado ou transferido para outro(s) participante(s).

A quantidade de problemas por aluno (ou grupo de alunos) pode variar em função ou de situações nas quais o próprio sistema alivia a carga de problemas depositadas no “varal” ou quando o aluno tem a opção de repassar problemas aos colegas.

Ao longo do percurso, o aluno (ou grupo de alunos) terá duas oportunidades para escolher seus próprios caminhos, podendo optar por caminhos mais longos ou mais curtos, com mais ou menos chance de sorte ou revés.

O jogo só será encerrado quando o último jogador (ou grupo de jogadores) completar o percurso.

Propósitos educativos

Valendo-se da forma lúdica, o *game* destina-se a promover reflexões sobre temas de particular interesse para a formação de crianças, tendendo a ampliar sua compreensão e consciência sobre diferentes realidades. Tendo por base a proposta de resolução de problemas, o jogo entende os conflitos como aspectos inerentes ao ser humano, importantes para a constituição identitária (e não como problemas que necessariamente precisam ser evitados). Leva, assim, às crianças a possibilidade de refletir e dialogar sobre situações cotidianas da esfera escolar e também não-escolar. Refletir sobre conflitos fictícios, embasados em situações reais, auxilia o educando a perceber diferentes aspectos envolvidos nas situações, tais como os pontos de vista de cada um dos participantes, fazendo com que se tenha uma percepção mais aprofundada das suas variáveis, causas e consequências. Como resultado do diálogo aberto

sobre diferentes problemas e conflitos, pretende-se que a criança adquira maior riqueza de argumentos, para além de soluções egocêntricas ou pautadas em estratégias que desconsiderem o bem comum.

Como não há previsão de respostas certas ou erradas, os debates gerados no contexto da brincadeira favorecem a percepção da complexidade das situações, das diversas formas de interpretação dos dados e das diferentes formas de resolução dos problemas apresentados. Além disso, ao favorecer o deslocamento do(a) participante para diferentes pontos de vista em situações de dilema, a atividade favorece a descentração do eu em nome de princípios de justiça, solidariedade, empatia, convivência social responsável e compreensão das práticas escolares e sociais. Ao se descentrar do seu ponto de vista para contemplar simultaneamente o do outro, faz-se necessário reconstruir relações consigo mesmo e com os outros, coordenando aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais. Na prática, os resultados podem se configurar como: tomada de consciência de outros pontos de vista; revisão de posturas originais; confronto de ideias; ampliação ou articulação de propostas pela complementaridade das sugestões dadas pelos colegas; motivação para defender ou rechaçar pontos de vista através de estratégias de argumentação; construção cooperativa de novas alternativas; disposição para julgar critérios e prever consequências. Esse exercício mostra-se altamente construtivo, na medida em que é possível e necessário considerar aspectos de si mesmo e também aqueles revelados pelo outro, ampliando a sua compreensão sobre a realidade vivenciada. Dessa forma, espera-se o desenvolvimento de formas colaborativas de trabalho, processos de ajustamento pessoal e grupal, com comportamentos mais maduros, respeitosos e ponderados.

É importante ressaltar que, com o jogo, em seus três programas, estamos trabalhando na esfera da educação em valores, o que implica estratégias diferenciadas, buscando que cada participante tenha oportunidades de refletir sobre seus próprios valores e sentimentos. Acreditando que os valores surgem da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos, grande é a gama dos que comparecerão nos momentos do game, pois haverá grande diversidade do que são valores para cada um dos participantes. A moralidade é uma construção dialógica da pessoa com a

realidade, seus desejos, pontos de vista e critérios pessoalmente valorizados, e os valores considerados desejáveis pela sociedade. Ao longo da sua história de vida, cada aluno instaura uma relação consigo mesmo, diante das diversas situações vivenciadas, sancionando seus sentimentos, juízos e ações. Portanto, o jogo não tem como objetivo ensinar valores, mas oferecer oportunidades para que cada um faça sua construção moral de acordo com o que se considera socialmente aceitável.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, ao lidar com conflitos em situações escolares, procuramos levar a criança ao seu desenvolvimento integral, o que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Em uma sociedade em que se evidencia a necessidade de avanços no campo dos valores e sentimentos, o enfoque na afetividade nos programas educativos tornou-se primordial. O objetivo é fazer com que os educandos possam pensar sobre sentimentos dentro de contextos específicos, dando-lhes o mesmo *status* de importância dos aspectos cognitivos, relacionados à lógica e à razão, na resolução dos problemas. Conhecer sobre os sentimentos implicados nas situações significa fortalecer juízos e ações em que a afetividade possa integrar-se de forma positiva para resoluções que levem em consideração o outro e o mundo.

