

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO

A escola e as condições de produção textual:
conteúdos, formas e relações

São Paulo

2015

SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO

A escola e as condições de produção textual:
conteúdos, formas e relações

Tese apresentada ao Concurso de Livre-Docência
junto ao Departamento de Filosofia da Educação e
Ciências da Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2015

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.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 C691e	Colello, Silvia de Mattos Gasparian A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações / Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2015. 495 p. ils., grafs.; tabs.; anexos Tese (Livre-Docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Alfabetização 2. Escola 3. Produção textual 4. Interação 5. Resolução de problemas I. Título

Para Cassio, um exemplo de como a competência e a dedicação podem tornar possíveis todos os desafios.

Para Vivian, aquela que, todos os dias, me ensina a viver.

Para Clodoaldo, companheiro e cúmplice, que faz com que os desafios e a própria vida tenham sentido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A meu pai, Rubens de Mello Oliveira Gasparian, um modelo de figura humana que, desde muito cedo, apoiou a minha trajetória e inspirou a minha opção pela vida acadêmica, partilhando comigo cada uma das minhas conquistas.

Ao meu marido e filhos, Clodoaldo, Cassio e Vivian, pelo incentivo e apoio durante toda a elaboração deste estudo.

Ao Prof. Dr. Ulisses Araújo, cujo convite para que eu me integrasse ao Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas abriu o caminho para o desenvolvimento desta investigação.

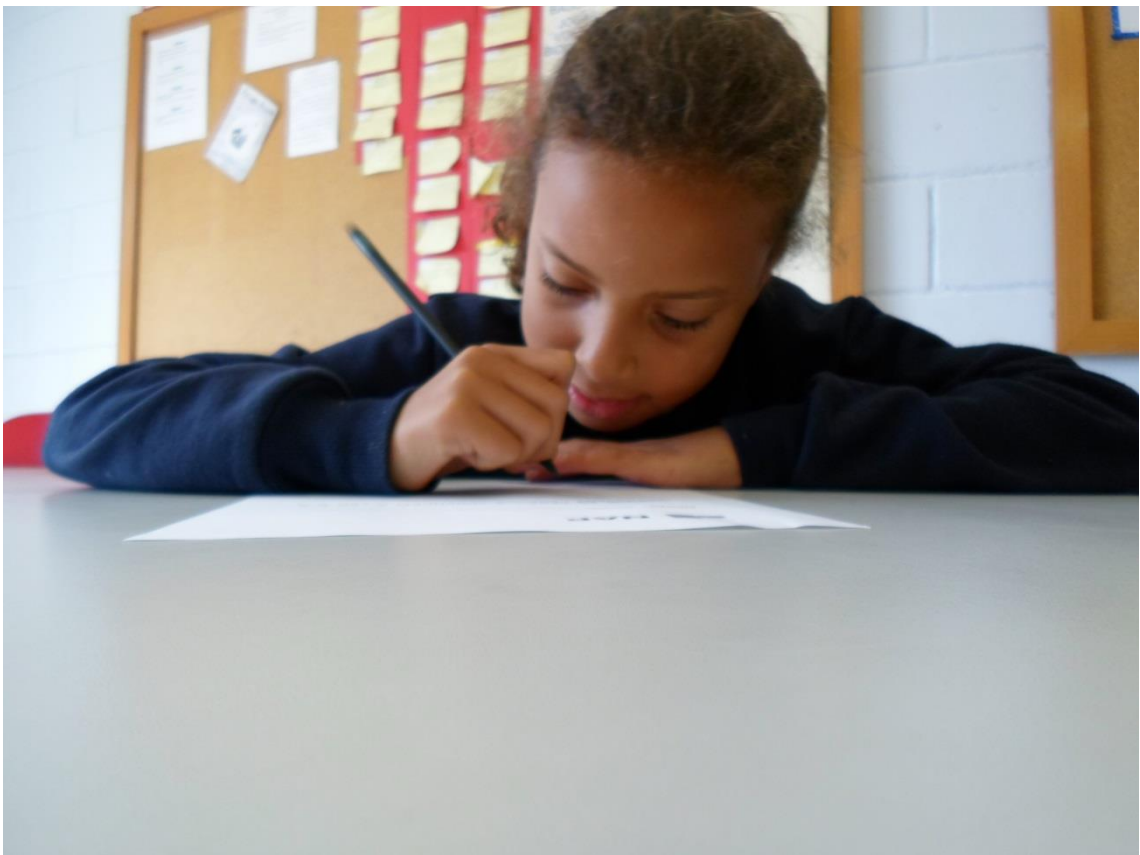
Ao Cassio, que se responsabilizou pela primeira versão do *Game*, justamente a que foi utilizada na situação da pesquisa.

