

Um *game* a serviço da cultura escrita

Silvia M. Gasparian Colello¹
Dalila Gonçalves Luiz²

Resumo: Considerando o desafio de reinventar a escola à luz dos apelos da sociedade contemporânea, o estudo parte dos seguintes pressupostos: a) a aprendizagem como um processo que se inicia antes do ensino formal, pela articulação entre experiências vividas no contexto sociocultural e nos mecanismos pessoais de elaboração cognitiva; b) a aprendizagem da língua escrita configurada como progressiva inserção do sujeito na Cultura Escrita; c) a Aprendizagem Baseada em Problemas como estratégia pedagógica fundamental aos processos de interação, de reflexão e de geração de consciência; d) o potencial das novas tecnologias para um ensino de qualidade. A partir daí, procura compreender as concepções de crianças pré-escolares sobre “Gêneros, Configurações e Portadores textuais” (concepções articuladas que compõem um eixo cognitivo primordial na assimilação da Cultura Escrita), usando como instrumento um *Game* de Resolução de Problemas.

Palavras Chave: Cultura escrita, Aprendizagem Baseada em Problemas, Tecnologia na Educação.

Abstract: Considering the challenge of reinventing school in the light of contemporary society, the study stems from the following assumptions: a) learning as a process that begins before formal education, by articulating the experiences lived within the sociocultural context with personal mechanisms of cognitive elaboration; b) learning the written language structured as the progressive insertion of the subject in Written Culture; c) Problem Based Learning as essential pedagogical strategy for the processes of interaction, reflection and awareness development; d) the potential of new technologies in providing quality education. From there, it seeks to understand the concepts preschool children have about “Text Genre, Structure and Bearer” (articulated concepts that make up a primordial cognitive axis in assimilating Written Culture), by using a Problem-Solving Game as instrument.

Keywords: Written culture, Problem Based Learning, Technology in Education.

As tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, a aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar [...] A cultura digital significa [...] uma reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, bem como dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores de conhecimento.

(DUSSEL, 2001)

1. Dos problemas aos pressupostos e objetivos

O mundo pós-industrial, tecnológico e globalizado inaugurou uma nova era, mudando os referenciais de poder, de produção, de comunicação e de relacionamento humano. Nesse cenário, Castells (1994) afirma que não estamos em uma época de mudanças, mas em uma mudança de época. Uma revolução de tal magnitude traz consideráveis desafios à educação. Na era da informação, o ensino pede a revisão de princípios e objetivos, de espaços e tempos, de conteúdos e programas, de metodologias e recursos, de atitudes e relações nas escolas; uma nova educação não só

¹ Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vinculada à mesma instituição como docente e orientadora dos programas de Mestrado e Doutorado.

² Professora das redes particular e pública de ensino de São Paulo. Mestranda do programa de Pós-graduação de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

compatível com os apelos de nosso mundo e com os princípios da sociedade democrática, mas também em sintonia com o perfil das novas gerações (COLELLO, 2017). Nas palavras de Gómez (20015, p. 29),

Se as escolas insistem nas práticas convencionais e obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes no fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes. É o momento de redefinir o fluxo de informações na escola. Nós, docentes, devemos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informações aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche suas vidas, como acessá-la criticamente, analisá-la e compartilhá-la.

Para muitos autores (COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010; GÓMEZ, 2015), a chave para a renovação da escola é transformar a “cultura da informação, infointoxicação, descartabilidade e espetáculo (ou escândalo)” em “cultura do pensamento”. Nessa mesma linha de raciocínio, Geraldi, Fichtner e Benites (2006) denunciam o risco da apropriação tecnológica como mero ativismo, que acaba por banalizar, estandardizar e controlar as práticas sociais e escolares. Assim, não se trata de levar a tecnologia à população (ou à escola), mas de transformá-la em um “instrumento do sujeito” capaz de funcionar como um recurso mediador de atividades mentais. Se o que queremos é a formação de pessoas conscientes, autônomas, éticas e compromissadas com a construção de um mundo mais justo, não se trata de garantir às novas gerações o acesso às máquinas, mas de usar a tecnologia como recurso material e simbólico - instrumento auxiliar do pensamento - e como linguagem do nosso mundo para qualificar a relação ensino-aprendizagem. Em síntese, defendemos a tecnologia não apenas para transmitir e arquivar o saber, mas, sobretudo, para (re)construir o conhecimento; não só para instruir, mas para constituir plenamente os seres humanos; não só para o fazer, mas para o refletir e o criar, não apenas para se comunicar, mas para participar criticamente da vida social (COLELLO, 2017).