Propósitos pedagógicos complementares

Para além dos debates e mecanismos de reflexão e conscientização, o *game* favorece as práticas de escrita uma vez que, ao término da atividade, as crianças serão convidadas a escreverem soluções para o seu saldo de situações problemas que foram acumulados “no varal de problemas” durante o percurso. Assim, o professor terá a oportunidade de acompanhar e comentar a produção escrita de seus alunos, assim como de retomá-las, a seu critério, como objeto de debate em outras situações de aprendizagem.

Programas do *game*

Ao disponibilizar três programas, o jogo atende a diferentes objetivos pelo potencial de abranger os seguintes temas e subtemas:

Programa: tema central	Justificativa e caracterização	Subtemas
Cultura escolar	Apesar da frequência diária e sistemática na escola, não se pode garantir que as crianças tenham compreensão sobre a complexidade da vida institucional. Assim, no sentido de favorecer a vivência e a convivência dos alunos no contexto estudantil, o programa visa ampliar a compreensão dos sujeitos sobre a vida escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos pedagógicos da vida escolar. - Aspectos relacionais da vida escolar. - Aspectos administrativos da vida escolar.
Cultura Escrita	Para além do sistema notacional, a aprendizagem da língua escrita requer uma compreensão mais ampla sobre a cultura letrada nos contextos escolar e social. Com esse propósito, o programa busca dar maior visibilidade a aspectos nem sempre considerados sistematicamente pelos alunos ou pela escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação da linguagem escrita ou oral às distintas situações comunicativas ou aos distintos gêneros. - Propósitos sociais da escrita, da leitura e da oralidade. - Características dos diferentes portadores de linguagem e adequação deles aos diferentes propósitos de comunicação. - Estratégias de leitura em relação aos seus diferentes propósitos - Adequação da estrutura e dos gêneros textuais.
Valores e sentimentos	Em face do consenso dos educadores sobre a necessidade de se promover iniciativas de educação em valores na escola, o programa visa promover debates que favoreçam a formação moral e ética por meio de resolução de conflitos, debates e exercícios de descentração (consideração de diferentes sentimentos e pontos de vista).	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência social (amizade, trabalho em grupo, práticas de violência, incluindo o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i>). - Inclusão social (diversidade cultural, deficiências relações de gênero e raça). - Self-Mundo (família, projeto de vida, autoridade, regras e princípios para conduta dos sujeitos na escola).

Modo de apresentação

O *game* poderá ser jogado em duplas ou grupos de alunos no laboratório de informática da escola, a depender da autonomia deles para lidarem com o computador. Pode ser realizado em sala de aula dividida em 2, 3 ou 4 grupos, projetando-se a imagem com um *data show*.

Game Qual é o problema? – Tela de escolha dos personagens.

Aplicação do game

A situação do jogo pode ser comparada à da resolução de conflitos, pois ambas exigem soluções, criativas e imediatas, para cada contexto. Enquanto jogam, as crianças são constantemente solicitadas a refletir sobre saberes, situações da vida real e a utilizar conhecimentos adquiridos anteriormente como base para lidar com casos não previstos. Embora os problemas tenham sido construídos com base em situações concretas possíveis, o caráter ficcional com que eles aparecem no jogo, favorece a reflexão, justamente porque o aluno não se vê diretamente envolvido. Trata-se, pois, de uma análise de situações ou do comportamento de personagens (e não do julgamento de pessoas conhecidas). Nesse processo, para além da construção de conhecimentos, novos valores e sentimentos poderão ser construídos, bem como adquiridas novas habilidades e atitudes. Devido às possibilidades apresentadas, o jogo mostra-se desafiador e permite a participação ativa dos participantes que, por meio da intervenção do(a) educador(a) e dos conteúdos das situações apresentadas, se apropriarão das regras.

Para a realização do *game*, deve-se planejar a aplicação do jogo (e cada uma de suas etapas) atendendo as condições específicas do grupo e/ou instituição.

As etapas descritas a seguir foram pensadas para que a atividade alcance todo o potencial de promover reflexões e debates acerca dos temas apresentados.

1ª etapa

Nessa etapa é feita a apresentação das regras do jogo, o que significa cuidar da forma como os participantes conhecerão as regras para realizar a atividade com tranquilidade. Ao final, é importante promover uma conversa coletiva para perceber se todos compreenderam ou não as regras. Nesta etapa, o(a) educador(a) deve avaliar a composição das duplas ou grupos para a atividade e fazer mudanças se achar necessário.

2ª etapa

Realizar o jogo, sempre retomando a conversa anterior e cuidando para que o cumprimento das regras seja garantido. O professor deverá garantir também a participação dos alunos, o direito à manifestação de cada um e a mediação em eventuais conflitos. Um cuidado especial está no tempo destinado à exposição de cada participante, na consideração de suas reflexões e na sua argumentação oral.