À Fernanda Affonso do Rego, minha orientanda de Iniciação Científica, pela parceria no início dessa pesquisa e pela preciosa colaboração na fase de coleta e organização dos dados.

À Márcia Martins Castaldo que, com muita competência, incumbiu-se da revisão textual do trabalho.

Ao Instituto André Franco Vive que, gentilmente, acolheu a proposta de investigação, cedendo o espaço para a sua realização e autorizando a participação dos alunos.

Aos alunos do Instituto André Franco Vive que, com tanta vivacidade, envolveram-se nas atividades propostas. Que o trabalho realizado com eles possa inspirar muitas outras iniciativas no campo de Educação!



Talvez ensinar a língua escrita também signifique que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá.

Wanderley Geraldi

RESUMO

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações**. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Motivada pela convicção de que é preciso construir uma escola inclusiva, ajustada ao perfil de nossos alunos e aos apelos da sociedade democrática e tecnológica, a presente investigação pautou-se pelo objetivo de repensar conteúdos, formas e relações na escola, mais especificamente, pelo recorte do ensino da língua escrita. Para tanto, o apoio no referencial teórico socioconstrutivista e nas concepções linguísticas de Bakhtin subsidiaram a pesquisa de campo realizada em uma ONG, o Instituto André Franco Vive em São Paulo (SP), com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, em três frentes de investigação. Na primeira, partindo do problema social do analfabetismo e baixo letramento no Brasil, o tema da escola e da própria língua escrita foram tomados como conteúdos de abordagem junto às crianças, na tentativa de compreender o vínculo deles com a escola e sua relação com a escrita. Na segunda, partindo do problema didático de contemplar a natureza social e dialógica da língua, buscou-se compreender como as diferentes formas de trabalho (propósitos e suportes da escrita no papel ou no computador) afetam a produção textual. Finalmente, a terceira frente de investigação, considerando o problema de posturas educacionais que, tão frequentemente, condenam o aluno à passividade e à submissão, voltou-se para o estudo dos processos interativos (entre alunos e entre eles e o adulto) na construção da escrita e para a resolução de problemas como mecanismo de reflexão. O foco nas relações entre as pessoas e o objeto do conhecimento aponta para uma nova configuração do processo educativo, não só porque valoriza o protagonismo do sujeito aprendiz, como também porque reconhece a complexidade e a amplitude do ideal de formação humana. No estudo de caso, realizado com 30 estudantes (10 do 1º ano, 10 do 3º ano e 10 do 5º ano do Ensino Fundamental), as 214 produções textuais, colhidas em cinco situações e marcadas por diferentes condições de trabalho, constituem o *corpus* de investigação. Além disso, a gravação em vídeo desses momentos e os registros feitos no Diário de Campo permitiram uma análise dos processos de produção da escrita. O resultado da investigação mostra que as mesmas crianças que foram prejudicadas pelo contexto social de baixo letramento - crianças que têm um frágil vínculo com a escola e uma relação comprometida com o conhecimento - são capazes de reagir aos apelos da escrita e às condições de produção textual.

Palavras-chave: Alfabetização. Escola. Produção textual. Interação. Resolução de problemas.