Em sintonia com a perspectiva da escola inovadora e da educação como projeto de formação do homem, vale situar a própria concepção de aprendizagem como um processo ativo de elaboração cognitiva a partir de elementos internos e externos, isto é, as concepções prévias dos alunos e as oportunidades oferecidas pelo contexto social ou escolar (MACEDO, 2012; WEISZ, SANCHEZ; 2002; FERREIRO, TEBEROSKY 1984; GOMEZ, 2015; ZABALA, 2008). Decorre daí, o desafio de ensinar:

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)

Como vertente específica do desafio de reinventar a escola e de instituir metodologias ativas, é possível situar o dilema do ensino da língua escrita no contexto da sociedade letrada:

Estamos imersos em uma das maiores revolução que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação de textos, na própria ideia de texto e autor. A alfabetização escolar deverá levar isso em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas infantis e juvenis, por outro, estão tomando proporções abismais. (FERREIRO, 2013, p.15-16)

Assim como a tecnologia, a escrita é um recurso que dá suporte à constituição da pessoa e às suas formas de comunicação, de aprendizagem e de organização mental. Por isso, o abismo entre aqueles que se apropriaram da escrita e os que ficam à margem da sua possibilidade de uso (como é o caso dos analfabetos e dos analfabetos funcionais), transcende amplamente o sentido do saber ler e escrever em uma dimensão restrita. Para além do desafio de conhecer o sistema da escrita, o que está em pauta no processo de alfabetização é compreender o papel da língua na sociedade, a partir de diferentes funções, propósitos, situações interlocutivas, gêneros e portadores. (COLELLO, 2010, 2012, 2017; SOARES, 2003). Aquele que efetivamente lê ou escreve, amplia suas estratégias para interpretar, compor, comparar, classificar, relatar, estudar, relacionar, expressar, argumentar, contrapor e, por essas vias, alcança uma nova condição pessoal e social. Assim,

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em um sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura da escrita, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17)

Quando a alfabetização é compreendida nessa perspectiva ampla, fica evidente que aprender a ler e escrever pressupõe (e, ao mesmo tempo, implica) a progressiva inserção do sujeito na Cultura Escrita, o que, na prática, significa a possibilidade cada vez maior e com mais autonomia de transitar no universo letrado, participando das inúmeras práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de um processo a longo prazo, que se inicia muito antes do ingresso na escola, embora tenha no ensino formal, sistemático e planejado a chance de aprofundamento no universo das letras. De fato, a criança, como sujeito ativo, longe de ser imune ao contexto sociocultural, reage aos objetos a seu redor (inclusive a escrita) buscando compreendê-los e criando hipóteses para entender o seu funcionamento (COLELLO, 2013; FERREIRO, 2001; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984). Por isso, são capazes de aprender em situações informais, sobretudo quando as experiências vividas favorecem a aproximação afetiva e significativa com o objeto de conhecimento. No caso da língua escrita, práticas como ouvir histórias, fazer listas de compras e lidar com diferentes portadores de escrita não só favorecem reflexões sobre o sistema de escrita, como também colocam o sujeito em sintonia com o mundo letrado, condições que fazem toda a diferença no processo formal de alfabetização (COLELLO, 2017).