3ª etapa

É o momento de registro escrito das soluções dos problemas adquiridos ao longo do percurso. O registro deve ser, a priori, individual, um momento em que o participante retoma mentalmente as discussões realizadas e registra a sua solução para cada situação. De acordo com a faixa etária e as possibilidades de cada grupo, o(a) educador(a) pode flexibilizar essa etapa. Para aqueles que ainda não conquistaram a base alfabética, por exemplo, pode-se solicitar que registrem apenas a solução de um problema, da forma como conseguem escrever.

4ª etapa

De posse das respostas dos participantes, o(a) educador(a) pode avaliar as produções dos participantes, comentar o trabalho de cada aluno e utilizar os registros para retomar algumas situações e as respostas oferecidas. A ideia é

destacar alguma situação que tenha gerado contradição nos conteúdos apresentados e fazer um mural, painel ou varal de soluções, para que todos possam ver como os outros argumentaram a respeito de determinada situação. Falar sobre seus registros permite aos participantes avançar em suas percepções.

Desdobramentos do *game*

Como atividade complementar às práticas pedagógicas, o *game* deve se integrar ao programa mais amplo da escola, visando à formação pessoal, estudantil e social dos alunos. Para tanto, recomenda-se que cada programa possa ser utilizado duas vezes ao ano (preferencialmente, uma vez por semestre). Como parte de uma sequência didática a ser planejada pelo professor, o jogo pode ter desdobramentos como, por exemplo:

- a retomada das polêmicas em sala de aula;
- a revisão feita coletivamente pelos alunos das soluções propostas;
- a sugestão e a construção de novos problemas pelo grupo;
- a troca das produções escritas para comentário dos colegas;
- a construção de normas de convivência pelo grupo;
- o debate sobre o perfil dos personagens escolhidos, podendo constituir a sua história e delinear suas características;
- a escrita sobre o desfecho imaginado das situações problemas;
- o debate sobre os critérios de vencer o jogo;
- a apresentação da relação de encaminhamentos dados pelo grupo e votação das melhores soluções;
- as apresentações ou elaboração de cartazes sobre as práticas sociais de escrita.

Modos de intervenção docente

Ao se tratar de resolução de problemas do cotidiano, estão implicados valores construídos por cada criança, dentro de sua história de vida e do contexto de sua formação. Isso significa que, durante a aplicação do jogo, serão apresentadas soluções embasadas em tais valores, com percepções contrastantes entre os participantes e, também, das concepções do(a) educador(a).

Na condição de mediador, dos debates e reflexões gerados ao longo do percurso, o(a) educador(a) deve assegurar o direito de voz e manifestação a todos os participantes (ou grupos), incentivando a participação de todos e todas e a diversidade de opiniões e encaminhamentos. É muito importante destacar que, em nenhum momento, o(a) educador(a) deve fazer julgamentos das respostas apresentadas, tampouco pode apresentar a sua solução como a correta para o contexto apresentado.

No momento de abertura para as respostas, deve organizar os debates, estimulando as práticas colaborativas dentro de um clima de respeito e tolerância, sempre chamando a atenção para as implicações dos encaminhamentos sugeridos. Precisa estar atento às reflexões de cada participante, estimulando a busca de relações e aprofundamento dos conceitos apresentados. A problematização por parte do mediador (e não julgamento ou o encaminhamento diretivo para a obtenção de uma dada resposta) mostra-se fundamental para o sucesso do jogo, visto que ela pode trazer aos participantes as possibilidades de enfrentar novas discussões e opiniões, trazendo outras perspectivas para a reflexão.

Diante da diversidade de opiniões apresentadas, o(a) educador(a) ouvirá, dos participantes, soluções que, em seu parecer, infrinjam a ética. Como considerar o que é ético ou não? Nesse caso, deve-se questionar se a solução apresentada causaria danos ao bem-estar comum e ao respeito pelo outro e por si mesmo. Na ocorrência de impasses ou na prevalência de posicionamentos antiéticos, o professor deve apelar para a reconsideração do grupo e, em último caso, corrigir a inadequação, criando condições para que os participantes reflitam sobre os valores em questão.

Modos de avaliação

Com base no conjunto das respostas dadas, é possível avaliar não só as estratégias de produção textual, como também as tendências do grupo que, alternativamente, podem se mostrar mais diplomáticas, autoritárias, generosas, criteriosas ou individualistas.

Pela configuração do sistema on-line, o professor terá acesso a todas as produções textuais de resolução de problemas de sua classe, podendo comentar com os alunos, individual ou coletivamente, ou recriar novas situações para promover outras oportunidades de reflexão sobre as posturas assumidas.

O coordenador da escola, por sua vez, terá a oportunidade de conferir produções e tendências dos alunos da escola, o que lhe permitirá traçar perfis dos diferentes grupos a fim de delinear características e definir prioridades de trabalho.