ABSTRACT

COLELLO, S. M. G. **The school and the conditions of text production: contents, forms and relationships.** Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Motivated by the conviction that what is necessary is to build an inclusive school adjusted to the profile of our students and to the appeals of the democratic and technological society, this investigation is guided by the goal of rethinking contents, forms and relationships at school, more specifically, by outlining the teaching of the written language. To this end, theoretical socio-constructivist framework and Bakhtin's language concepts backed the fieldwork conducted at an NGO, the Instituto André Franco Vive in São Paulo (SP), with primary school students, following three fronts of investigation. In the first one, starting from the social problem of illiteracy and low literacy level in Brazil, the school theme and that of the very written language were taken as contents of approach among children, in the attempt to understand their link with the school and their relationship with the written language. In the second one, starting from the didactic problem of contemplating language's social and dialogical nature, we sought to understand how the different forms of work (written language's purposes and resources on paper or on computers) affect the text production. Finally, the third front of investigation, by taking into account the problem of educational attitudes that so often condemn the student to passiveness and submission, took a turn toward the study of interactive processes (among students themselves and students and the adult) in building the written language and in solving problems as reflection mechanism. The focus placed on the relationship between people and the object of knowledge points to a new configuration of the education process, not only because it values the leading role the learner plays, but also because it recognizes the complexity and magnitude of the ideal of human development. In the case study conducted with 30 students (10 first grade, 10 third grade and 10 fifth grade primary school students), the 214 text productions collected over five situations and marked by different work conditions constitute the *corpus* of investigation. Furthermore, the video recording of those different moments and data entered in the Fieldwork Journal allowed the written production processes to be analyzed. The result of the investigation shows that the same children, who were adversely affected by the social context of low literacy level - children having a fragile link with the school and a compromised relationship with knowledge - are able to respond to the appeals of the written language and to the conditions of text production

Keywords: Literacy. School. Text production. Interaction. Problem based learning.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 – Tela de apresentação do <i>Game</i>	74
Figura 2 – Tela de jogo do <i>Game</i>	75
Figuras 3 – Telas da situação-problema 4	76
Figura 4 – Telas da situação-problema 8	76
Figura 5 - Tela da carta de sorte	77
Figura 6 – Placar do estoque de situações-problema de um jogador	74
Figura 7 - Instituto André Franco Vive	83
Figura 8 - Homenagem a André Franco	84
Figura 9 – Instituto André Franco Vive: prédio principal	85
Figura 10 – Instituto André Franco Vive: prédio 2	85
Figura 11 – Instituto André Franco Vive: exposição de trabalhos	86
Figura 12 – Instituto André Franco Vive: quadra de esportes.....	86
Figura 13 – Instituto André Franco Vive: armário de escovas de dente	83
Figura 14 – Instituto André Franco Vive: aula de skate	87
Figura 15 – Instituto André Franco Vive: refeitório	87
Figura 16 – Instituto André Franco Vive: pátio do prédio 1	87
Figura 17 – Instituto André Franco Vive: sala de artes	88
Figura 18 – Instituto André Franco Vive: entrada do atelier	88
Figura 19 - Instituto André Franco Vive: sala de aula	88
Figura 20 – Instituto André Franco Vive: espaço para as indicações de leitura.....	89
Figura 21 – Instituto André Franco Vive: vista aérea do pátio	89
Figura 22 – Dependências do Instituto André Franco Vive: parede de escalada	89
Figura 23 – Instituto André Franco Vive: exposição de artes	90
Figura 24 – Instituto André Franco Vive: pátio do prédio 2	90
Figura 25 – Instituto André Franco Vive: exposição de desenhos	90
Figura 26 – Alunos do Instituto André Franco Vive durante a coleta de dados	93
Figura 27 – Triangulação da atividade humana	177
Figura 28 – Triangulação da escrita como atividade	178
Figura 29 – Triangulação da escrita no mundo globalizado e tecnológico	180
Figura 30 – Evento linguístico	192
Figura 31 – Produção de sentidos	194
Figura 32 – Produção de sentidos na perspectiva dialógica	211

Figura 33 – Esferas de produção linguística	232
Figura 34 – Posturas de escrita no papel	290
Figura 35 – Construção do conhecimento na perspectiva construtivista: o lugar da situação problema e o papel da interação	332
Figura 36 – Interações sociais na perspectiva sociointeracionista	335
Figura 37 – Alunos do Instituto André Franco Vive: interatividade na produção textual em duplas	375
Figura 38 - Primeira versão do <i>Game</i>	487
Figura 39 – Versão intermediária do <i>Game</i>	487