Em que pesem as dificuldades para se definir as competências e as habilidades vinculadas à cultura escrita (dada a complexidade das construções cognitivas e a

diversidade dos modos de inserção do sujeito nas práticas letradas), Colello (2014) elenca algumas das principais frentes cognitivas, a saber:

- compreender os usos da língua escrita em diferentes práticas sociais;
- discriminar desenhos, números, letras e símbolos, estabelecendo conexões entre o que pode ser lido e outros elementos gráficos (FERREIRO, TEBEROSKY, 1984);
- relacionar leitura e escrita com base no “embate” entre o que está escrito e o que se pode ler (FERREIRO, TEBEROSKY, 1984);
- compreender a natureza do sistema alfabético pelo desenvolvimento da consciência fonológica;
- sistematizar as variações quantitativas e qualitativas da escrita (as hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky, 1984);
- relacionar oralidade e escrita pelo reconhecimento de suas especificidades e características em diferentes manifestações;
- buscar significados e atribuir sentidos por meio de mecanismos de interpretação e de negociação de ideias;
- “dialogar” com o autor (ou com os personagens) do texto, compreendendo posições e pontos de vista (BAKHTIN, 1992);
- relacionar o texto com outros discursos e conhecimentos, reconhecendo valores e ideologias circulantes no contexto social (BAKHTIN, 1988) ;
- relacionar a escrita com outras linguagens e com outros sistemas de representação (mapas, gráficos, tabelas, linhas do tempo etc.);
- compreender as relações entre imagem e texto, isto é, as possibilidades de uso das figuras e das ilustrações no contexto da composição (COLELLO, 2012);
- articular as informações internas do texto;
- antecipar e conferir informações na leitura de um texto;
- buscar respostas ou atender aos interesses específicos nas leituras (consultar ou obter informações);
- planejar e revisar a construção do texto com base em uma dada estrutura discursiva;
- ajustar-se ao locutor previsto e aos propósitos do texto, definindo recortes temáticos, formas de abordagem e modos de dizer;
- conhecer e relacionar gêneros, configurações e portadores textuais;
- compreender convencionalidades e arbitrariedades da língua visando à correção da escrita;
- assumir postura interlocutiva e responsiva no universo polifônico (BAKHTIN, 1988; GERALDI, 1993; COLELLO, 2017);
- ampliar a cultura literária e o trânsito no universo letrado.

Em face da complexidade dos processos cognitivos relacionados à Cultura Escrita, justifica-se o interesse em compreender o que as crianças de 5 anos, matriculadas no Infantil II (último período da Educação Infantil das Escolas Municipais), sabem e pensam sobre as práticas de escrita as vésperas de ingressar no Ensino Fundamental e, ainda, como essa compreensão pode ser fortalecida por meio de práticas ativas e tecnológicas. Na busca desses objetivos (e considerando também a necessidade de um recorte para o tratamento do tema), o presente artigo tem o propósito estudar um dos referidos eixos – Conhecer e relacionar gêneros,

configurações e portadores textuais³. Para tanto, apresenta a fundamentação e os resultados parciais de uma pesquisa⁴ que, valendo-se de um *game* de resolução de problemas⁵ cria, simultaneamente, duas oportunidades: aos alunos, a chance de se colocarem como protagonistas de seus processos de aprendizagem sobre a Cultura Escrita em um contexto lúdico de participação ativa, reflexiva e interativa; aos investigadores, a possibilidade de sondar as concepções das crianças sobre Gêneros, Configurações e Portadores textuais, delineando processos cognitivos e, ainda, testando estratégias significativas de ensino.

2. Gêneros, configurações e portadores textuais

Do ponto de vista histórico-cultural, os gêneros são, segundo Bakhtin (1992), construções linguísticas 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 se assumem de modos específicos em diferentes esferas de produção.

Do ponto de vista histórico-pessoal (o percurso de cada sujeito no contexto social), os gêneros são assimilados por vivências linguísticas que acabam por sustentar determinadas escolhas no modo de dizer, não por acaso, articuladas ao modo de viver.

“Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos e situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 29). É assim que as crianças vão se apropriando dos gêneros nas práticas sociais de escrita: não por abstração teórica de suas características formais, mas pela assimilação de modos de dizer em função de determinados fins, isto é, de situações sociocomunicativas. Por isso,

Ao ingressar na escola, 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).

³No contexto do presente trabalho, entendemos “Portadores” como objetos materiais onde se materializa a escrita (livro, jornal, tela de computador etc.). A expressão “Configuração textual” é usada na acepção proposta por Geraldi (1993) que, pretendendo contemplar uma conotação mais flexível de organização textual, propõe a substituição do termo “estrutura” textual (que sugere um formato mais rígido). “Gênero” do discurso é compreendido por Bakhtin (1988, 1992), como um modelo relativamente estável historicamente construído.

⁴A pesquisa de mestrado intitulada “Educação Infantil: um *Game* a serviço da Cultura Escrita” (Faculdade de Educação, USP) está sendo desenvolvida por Dalila Gonçalves Luiz sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Colello, que coordena o projeto de estudo.

⁵Criando como instrumento para uma pesquisa de livre-docência (COLELLO, 2015), o *game* “Qual é o problema?” incluía, na sua versão original, apenas o Programa “Cultura Escolar”, com o propósito de estudar as concepções infantis sobre as dimensões administrativa, pedagógica e relacional da escola. Nessa condição, foi premiado pelo Concurso “AREdeeduca - Tecnologia para educação 2016” (<http://www.arededuca.inf.br/>). Com a continuidade dos estudos e a parceria do Studio Zyx (<http://studiozyx.com.br/>), outros dois programas foram incluídos no jogo: “Valores e sentimentos” (2016), elaborado pelas Profas. Valeria Arantes e Viviane Pinheiro (incluindo as temáticas de Convivência social, Inclusão social e *Self-Mundo*); e “Cultura escrita” (2016), de autoria das Profas. Silvia Colello e Andrea Luize (abordando os eixos Práticas de Linguagem; Propósitos Sociais da Língua escrita; Estratégias de Leitura; Gêneros, Configurações e Portadores textuais). No presente artigo, abordaremos especificamente o estudo relativo ao Programa “Cultura Escrita” (eixo Gêneros, configurações e portadores textuais).

Aos gêneros textuais (relatório, poema, conto etc.), associam-se determinadas configurações e portadores, razão pela qual fica praticamente impossível dissociá-los em diferentes eixos de construção da Cultura Escrita. No caso das configurações, muitas crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, podem compreender que os livros infantis têm títulos ou que as receitas são divididas em “ingredientes” (uma lista de palavras) e “modo de fazer” (instruções no formato de texto corrido). No caso dos portadores, algumas percebem facilmente que, em jornais, não se pode encontrar contos de fadas.

Dada a sofisticação desses processos cognitivos (a compreensão dos conceitos a do modo como se articulam) e a incerteza sobre o modo como eles se constroem, vale a pena questionar: o que sabem as crianças pré-escolares sobre Gêneros, Configurações e Portadores textuais? Como evoluem essas concepções? Como a compreensão desse processo de aprendizagem pode nortear as práticas escolares?

3. Aprendizagem Baseada em Problemas e o *Game* como instrumento de aprendizagem e de investigação

Como corrente pedagógica que busca associar os processos interativos de aprendizagem às metodologias ativas de ensino, os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) emergiram, desde o final do século XX, trazendo alternativas didáticas e, conseqüentemente, novos desafios aos educadores. Trata-se de uma postura que, hoje, congrega diferentes referenciais teóricos, em relativo consenso. “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 se aprender resolvendo problemas” (WEISZ, SANCHEZ, 2002, p. 66-67). Na mesma direção, o paradigma histórico cultural situa as situações-problema como oportunidades privilegiadas de medição pedagógica que apoiam a atividade cognitiva:

