

SIMPÓSIO AT 002

UM GAME A SERVIÇO DA CULTURA ESCRITA

COLELLO, Silvia
Faculdade de Educação da USP
silvia.coello@usp.br

LUIZ, Dalila
Mestranda da Faculdade de Educação da USP
dalila.lui3@gmail.com

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, com base nas experiências sociais vividas 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 a Cultura Escrita no que diz respeito a Gêneros, Configurações e Portadores Textuais, 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 Written Culture (Text Genre, Structure and Bearer), by using a Problem-Solving Game as instrument.

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

1. Dos problemas aos pressupostos e objetivos



O mundo pós-industrial, tecnológico e globalizado inaugurou uma nova era, mudando os referenciais de convivência, poder, e produção. Uma revolução de tal magnitude traz consideráveis desafios à educação, pedindo a revisão de princípios e práticas pedagógicas. Trata-se de se construir uma educação compatível com os apelos de nosso mundo, com os princípios da sociedade democrática e em sintonia com o perfil das novas gerações.

Para muitos autores (COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010), a chave para a renovação da escola é transformar a “cultura da informação” em “cultura do pensamento”. Nessa mesma direção, Geraldi, Fichtner e Benites (2006) denunciam o risco da apropriação tecnológica como mero ativismo, que acaba por banalizar as práticas sociais e escolares. Assim, não se trata de levar a tecnologia à população (ou à escola), mas de transformá-la em um recurso material e simbólico (instrumento auxiliar do pensamento), usado como linguagem do nosso mundo para qualificar a relação ensino-aprendizagem e promover a inserção social.

Em sintonia com a perspectiva da escola inovadora, das metodologias ativas e da educação como projeto de formação humana, vale a pena situar a concepção de aprendizagem, o desafio do ensino e, particularmente, da alfabetização. Entendida como um processo ativo de elaboração cognitiva a partir de oportunidades oferecidas pelo contexto social ou escolar (FERREIRO, TEBEROSKY 1984; WEISZ, SANCHEZ; 2002), a aprendizagem situa 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” (COLELLO, 2015, p. 331). No caso da alfabetização, trata-se de repensar o ensino à luz do dilema da sociedade letrada e tecnológica:

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 dessa possibilidade (analfabetos e analfabetos funcionais) transcende o sentido do saber ler e escrever em uma dimensão restrita. Para além do desafio de conhecer o sistema da escrita, a meta da alfabetização é compreender o papel da língua na sociedade a partir de diferentes funções, propósitos, situações interlocutivas, gêneros e portadores. (COLELLO, 2010; 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.

Quando a alfabetização é amplamente compreendida, fica evidente que aprender a ler e escrever pressupõe a (e, ao mesmo tempo, implica na) progressiva inserção do sujeito na Cultura Escrita, o que, na prática, significa a possibilidade cada vez maior de transitar no universo letrado. Trata-se de um processo a longo prazo, que se inicia muito antes do ingresso na escola, embora tenha no ensino formal oportunidades privilegiadas. De fato, a criança, que não é imune ao contexto sociocultural, reage aos objetos a seu redor (inclusive à escrita) criando hipóteses para entendê-los (COLELLO, 2013; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984). Por isso, é capaz de aprender em situações informais, sobretudo quando as experiências vividas favorecem a aproximação significativa com o objeto de conhecimento. No caso da Língua escrita, práticas como ouvir histórias, escrever bilhetes 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 face da complexidade dos processos cognitivos relacionados à Cultura Escrita, justifica-se o interesse em compreender o que as crianças matriculadas no Infantil II (último período da Educação Infantil das Escolas Municipais) sabem 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 três aspectos da Cultura Escrita: Gêneros, Configurações e Portadores Textuais. Para tanto, apresenta a fundamentação e os resultados parciais de uma pesquisa em curso na Faculdade de Educação da USP. Valendo-se de um *game* de resolução de problemas¹, a investigação 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 de ensino.

2. Gêneros, Configurações e Portadores Textuais

Do ponto de vista histórico-cultural, gêneros são, segundo Bakhtin (1992), construções linguísticas relativamente estáveis (passíveis de transmutação ao longo do tempo como as cartas que se transformaram em *e-mails*) e que se concretizam de modos específicos nas esferas de produção.

Do ponto de vista do percurso pessoal, os gêneros são assimilados por vivências linguísticas que acabam por sustentar determinadas escolhas nos modos de dizer, não por acaso, articuladas aos modos de viver.