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: mudanças da Fase 1 para a Fase 5	136
Gráfico 2 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: distribuição das categorias (global e por grupos)	138
Gráfico 3 – Papel da escola: mudanças da Fase 1 para a Fase 5	150
Gráfico 4 – Papel da escola: distribuição das categorias (global e por grupos)	154
Gráfico 5 – Responsividade nas diferentes atividades	225
Gráfico 6 – Quantidade de situações-problema resolvidas em cada turma	423
Gráfico 7 – Categorias de resolução de problemas do <i>Game</i>	432
Gráfico 8 – Categorias de resolução de problemas do <i>Game</i> no 1º ano	433
Gráfico 9 – Categorias de resolução de problemas do <i>Game</i> no 3º ano	433
Gráfico 10 – Categorias de resolução de problemas do <i>Game</i> no 5º ano	434
Gráfico 11 – Categorias de resolução para problemas com ênfase administrativa	435
Gráfico 12 – Categorias de resolução para problemas com ênfase pedagógica	435
Gráfico 13 – Categorias de resolução para problemas com ênfase relacional	436

LISTA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ORIGINAIS

Produção textual 1 - Amanda e Tales (1º ano, Fase 2)	219
Produção textual 2 - Daniela e Júlio (3º ano, Fase 2)	219
Produção textual 3 – Ingrid e Jean (5º ano, Fase 2)	220

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Eixos de investigação no conjunto do trabalho de pesquisa	42
Quadro 2 - O ensino da escrita: delimitação do objeto de estudo a partir de problemas, condições de produção e eixos de investigação	61
Quadro 3 - Fases da coleta de dados	71
Quadro 4 - Hipóteses sobre as condições de produção e apelos comunicativos nas fases da coleta	80
Quadro 5 – Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 1º ano	158
Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 3º do ano	159
Quadro 7 – Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 5º ano	160
Quadro 8 – Concepção de língua e implicações pedagógicas	187
Quadro 9 – Postura responsiva dos alunos nas diferentes atividades de produção textual	216
Quadro 10 – Principais aportes teóricos na pedagogia da alfabetização	326
Quadro 11 – Concepções e posturas docentes que sustentam práticas isolacionistas na escola e argumentos em favor de situações interativas no ensino	341
Quadro 12 – Condição dos alunos na realização dos trabalhos em grupo	358

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: número de categorias evocadas	133
Tabela 2 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 1º ano	137
Tabela 3 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 3º ano	138
Tabela 4 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 5º ano	138
Tabela 5 – Papel da escola: número de categorias evocadas	148
Tabela 6 – Papel da escola: grupo do 1º ano	151
Tabela 7 – Papel da escola: grupo do 3º ano	151
Tabela 8 – Papel da escola: grupo do 5º ano	152
Tabela 9 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)	240
Tabela 10 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)	240
Tabela 11 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)	241
Tabela 12 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 2 (Situação hipotética)	242
Tabela 13 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 2 (Situação hipotética)	243
Tabela 14 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 2 (Situação hipotética)	243
Tabela 15 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 3 (<i>Blog</i>)	244
Tabela 16 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 3 (<i>Blog</i>)	244
Tabela 17 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 3 (<i>Blog</i>)	245
Tabela 18 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 4 (Resolução de problemas do <i>Game</i>)	246
Tabela 19 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 4 (Resolução de problemas do <i>Game</i>)	246
Tabela 20 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 4 (Resolução de problemas do <i>Game</i>)	247
Tabela 21- Resolução do Problema 1	408
Tabela 22 - Resolução do Problema 2	408
Tabela 23 - Resolução do Problema 4	409
Tabela 24 - Resolução do Problema 5	409
Tabela 25 - Resolução do Problema 8	409
Tabela 26 - Resolução do Problema 9	410
Tabela 27 - Resolução do Problema 11	410

Tabela 28 - Resolução do Problema 12	411
Tabela 29 - Resolução do Problema 14	411
Tabela 30 - Resolução do Problema 15	412
Tabela 31 - Resolução do Problema 16	412
Tabela 32 - Resolução do Problema 18	413
Tabela 33 - Resolução do Problema 21	413
Tabela 34 - Resolução do Problema 22	414
Tabela 35 - Resolução do Problema 24	414
Tabela 36 - Resolução dos Problemas 25, 27 e 30	415
Tabela 37 - Resolução do Problema 29	415
Tabela 38 - Resolução do Problema 31	416
Tabela 39 - Resolução do Problema 33	416
Tabela 40 - Resolução do Problema 35	417
Tabela 41 - Resolução do Problema 36	417
Tabela 42 - Resolução do Problema 37	417
Tabela 43 - Resolução do Problema 38	418
Tabela 44 - Resolução do Problema 40	418
Tabela 45 - Resolução do Problema 42	419
Tabela 46 - Resolução do Problema 44	419
Tabela 47 - Resolução do Problema 46	420
Tabela 48 - Resolução do Problema 48	420
Tabela 49 - Resolução do Problema 49	421
Tabela 50 - Resolução do Problema 52	421
Tabela 51 – Distribuição da resolução de problemas no <i>Game</i>	422