Anexo 2

Relação de problemas do programa Cultura Escrita:

PROBLEMA 1
Duas crianças que estavam fazendo um trabalho sobre a vida dos animais, decidiram explicar a alimentação e os hábitos dos filhotes de elefantes. Renata sugeriu que eles escrevessem “o filhote de elefante é muito fofo”, mas seu colega, Roberto, disse: “fofo não é uma palavra que se use quando escrevemos esse tipo de trabalho”. O que você pensa sobre isso?
PROBLEMA 2
Clara e Lucas estavam passeando pela escola durante o parque, quando viram uma criança pequena fingindo que estavam lendo um jornal. Ao chegarem mais perto, ouviram a criança dizer: “Era uma vez uma linda princesa”. Os dois se afastaram achando engraçado. Você também acharia essa situação engraçada? Por quê?
PROBLEMA 3
Pedro estava na cantina da sua escola, quando viu o diretor segurando uma caixinha de suco que estava vazando. Ele foi avisá-lo: “Ô, meu, teu suco tá vazando!” O diretor se virou para Pedro e falou: “Que bom que você me avisou, obrigado, mas ‘meu’ não é um jeito de chamar as pessoas. Lembre-se disso”. Téó estranhou porque ele sempre falava assim com seus amigos da classe. O que você pensa sobre isso?
PROBLEMA 4
Joana e Henrique estavam produzindo um conto sobre bruxas, ela escrevia e ele ditava a história. Em um trecho, Henrique ditou: “A bruxa <i>tava</i> escondida...” Joana interrompeu o colega e falou: “A gente não pode escrever ‘tava’, não é o jeito certo. O que você pensa sobre essa ideia de Joana?”
PROBLEMA 5
Pedro e Ana estavam ensaiando como eles iriam apresentar aos colegas o seu estudo sobre água. Ana começou sua parte assim: “Vocês sabem que a água é muito importante, né?”. Pedro a interrompeu e disse: “Ficou boa a pergunta, mas você não pode falar ‘né’ no final, porque é a apresentação de um estudo, não uma conversa.” O que você pensa sobre isso?
PROBLEMA 6
Fernando e Keila estavam escrevendo um conto. Keila ditou o seguinte trecho: “E aí, eles viveram felizes para sempre no palácio.” Fernando disse que gostou desse final, mas achou que “e aí” não era um bom jeito de se escrever em um conto. O que você pensa sobre isso?
PROBLEMA 7
Ao ler o livro da Cinderela, o pai de Paula sempre diz: “Era uma vez uma linda princesa que morava em um majestoso castelo. Sua madrasta, a bruxa má, obrigava a pobre menina a se vestir com roupas esfarrapadas.” Um dia ele pegou o mesmo livro e disse: “Essa é a história de uma princesinha linda, que morava em um castelo super legal. A madrasta dela, que era muito má, só deixava a menina usar roupas velhas e feias. O que você acha dessa diferença no modo de contar a mesma história?”

PROBLEMA 8

Estela e Claudia estavam brincando de inventar músicas. As duas estavam inventando uma música sobre um cachorro e Estela sugeriu: “Vamos usar as palavras gorro e morro, que combinam com cachorro”. Mas Claudia não concordou e disse: “Não combina, não. As coisas que combinam com cachorro são: coleira, latido e osso.” O que você pensa sobre essas ideias?

PROBLEMA 9

Celso e Luan escreveram uma parte do conto “Chapeuzinho Vermelho” para um livro da classe. Estavam em dúvida sobre como escrever a palavra “doces”. Celso achava que era com S e Luan achava que era com C. Um outro colega, o Luiz, que ouvia a conversa dos dois, disse: “pode colocar qualquer letra, porque sempre dá para entender o que a Chapeuzinho estava levando na cesta para a vovó”. O que você pensa sobre essa fala de Luiz?

PROBLEMA 10

Para escrever o endereço nos convites de aniversário, a mãe de Carolina usou letras grandes e letras pequenas. Carolina acha que isso serve para os convites ficarem mais bonitos; Bruno, seu irmão, disse que é para todo mundo poder enxergar melhor, mas Rafael explicou que, como ela já tinha feito muitos convites, estava tão cansada que já estava confundindo os tipos de letra. O que você acha sobre essas diferentes opiniões?

PROBLEMA 11

Quando foi colocar o resultado de um jogo de futebol no mural do clube, João escreveu: “Atlético vence Náutico por 2 x 1”. Sua irmã disse que seria melhor escrever de outro jeito porque não dá para misturar letras e números em um título. O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 12

Todas as vezes que a mãe da Laura lia um livro de história, ela começava com “Era uma vez”. Um dia Laura perguntou a ela se tinha que ser sempre desse jeito. O que você responderia para Laura?