Em muitos aspectos, a resolução de problemas é uma capacidade que envolve um modelo de processos intelectuais complexos [...] Através do arranjo preliminar das condições do problema, o estudante formula uma estratégia geral para a solução do mesmo; em outras palavras, o estudante cria um esquema geral lógico que determina o rumo para a próxima investigação. Tal esquema, por sua vez, determina a tática de raciocínio e a escolha das operações que podem levar à tomada de decisão. (LURIA, 1990, p. 157)

Incorporados à educação em experiências inovadoras do ensino superior (ARAÚJO, SASTRE, 2009) - em especial no campo da Saúde – os princípios da ABP são, ainda hoje, um desafio aos educadores, sobretudo em anos iniciais da escolaridade. Entre as poucas experiências realizadas com crianças (FONDATION LA MAIN À LA PÂTE s/d; CARVALHO, 1998; COLELLO, 2015, 2017), os resultados apontam para a mesma conclusão sobre o potencial pedagógico dessa metodologia:

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 auto-confiança necessária para que o aluno conte o que fez e tente dar explicações. (CARVALHO, 1998, p. 20)

Valendo-se desse potencial pedagógico (e, no caso, também como instrumento de investigação de concepções infantis), o *Game* “Qual é o Problema?” (Programa Cultura Escrita) configura-se como uma plataforma de 50 situações de conflito relativas ao tema (17 especificamente para o eixo “Gênero, Configurações e Portadores, Textuais”), disponíveis de modo randômico em um percurso de 43 casas. Ao acionarem uma roleta com números de 1 a 9, as 30 crianças pesquisadas, jogando em duplas, só poderiam avançar mediante a resolução do problema (ou encaminhamento da situação) indicado em cada casa. Ao longo do percurso, poderiam também encontrar outras orientações como avançar ou retroceder casas, perder problemas acumulados e escolher quem deve receber problemas a mais. A Figura 1 apresenta a tela do jogo, com a roleta e o dispositivo para consultar o “varal de problemas acumulados” à esquerda da imagem:



Figura 1 - Plataforma do *Game* Qual é o problema? (Programa Cultura Escrita)

Embora o jogador da vez tivesse a prioridade para responder ao problema posto, a pesquisadora, não por acaso, incentivou a cooperação entre os parceiros de jogo de modo a promover interação, alternativas de interpretação e de trocas de ideias, dinâmica da qual resultaram espontaneamente consideração de diferentes pontos de vista (concordâncias, discordâncias, complementaridade ou oposição nos encaminhamentos). No cerne da atividade, o que esteve em pauta foi a expressa finalidade de refletir sobre aspectos da Cultura Escrita (e, para fins do presente artigo, as concepções específicas de Gêneros, Configurações e Portadores textuais), a partir de situações-problema o suficientemente familiares para serem compreendidas e o suficientemente inusitadas para impor desafios e questionamentos. Como a meta do *Game* pôde se deslocar simultaneamente para diferentes finalidades (quem termina o percurso em primeiro lugar, quem termina com menos ou com mais problemas acumulados no “varal”), o critério de vitória ficou diluído pela valorização de quem enfrentou a trajetória, pensando e propondo caminhos para lidar com as diversas situações ou, ainda, colaborando com parceiro.

4. Delineando categorias

Ao criticarem a perspectiva “adultocêntrica” que costuma prevalecer nas práticas escolares (a didática forjada pela lógica de quem já sabe), muitos autores (FERREIRO, TEBEROSKY, 1984; WEISZ, SANCHEZ, 2002; COLL, 2006; COLELLO, 2012; ZABALA, 2008) afirmam que os educadores nem sempre abrem espaço para que os alunos lancem mão de suas concepções ou de seu repertório para refletir sobre novos conhecimentos. Balizados pela dicotomia do conhecimento “certo ou errado”, eles parecem insensíveis aos movimentos cognitivos de progressiva construção do conhecimento, isto é, de aproximações do aluno ao saber convencional; aproximações 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).