LISTA DAS SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EUA – Estados Unidos da América
FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LAMAP – La Main à la Pâte
LaPEF – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
ONG – Organização não governamental
PBL – Problem Based Learning
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
SI – Sociedade da informação
TIC – Tecnologias da informação e comunicação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DE UM TRABALHO INCOMPLETO	37
INTRODUÇÃO: SOBRE A REINVENÇÃO DA ESCOLA E O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	45
PARTE I - A OUSADIA DE PROBLEMATIZAR E A TESSITURA DA PESQUISA	57
1 Delineando os caminhos da investigação	59
1.1. Da postura político-existencial ao delineamento do projeto	59
1.2 Da postura teórico-pedagógica à definição dos pressupostos	67
1.3 Procedimentos metodológicos	71
1.4 Perspectivas de análise	81
2 O Instituto André Franco Vive: contexto e sujeitos da pesquisa	83
PARTE II - DO PROBLEMA SOCIAL DO ANALFABETISMO ÀS TEMÁTICAS DA ESCOLA E DA ESCRITA COMO CONTEÚDOS DE ABORDAGEM	95
3 Analfabetismo e baixo letramento no Brasil: a herança do passado e o desafio do presente	97
4 Por que é difícil aprender a ler e escrever?	100
4.1 Imposição linguística e rejeição do aluno ao artificialismo das práticas pedagógicas	102
4.2 Autoritarismo do processo de aculturação e resistência do aluno às práticas letradas	106
4.3 Desconsideração do letramento emergente no processo de aprendizagem	108

4.4 Descaso com relação à realidade sociocultural e aos saberes prévios dos alunos	111
4.5 Dissociação entre o ensino e as especificidades da faixa etária ou do processo de aprendizagem	114
4.6 Distanciamento entre o ensino e as práticas sociais de escrita	118
4.7 Considerações: o ensino e a construção dos frágeis vínculos do aluno com a escola e com o conhecimento	121
5 Escola: entre perpetuar o fracasso e emancipar o aluno	123
6 Os alunos e os objetivos de aprender a ler e escrever	129
6.1 Categorias de objetivos atribuídos à alfabetização	129
6.2 Amplitude atribuída aos objetivos da alfabetização	133
6.3 Intensidade atribuída aos objetivos da alfabetização	137
7 Os alunos e o papel da escola	145
7.1 Categorias dos papéis atribuídos à escola	146
7.2 Amplitude atribuída aos papéis da escola	147
7.3 Intensidade atribuída aos papéis da escola	151
8 Entre o dever e a realidade escolar: aspectos positivos e negativos da escola	157
9 Considerações: a escola e a escrita nas concepções infantis	168
PARTE III - DO PROBLEMA DE GARANTIR UMA ESCRITA PARA O NOSSO MUNDO ÀS DIFERENTES FORMAS DE ATIVIDADE VOLTADAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL	
10 A escrita como atividade humana	175
11 A educação no mundo globalizado e as implicações para o ensino da língua escrita	182