PROBLEMA 13

Um grupo de crianças tinha que fazer um trabalho sobre o Brasil de antigamente. Estavam discutindo sobre onde buscar informações. Lucas sugeriu que procurassem em livros, jornais e revistas. Gabriel disse: “Em livros, sim, mas acho que em jornais e revistas não vamos achar nada de antigo”. O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 14

Para escrever uma história, Lucas e Teresa começaram assim: “Era uma vez uma princesa. A princesa era bonita. A princesa tinha um sapatinho mágico...” Quando foram ler, eles acharam que a palavra princesa estava repetindo muitas vezes. Lucas achava que tinha que procurar outras palavras no dicionário, mas Teresa disse que seria melhor procurar nos livros de história para ver como os autores escrevem. O que você faria no lugar deles?

PROBLEMA 15

Kelly e Luca estavam fazendo uma pesquisa sobre o autor de contos Monteiro Lobato. Precisavam descobrir o título de algumas das histórias que ele escreveu. Luca sugeriu que procurassem alguma biografia do autor, mas Kelly respondeu que biografias só contam sobre a vida da pessoa e não encontrariam ali informações sobre sua obra. O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 16

A mãe de Helena estava ditando para ela uma lista de compras do mercado. Sua mãe ditava os produtos e Helena escrevia. Seu irmão, de 5 anos, falou: "Eu também quero aprender a escrever para fazer lista de compras." Helena respondeu: "Escrever serve para fazer muitas outras coisas, além de lista de compras." O que mais você acha que é possível fazer com a escrita?

PROBLEMA 17

José está doente e terá que tomar alguns remédios. Seu pai já os comprou os medicamentos, mas antes de dar ao filho ele tira papéis de dentro da caixa e os lê com atenção. José acha estranho, pois nunca imaginou que, junto com os remédios, vinham papéis com tantas coisas escritas: O que você pensa que pode estar escrito nestes papéis?

PROBLEMA 18

Ariane e Iara ganharam um jogo de presente. Iara abriu a caixa, tirou o tabuleiro, o saquinho com as peças e, olhando tudo isso, perguntou para a irmã: "Não estou entendendo como jogar." Ariane respondeu: "Primeiro, a gente tem que ler as regras do jogo." Mas, Iara não concordou: "Nem precisa ler; eu vou olhar as peças e vou aprender como se joga". O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 19

Clarice estava iniciando o 2º ano e, no primeiro dia de aula, ouviu a professora falar que aprenderiam a usar o dicionário. Clarice nunca tinha ouvido falar nisso e ficou pensando: "para que será que serve um dicionário?" Como você explicaria para Clarice o que é um dicionário?

PROBLEMA 20

Em uma escola, os alunos estavam interessados em arranjar um lugar para colocar as notícias e as novidades da escola. Alguns alunos achavam que eles deveriam ser publicados em um livro, outros achavam que tinha que ser em um jornalzinho e outros, ainda, achavam que esse tipo de coisa tinha que ficar em cartazes pregados no corredor. O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 21

Uma classe de 3º ano está fazendo um livro sobre futebol. Cada dupla de crianças escreveu coisas sobre os times e seus jogadores. Eles fizeram também desenhos dos símbolos e uniformes. Quando juntaram todas as páginas para compor o livro, perceberam que estava difícil de achar as informações. Luana sugeriu organizar um índice pelos nomes das crianças. Chico sugeriu organizar pelos nomes de cada time e Cristina disse que nem precisava fazer isso porque cada uma já sabia o que tinha feito. O que você pensa sobre essas diferentes opiniões?

PROBLEMA 22

Uma classe de 2º ano está organizando um livro de receitas para a festa junina. Pesquisaram e escreveram várias receitas e, agora, não sabem como organizar o livro. Dora sugeriu colocar em ordem alfabética: “arroz doce, cuscuz, doce de batata roxa...”. Mas, Maia acha que devem, primeiro, separar receitas doces e receitas salgadas. O que você pensa sobre as ideias delas?
PROBLEMA 23
Uma classe produziu um livro sobre animais e os alunos estavam discutindo sobre a melhor ordem para colocar as páginas de cada animal. Um grupo sugeriu colocar em ordem alfabética e o outro grupo sugeriu que, antes de colocar em ordem alfabética, deveriam separar os animais em mamíferos, aves, peixes etc. O que você acha dessas ideias?
PROBLEMA 24
Passeando pela escola, Clara percebeu que, em muitas classes, os professores colocaram as letras fixadas na parede sempre na mesma ordem: A B C D... Uma professora explicou que essa é a ordem do abecedário. Como você explicaria para Clara para que serve ter uma sequência de letras?
PROBLEMA 25
Uma classe de 4º ano estava fazendo uma campanha para economizar água na escola. Cada grupo tinha que fazer um cartaz. Um grupo achou que tinha que colocar mais informações escritas e o outro preferiu colocar mais desenhos e imagens. O que você pensa acha que é melhor para esse tipo de cartaz?
PROBLEMA 26
Os alunos de um 3º ano fizeram um livro de contos sobre bruxas. Na hora de terminar, ficaram discutindo sobre o que seria importante colocar na capa. Aninha queria colocar o desenho de uma bruxa bem engraçada para as pessoas ficarem interessadas em ler o livro, mas Pedro disse que, além do desenho, precisaria colocar outras coisas. No entanto, ele não soube bem explicar o que mais deveria ter na capa. O que você acha disso? O que você colocaria na capa se fosse eles?
PROBLEMA 27
Visitando uma livraria, Silvana pediu a sua mãe um novo livro da Branca de Neve, sua história preferida. A mãe dela disse que não iria comprar outro livro com essa história porque elas já tinham um em casa. Silvana não entendeu bem essa explicação porque, afinal, já tinha muitos jornais em casa e, mesmo assim, o pai dela comprava todo dia um jornal novo. Como você explicaria essa situação para Silvana?
PROBLEMA 28
Tatiane e Clara estavam procurando a história “O gato de botas” em um livro muito grande, com vários contos. Tatiane sugeriu que fossem olhando todas páginas procurando a ilustração dessa história, mas Clara disse que deveria ter um jeito mais fácil de procurar. O que você acha disso?
PROBLEMA 29
A vizinha da Carolina não sabe ler nem escrever, mas, muitas vezes, ela fica olhando os rótulos dos produtos no supermercado. Você saberia explicar porque ela faz isso?