Com base nessa postura, as respostas (resoluções ou encaminhamentos para os problemas) foram mapeadas respeitando os seguintes princípios básicos (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 diversos caminhos da construção do conhecimento antes de constituir-se como convencional.
- Valorizar as possibilidades de interação (aluno-objeto de conhecimento, alunos e pesquisadora, e alunos entre si).

Sem categorias preestabelecidas, buscamos dar voz aos sujeitos da pesquisa, acolhendo seus argumentos sem o “olhar viciado” do adulto, considerando as respostas como posições legítimas ainda que, sustentadas pela lógica das crianças, estivessem 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 dos alunos para lidar com os problemas (o *corpus* da análise), foi possível delinear um *continuum* que, partindo de

respostas de menor compreensão ou conhecimento do tema, evolui progressivamente para encaminhamentos cada vez mais próximos dos saberes institucionalizados, num percurso marcado pelas seguintes categorias: “Não compreende a situação”, “Lógica própria inadequada para a situação”, “Lógica própria viável para a situação”, “Lógica própria próxima da convencional” e “Convencional”. O Quadro 1 exemplifica uma situação-problema com as respectivas categorias de respostas:

SITUAÇÃO-PROBLEMA: 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?	
CATEGORIAS DE RESPOSTAS	EXEMPLOS
A) Convencional	- “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.”
B) Lógica própria próxima do convencional	- “Pode ser para achar o local. Placa é mais fácil para olhar.”
C) Lógica própria viável para a situação	- “Placa ajuda mais, pois tem em um monte de lugar e tem números que mostram quando está perto [KM?]. O mapa também mostra o caminho, mas a placa ajuda mais.”
D) Lógica própria incorreta para a situação.	- “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.”
E) Não compreende a situação/não sabe a resposta/escapes	- “Não sei falar isso.”

Quadro 1 - Situação-problema e categorias de respostas no eixo “Gêneros, Configurações e Portadores Textuais”

5. Construção das concepções sobre “Gênero, Configurações e Portadores”

No conjunto de respostas ou encaminhamentos dados pelas crianças para as situações-problema relativas a “Gênero, Configurações e Portadores” foi possível delinear a seguinte distribuição de categorias:

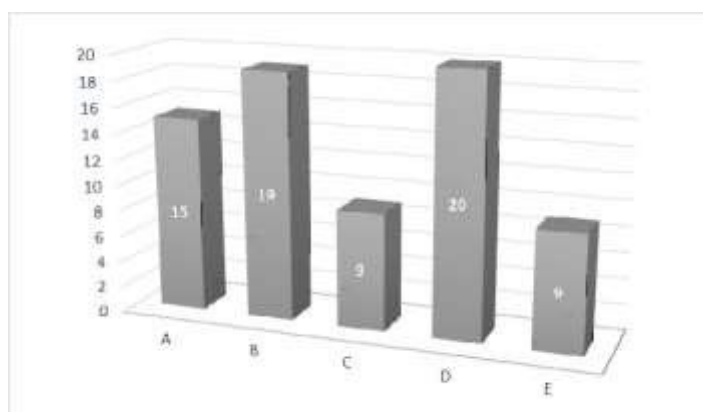


Gráfico 1 - Distribuição das categorias para o eixo “Gêneros, Configurações e Portadores”

A análise dos dados indica que a maioria das respostas (43 em 72) chega a um encaminhamento, no mínimo, viável para a situação (categorias A, B e C), o que comprova “um certo saber” sobre os “Gêneros, Configurações e Portadores” no período pré-escolar. Significativo sobretudo se considerarmos que a escola em questão, a despeito das atividades de escrita propostas, pouco se ocupa com experiências diversificadas de gênero, configuração e suporte. Tendo em vista que esse eixo é uma construção cognitiva prioritariamente espontânea dessas crianças, chama atenção também o número de encaminhamentos das categorias D e E (29 em 72) evidenciado a realidade de crianças que, na fragilidade de experiências vividas (ou oferecidas pela escola), estão fadadas a ingressar no Ensino Fundamental com concepções imaturas sobre a escrita.