12 A escrita como objeto de conhecimento e as dimensões da produção textual	191
12.1 Escrita como construção de sentidos: a produção textual a partir do universo discursivo	193
- A construção de sentidos feita pelos alunos em diferentes atividades de escrita	207
12.2 Escrita como atitude responsiva: a produção textual voltada para o outro ...	209
- A atitude responsiva dos alunos em diferentes atividades de escrita	213
12.3 Escrita como proposta de compreensão: tipos textuais e gêneros em diferentes produções	226
- A composição do gênero textual feita pelos alunos em diferentes atividades de escrita	231
12.4 Considerações: a constituição do sujeito interlocutivo e a formação do sujeito da escrita	252
13 A escrita no contexto da sociedade tecnológica	255
13.1 Nativos e Imigrantes digitais: a revisão de papéis e das relações na escola ..	256
13.2 As configurações da <i>web</i> e a apropriação da tecnologia pela escola	266
13.3 Alfabetização ou alfabetização digital?	271
13.4 Os alunos e o potencial educativo de diferentes programas de computador .	279
13.5 Papel ou computador?	281
13.6 Produções escritas feitas pelos alunos no papel e no computador	287
13.7 Considerações: aprender a escrever na diversidade de recursos	301
PARTE IV - DO PROBLEMA DE REPENSAR O PARADIGMA EDUCATIVO AO DESAFIO DE RESSIGNIFICAR A LÍNGUA ESCRITA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA	
307	
14 Para além da diversidade das práticas pedagógicas, a construção de um modelo de ensino	309
15 A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita	313

15.1 O paradoxo da educação e as perspectivas de mudança na escola	313
15.2 Paradigmas, meios e metas da educação: quais os desafios da escola? ...	319
15.3 Princípios da alfabetização: quais os desafios de ensinar a ler e escrever?	323
15.4 Mudança de paradigma e relações na escola: interação e resolução de problemas	330
 16 Trabalhos colaborativos e modos de interação nas atividades de escrita	 338
16.1 Sentidos do trabalho colaborativo na escola: o potencial das práticas interativas e as perspectivas de pesquisa	338
16.2 Interações entre o adulto e os alunos	353
- Interações para organizar o trabalho	358
- Interações para a promoção do conhecimento no trabalho colaborativo	363
16.3 Interações entre alunos	372
- Interações funcionais	375
- Interações temáticas	376
- Interações notacionais	377
- Interações discursivas	379
- Interações estéticas	381
16.4 Considerações: práticas interativas como processos de aprendizagem, socialização e letramento	384
 17 Resolução de problemas como processo reflexivo na promoção do conhecimento	 386
17.1 A resolução de problemas como prática educativa	386
17.2 Lidando com problemas	395
- A configuração e o papel da situação-problema	396
- As atitudes dos alunos no enfrentamento das situações-problema	398
- A mediação do adulto no enfrentamento das situações-problema	405
17.3 Resolvendo problemas	407
- Dimensão quantitativa das resoluções de problemas	422
- Dimensão qualitativa das resoluções de problemas: parâmetros de abordagem e padrões de pensamento	424

17.4 Considerações: a resolução de problemas como caminho para a formação e para a aprendizagem	437
CONSIDERAÇÕES FINAIS	441
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	453
ANEXOS	479
ANEXO I - Termo de consentimento livre esclarecido	481
ANEXO II - Versões preliminares do <i>Game</i>	485
ANEXO III - Relação das situações-problema do <i>Game</i>	489

APRESENTAÇÃO DE UM TRABALHO

INCOMPLETO

No mundo dos acontecimentos da vida, [...] estamos sempre inacabados,
porque definimos o presente como consequência de um passado que
construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as
escolhas no horizonte das possibilidades. [...]
Está na incompletude a energia geradora da busca da completude
eternamente inconclusa.

Wanderley Geraldi

Quando um pesquisador finaliza sua tese e nela coloca uma capa, inadvertidamente, cria a impressão de um processo já concluído, uma produção com começo meio e fim, pronta para ser avaliada pela sua suposta completude. Isso lhe garante também a condição de ocupar um lugar, real ou virtual, na prateleira de uma biblioteca. Por isso, os trabalhos científicos ou os livros de um acervo sempre correm o risco de serem tratados como unidades autônomas ao lado de outras produções igualmente singulares e independentes.

Em defesa dos trabalhos acadêmicos, importa dizer que uma tese não pode ser reduzida ao objeto físico (o livro encadernado) sob pena de perder o significado de seu percurso e o seu potencial de dialogar com o mundo. No que diz respeito ao primeiro, a tese, na condição de enunciado, tem uma origem em uma dada esfera de debates, reflexões e referenciais teóricos, assim como nas negociações nem sempre previsíveis com o campo de pesquisa; tem também uma trajetória dada pelos caminhos de sua produção. No que toca ao segundo - à dimensão dialógica do texto -, importa considerar o trabalho como um conjunto de argumentos que se volta para alguém em um dado âmbito social, incorporando-se a uma esfera discursiva, ao mesmo tempo em que instiga, nesse espaço, a perpetuação do diálogo e a construção do conhecimento. Em sua motivação inicial, o destino de uma tese raramente é a prateleira, embora esse seja, de fato, o destino da sua materialidade no formato encadernado.