PROBLEMA 30
A mãe de Gabriel disse que, quando as pessoas escrevem cartas, sempre tem que colocar data: dia, mês e ano. Folheando um livro, ele descobriu que nos livros só está marcado o ano. Então ele queria entender porque nas cartas tem que escrever o dia, o mês e o ano e, nos livros, só tem que ter o ano. Como você explicaria isso a ele?
PROBLEMA 31
Bruno e Carolina estavam lendo um texto sobre a lua. Encontraram uma palavra que não sabiam o que significava: “rotação”. Bruno disse que dá para entender os textos mesmo sem entender todas as palavras e Carolina achou que era melhor eles descobrirem o significado dessa palavra, mas não sabia bem onde poderia encontrar. O que você diria a cada um deles?
PROBLEMA 32
Sonia e Ana estavam lendo o mesmo livro, mas nenhuma das duas tinha terminado. Um dia, as duas conversavam sobre o livro e Sonia comentou: “No final, os dois irmãos salvam o cachorro e ficam com ele.” Ana estranhou: “Você não terminou de ler. Como sabe o final?” “Porque já li a última página. Eu gosto de fazer isso para escolher livros que vou ler.” O que você pensa sobre isso?
PROBLEMA 33
Ao entrar em uma loja, Flavio e seu pai viram uma placa pregada na parede, onde estava escrito “tinta fresca”. Por que você acha que o dono da loja colocou essa placa lá?
PROBLEMA 34
A sua professora deu um texto sobre o universo para os alunos lerem e pediu que eles encontrassem o nome de 12 planetas. Os alunos começaram a ler, mas não sabia bem como lembrar de todos os nomes encontrados. Que sugestão você daria a eles?
PROBLEMA 35
O professor da classe de Vítor avisou que ia ler para o grupo um conto de fadas que ainda não conheciam. Vítor rapidamente comentou: “Vai ter um final feliz”. Mariana discordou dizendo que nunca podemos saber como será o final antes de ler, mas Ricardo explicou que é fácil descobrir; ele acha que os contos de fada sempre têm final feliz e as histórias de bruxas sempre têm finais tristes. O que você acha da opinião deles?
PROBLEMA 36
Marcos e Jair estão em uma biblioteca procurando um bom livro para ler. Marcos disse que os melhores livros são os mais finos porque dá para ler bem rápido. Jair disse que o tamanho do livro não importa muito; o mais importante é achar o “livro certo”. O que você faria para ajudá-los a escolher?
PROBLEMA 37
A lição de casa de Ivan é dar um título para uma tirinha da turma da Mônica. Ele já leu a história, mas, mesmo assim, não sabe como dar um título porque, em cada quadrinho, acontece uma coisa diferente. O que você diria para ajudar Ivan nessa tarefa?
PROBLEMA 38

Ana está com sua mãe no mercado e observa que sempre que ela pega um produto fica olhando a embalagem. Cansada e querendo ir embora, Ana reclama: “Mãe, não fica olhando, pega logo o que você precisa e vamos embora.” A mãe explicou que era preciso ler para comprar direito. Ana não entendeu o que a mãe está dizendo pois não sabe bem que tipo de informações pode ter no rótulo de um produto. O que você explicaria a ela para que ela entendesse melhor a situação? O que você pensa que pode estar escrito num rótulo?