Aos gêneros (relatórios, contos etc.), associam-se determinadas configurações e portadores, razão pela qual fica praticamente impossível dissociá-los no processo de aprendizagem. A expressão “Configuração textual” é usada na acepção proposta por Geraldini (1993), que, para denotar maior flexibilidade, sugere o termo em substituição à “estrutura” textual. Na situação de aprendizagem, muitas crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas, podem compreender a diferença entre Configurações Textuais, como listas e contos. Portadores Textuais, por sua vez, são entendidos como objetos

¹ Criado como instrumento para uma pesquisa de livre-docência (COLELLO, 2015), o *game* “Qual é o problema?”, editado pelo Studio Zyx, inclui, entre outros, o programa “Cultura Escrita”, desenvolvido por Sílvia Colello e Andrea Luize, adotado como recurso metodológico na presente investigação.

materiais da escrita (livro, jornal, tela de computador etc.). Em função de experiências vividas, até as crianças pré-escolares podem perceber que, em jornais, não se pode encontrar contos de fadas.

Dada a sofisticação desses processos cognitivos (conceitos e 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?

3. Aprendizagem Baseada em Problemas e o uso do *Game*

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 metodológicas e, conseqüentemente, novos desafios aos educadores. Trata-se de uma postura que congrega diferentes referenciais teóricos, em relativo consenso. Para os construtivistas,

... 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 mediação pedagógica que apoiam a atividade cognitiva:

Através do arranjo preliminar das condições do problema, o estudante formula uma estratégia geral para a solução do mesmo [...]. 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)

Incorporada principalmente às inovações do ensino superior (ARAÚJO, SASTRE, 2009), a ABP é, ainda hoje, um desafio aos educadores, sobretudo em anos iniciais da escolaridade. Entre as 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” (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, acionadas de modo randômico por uma roleta de nove números, em um percurso de 43 casas a ser percorrido pontuado por alguns “acidentes”: avançar ou retroceder, ganhar ou perder problemas que, ao longo do jogo, vão se acumulando no estoque de cada jogador.

4. Categorias de análise e resultados

Ao criticarem a perspectiva “adultocêntrica” que prevalece nas escolas (a didática forjada pela lógica de quem já sabe), muitos autores (COLELLO, 2012; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984; WEISZ, SANCHEZ, 2002) afirmam que os educadores nem sempre abrem espaço para que os alunos lancem mão de suas concepções. 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. Advogando a necessidade de se considerar o ponto de vista do aprendiz, Weisz e Sanchez (2002, p. 42-43) afirmam que: “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”.

Seguindo esse princípio, buscamos dar voz aos sujeitos da pesquisa, considerando suas respostas como posições legítimas ainda que, sustentadas pela “lógica infantil”, estivessem distantes do saber convencional.

No conjunto aparentemente caótico dos argumentos evocados para lidar com os problemas (72 respostas que compõem o *corpus* de análise), foi possível delinear um *continuum* que, partindo de respostas de menor compreensão, evolui progressivamente para encaminhamentos cada vez mais próximos de saberes institucionalizados, num percurso marcado por categorias assim distribuídas: 9 casos de “Não compreende a situação” (categoria E); 20

de “Lógica própria inadequada para a situação” (categoria D); 9 de “Lógica própria viável para a situação” (categoria C), 19 de “Lógica própria próxima da convencional” (categoria B) e 15 de “Resposta Convencional” (categoria A).

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. Trata-se de um dado significativo, sobretudo se considerarmos que a escola-campo pouco se ocupa com experiências diversificadas de gêneros, configurações e suportes textuais. Em contraposição, também chama atenção o montante 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 distribuídas 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 dos alunos estudados, marcados pela desigualdade de acesso às experiências sociais de leitura e escrita. Em segundo (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 àqueles que viveram 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, mas de defender, já nesse segmento, a inserção na Cultura Escrita como um processo contínuo.

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, Ulisses; SASTRE, Genoveva. (orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CARVALHO, Anna Maria *et al.* **Ciências no ensino Fundamental – O conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- COLELLO, Sílvia. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. São Paulo: Summus, 2017.
- _____. **A escola e as condições de produção textual**. Tese de livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2015.
- _____. **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 2/mai/2019.
- COLL, Cesar; MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **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/mai/2019.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes: Vigostki, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- LURIA, Alexander. **Desenvolvimento cognitivo da criança**. São Paulo: Ícone, 1990.
- SOARES, Magda. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.