A prevalência das categorias distribuída em dois extremos (A/B e D/E, respectivamente com 34 e 29 respostas) pode ser interpretada por duas hipóteses. Em primeiro lugar, é possível considerar a diversidade no grupo de alunos estudados, marcado pela desigualdade de acesso às experiências sociais de leitura e escrita. Outra alternativa (não necessariamente excludente à 1ª hipótese) seria a possibilidade de uma passagem mais rápida pela categoria de transição (C, com 9 respostas) entre os extremos. Isso poderia indicar que as crianças, uma vez percebendo a viabilidade de encaminhamentos para as situações-problema relativas a “Gênero, Configurações e Portadores”, logo se aproximam de formulações mais convencionais.

Nos estados mais avançados (A ou B) ou mais imaturos (D e E), o conjunto dos dados reforça a importância de a escola criar oportunidades de reflexão sobre a Cultura Escrita, dando continuidade ao percurso de experiências já vividas ou restituindo oportunidades para aqueles que viveram mais à margem do mundo letrado. Assim, não se trata de discutir se a Educação Infantil deve ou não alfabetizar, se deve ou não assumir um caráter preparatório ou instrutivo, mas de defender, já nesse segmento, a inserção na Cultura Escrita como um processo contínuo.

Com base na análise, é possível chamar a atenção para a relevância da pesquisa ainda em curso, tendo em vista o interesse de conhecermos mais profundamente os diferentes eixos de construção cognitiva sobre a Cultura Escrita⁶. A perspectiva de se buscar correlações entre eles (quais os eixos mais/menos desenvolvidos entre as crianças em seus universos culturais; como diferentes eixos podem contribuir para a aprendizagem formal da escrita) pode subsidiar intervenções pedagógicas específicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, assim como contribuir para projetos de formação de professores. Sem a pretensão de generalizar os dados coletados, vale a iniciativa de, mais uma vez, chamar a atenção para a complexidade da aprendizagem da língua escrita que, a depender dos condicionantes sociais e pedagógicos, podem seguir caminhos próprios, tantas vezes desconsiderados pela escola.

Referências

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

⁶ Entre tantos, já estão previstos na continuidade da pesquisa (inclusive contemplados no *Game* “Qual é o Problema?”) os eixos “Práticas de Linguagem”, “Propósitos Sociais” e “Estratégias de leitura”.

- _____. BAKHTIN (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CARVALHO, A. M. *et al.* Ciências no ensino Fundamental – O conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.
- CASTELLS, M. *La era de la información: economía, sociedad e cultura*. Madrid: Alianza, 1994.
- COLELLO, S. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- _____. *A Escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- _____. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, V. (org.) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- _____. Quando se inicia o processo de alfabetização? In: *International Studies on Law and Education* 15, São Paulo: Cemoroc, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 20/fev/2018.
- _____. Sentido da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: UNESP, 2014.
- COLL, C. *et. al.* *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- COLL, C.; MONEREO, C (orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DUSSEL, I. *Foro latino-americano de educación: aprender y enseñar em la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2011. Disponível em: <http://portal.educ.ar/noticias/documento%20basico%20dussel%20VII%20foro.pdf>. Acesso em: 15/2/2018.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1984.
- FONDATION LA MAIN À LA PÂTE. Disponível em: <https://www.fondation-lamap.org/en/international>. Acesso em: 2/9/2018.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigostki, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- GOMÉZ, A. P. *A educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo da criança*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACEDO, L. Observáveis, coordenações, leitura e jogo: tecendo laços. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEDA, A. C. Ortega. (Orgs.). *Cognição, Afetividade, e Moralidade - Estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casapsi/ Livraria e Editora Ltda, 2012.

MARCUSCHI, L. A. “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: 1/9/2018.

SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

WEISZ, T.; SANCHEZ. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALA. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido para publicação em 17-08-18; aceito em 20-09-18