PROBLEMA 39

Uma classe de 1º ano está organizando uma biblioteca, com livros trazidos pelas crianças. Já foram trazidos 52 livros e estão empilhados em uma estante. A professora pediu para as crianças pensarem em um jeito de organizar os livros para que fique bem fácil achar cada um. Luiz sugeriu organizar pelo tamanho, Rosa, pela cor da capa e Sofia pelo nome do autor. O que você pensa sobre essas ideias?

PROBLEMA 40

Juliana foi passear com seus pais em uma cidade desconhecida, mas eles acabaram se perdendo no caminho. A mãe disse que era preciso prestar atenção nas placas, mas o pai preferia olhar em um mapa. Juliana não entendeu como o mapa ou as placas poderiam ajudar eles voltarem para a sua casa. Como você explicaria isso a ela?

PROBLEMA 41

Marcos e Elis foram à biblioteca da escola buscar o livro *Amendoim*, escrito por Eva Furnari. A funcionária disse que as estantes estavam organizadas em ordem alfabética, pelo sobrenome do autor e que cada estante correspondia a uma letra. O que você acha que Marcos e Elis poderão fazer para achar o livro que procuram?

PROBLEMA 42

O irmão de Pietro, Carlo, está na Educação Infantil. Carlo levou para casa um livro só com imagens, sem textos, e pediu para o irmão ler com ele. Pietro disse que não tinha nada para ler e que o livro nem contava uma história porque não tinha texto. Você concorda com Pietro? É possível ler um livro só com imagens?

PROBLEMA 43

A professora de Catarina estava lendo um conto de fadas para os alunos. Antes de ler o final da história, a professora perguntou para o grupo o que achavam que aconteceria com a princesa. Catarina, rapidamente, respondeu que ela teria um final feliz, porque isso acontecia com as princesas de contos de fadas. Gabriel disse que nunca dá para prever o fim das histórias antes de ler até o fim do livro. O que você acha das ideias deles?

PROBLEMA 44

Caio tinha que ler um livro para apresentar para os colegas de classe, mas só se lembrou disso 1 hora antes de ir para a escola. Como não dava tempo de ler tudo, ele resolveu ler o comecinho do livro e o último capítulo. Disse que, desse jeito, dá para entender direitinho a história toda. O que você acha da ideia dele?

PROBLEMA 45

Carlos escreveu uma carta para mandar para a sua tia que mora em São Paulo. Depois ele colocou em um envelope para enviar pelo correio, mas não sabia o que escrever nele. O que você diria para ajudar Carlos?

PROBLEMA 46

A classe de Márcio estava escrevendo notícias sobre o Dia dos Esportes para o mural da escola. Márcio estava lendo a notícia escrita por Felipe e comentou: “Está faltando um título. Toda a notícia precisa de um título.” Mas, Felipe respondeu: “Não quero dar um título. A minha notícia vai ficar sem.” O que você pensa sobre isso?

PROBLEMA 47

Camila está escrevendo os convites para a sua festa de aniversário. Depois de escrever “Vocês estão convidados para a minha festa de aniversário, que vai ser aqui na minha casa”, ela ficou em dúvida sobre o que mais deveria colocar para garantir que todos viessem. O que você diria a ela? Que outras informações devem aparecer em um convite?

PROBLEMA 48

Rita está lendo um livro de histórias, enquanto a mãe está olhando um livro de receitas e o pai lendo o jornal. O pai de Rita diz: “Olha só o título dessa notícia!” A menina acha estranho e pergunta: “No jornal também tem títulos?” E a mãe responde: “Tem sim. E no livro de receitas também”. Rita fica confusa e pergunta: “Para que servem títulos em todos esses textos?” O que você responderia para Rita?

PROBLEMA 49

Rafael tinha escrito uma carta para Luara, com quem se correspondia, e estava ansioso pela resposta. Quando a carta de Luara chegou, Rafael não conseguia entendê-la, pois a colega só tinha escrito: “Oi. Tô bem. Conheço, sim. Eu gosto também. Nunca ouvi falar.” Por que você acha que Luara escreveu a carta dessa forma?

PROBLEMA 50

Alan e Cristina estavam terminando de escrever um conto que iriam ler para seus primos menores. Alan queria terminar assim: “E até hoje não se sabe o que aconteceu com o velho e seu cão.” Cristina discordou dizendo que toda história precisava contar exatamente o que acontecia com os personagens. Sem entrar em um acordo sobre isso, eles não conseguiram terminar a história. O que você diria a eles?

PROBLEMA 51

Júlia, Sofia e Luca estavam escrevendo as regras de um jogo para compor um livro que a classe estava organizando. Júlia sugeriu que só escrevessem como se joga, mas Sofia e Luca achavam que tinha que colocar outras informações. Que outras informações eles deveriam colocar?

Referências

- ALMEIDA, Gislene Bertoni. **Representações docentes no ensino médio**: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.
- ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. Apresentação. In: _____. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da educação. **Educação e Realidade**, v. 35. n. 3, 2010, p. 37-58.
- CAMACHO, Roberto. A variação linguística. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988, p. 29-41.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa; BARROS, Marcelo Alves; GONÇALVES, Maria Elisa Rezende; REY, Renato Casal de; VANUCCHI, Andréa Infantsi. **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo; Editora Scipione, 1998.
- CASTELLS, M. Internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, D. (Org.) **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 255-287.
- CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora da UnB, 1994, p. 95-111.
- _____. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.
- _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- COLELLO, Silvia de M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.
- _____. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012, p. 43-54.

_____. Quando se inicia o processo de alfabetização? **International Studies on Law and Education**, n.15, São Paulo: Mandruvá, 2013.

_____. Sentido da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Unesp, 2014. p. 169-186.

_____. **A escola e as condições de produção textual:** conteúdos, formas e relações. 2015. 495 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **A escola e a produção textual:** práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus, 2017.

_____. Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever? **Convenit Internacional**, 27. São Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018,

COLELLO, Silvia de M. Gasparian; LUIZ, Dalila Gonçalves. Um game a serviço da cultura escrita. **Revista Internacional de Humanitats**, v. 45. São Paulo: Cemorc, jan-abr/2019. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_5536e6492b664f3bb75dd50b98b6bc95.pdf. Acesso em 11/01/2020.

COLELLO, Silvia de M. Gasparian; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita. **International Studies on Law and Education**, n. 27. São Paulo: Mandruvá, set-dez., 2017, p. 5-12.

_____. Revisitando o tema da escrita na Educação Infantil pela ótica das concepções docentes. **International Studies on Law and Education**. 31/32|jan-ago 2019 CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto.

COLELLO Silvia de M. Gasparian; LUIZE, Andrea. Aventura linguística. **Viver mente e cérebro** – Coleção Memória da Pedagogia 5. São Paulo: Segmento/Dueto, 2005.

COLL, César; MAURI, Teresa; ORNUBIA, Javier. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na análise de casos e na resolução de problemas. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual** – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010b, p. 189-207.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007

COSTA, Sergio Roberto. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo, Contexto, 2005.

_____. **Linguagem & diálogo** – As ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Norma–padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FERREIRO, Emilia. A criança segundo Piaget: um interlocutor intelectual do adulto. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

_____. Ler e escrever num mundo em transformação. **Passado e presente do verbo ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Alfabetização digital. Do que estamos falando? **O ingresso na escrita nas culturas do escrito** – Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. As inscrições da escrita. **O ingresso na escrita nas culturas do escrito** – Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 2005.

GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES. O potencial metodológico do paradigma de Vigotski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar. **Transgressões convergentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo com o futuro. **Transgressões convergentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital** – A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-58.

_____. Por que práticas de produção de texto, de leitura e análise linguística? In: SILVA, L.; FERREIRA, N.; MORTATTI, M. do R. (Orgs.). **O texto na sala de aula** – Um clássico sobre o ensino da Língua Portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível, o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.

MACEDO, Lino. Teoria da equilibração e jogo. **Jogos, psicologia e educação**: teoria e pesquisas. 1. ed. São Paulo: Casapsi Livraria, Editora e Gráfica Ltda, 2009, v. 1, p. 45-66.

_____. **Ensaio construtivistas**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. v. 6.

_____. Observáveis, coordenações, leitura e jogo: tecendo laços. In: ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. (Orgs.). **Cognição, afetividade e moralidade**: Estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda, 2012, p. 69-91.

MACHADO, Carlos José Saldanha. O processo de inovação para as Ciências Sociais (partes I, II e III). **Jornal da Ciência** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Rio de Janeiro, v. 2643, 09 nov. 2004, v. 2642, 08 nov. 2004. v. 2641, 05 nov. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, N. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61404180/Generos-textuais-definicao-e-funcionalidade-Luiz-Antonio-Marcuschi>. Acesso em: 01/09/2018.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARTINS, Lígia Marcia; DANGIÓ, Meire C. dos Santos. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **O Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

MENNIN, Stewart. Position paper on problem-based learning. **Education Health – The Network**: Towards unity for health. Abingdon: 2003, v.16, n.1, p. 98-113.

MOWAT, Jennifer M. **Marie Clay's reading recovery**: a critical review. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies. Faculty of Education of Manitoba. March, 1999. Disponível em: www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0006/MQ41749.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Tradução de Álvaro de Figueiredo. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis de fala. 8. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

RAY, Brian. More than Just Remixing: Uptake and New Media Composition. **Computers and Composition**, n. 30, 2013, p.183-196.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-164, jan./abr. 2011.

SMOLKA, Ana Luísa. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** - Uma proposta construtivista. Porto Alegre, Artmed, 2003.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

VYGOTSKY, Leon S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, v.3. Madri: Visor, p.139-168, 1995.

VIGOSTSKI, Leon S.; LURIA Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.