Em sua trajetória, entre “o antes” e “o depois” da produção propriamente dita, uma tese configura-se bem ao modo do discurso bakhtiniano (BAKHTIN, 1988a): o enunciado que vem de alguém e se volta para alguém; um elo na cadeia discursiva com o potencial de constituir tanto o campo de conhecimento (a possibilidade de completar, questionar, contrariar, reformar, articular ou reconfigurar um dado saber), quanto o próprio sujeito pesquisador (pela trajetória de seus interesses, motivações, opções de investigação, recortes, dilemas e conhecimentos conquistados).

Seja pelo percurso da sua construção, seja pelos imprevisíveis caminhos que se anunciam a partir de sua conclusão, um trabalho acadêmico está atrelado à dimensão histórica que lhe dá sentido. No trânsito entre passado, presente e futuro, ele parte de questionamentos e gera questionamentos. Parte da ousadia de enfrentar mistérios e

convoca os interlocutores para a aventura de seus desvelamentos. Como toda obra é uma caixa de surpresa até que possa ser conhecida, a leitura é subsidiada por uma série de perguntas: afinal, de onde veio e para onde vai essa produção? Qual é sua filiação teórica? Qual é seu poder de impacto? Sob qual ponto de vista o autor se coloca? O que sua elaboração representou para o autor? Onde ele pretende chegar? Quais são as intenções veladas ou reveladas?

Uma vez impressa e encadernada, a palavra de cada um passa à condição de palavra do mundo, com apropriações imprevisíveis e incontroláveis. Vem daí a condição de incompletude das produções textuais. Na impossibilidade de vislumbrar essa condição de seu trabalho, o pesquisador fica paralisado pelo ponto final, aprisionado em suas próprias ideias, com a pretensão (ou ilusão) de verdades definitivas. Torna-se um burocrata da academia.

No caso da produção de uma tese (o eu-pesquisador que escreve para o outro), o componente temporal fica, em geral, explícito, dada a cobrança de precisão, assunção objetiva das origens e contextos: um trabalho que se faz durante um período de tempo (muitas vezes com um prazo definido) sobre um tema bem delimitado, circunscrito na história, para ser lido em um dado momento. Mesmo assim, o texto permanece em um estado de prontidão, aguardando para ser lido na antessala de uma prateleira ou de um endereço eletrônico. Seu destino - não como “objeto livro”, mas como “palavra lançada” em um tempo e lugar – é o encontro com o leitor, é a reconstrução de ideias sob a forma de um diálogo sempre imprevisível. Nunca se saberá qual uso os outros poderão fazer das palavras originalmente escritas, quais argumentos elas ajudarão a construir, que caminhos elas conseguirão desvelar.

Para cada postulado, infinitas reações; para cada questão, muitas possíveis respostas, inclusive as não previstas pelo autor. Assim, a fecundidade de uma produção está em sua incompletude intrínseca que subsidia a produção de tantos outros trabalhos. Essa é a verdadeira beleza do mundo acadêmico: a magia de participar de um debate que nunca se encerra, de um espaço de saberes mobilizado pelo não saber. No enfrentamento dele, a perspectiva de construir e reconstruir o conhecimento.

No caso da constituição pessoal (o eu-pesquisador que se transforma pela própria produção), os fios temporais se perdem em uma névoa obscura, percursos difusos nem sempre explicitados, em contextos de produção raramente anunciados.

Curiosamente, a produção acadêmica é constitutiva do pesquisador tanto pelo que ele fez (os trabalhos realizados como “respostas” para suas inquietações pessoais), quanto pelo que ele não fez (as questões que não foram respondidas ou que emergiram dos trabalhos realizados), o que sempre justifica a continuidade das investigações. Os trabalhos não evidenciam explicitamente a história de sua produção, os limites entre o que pôde e o que não pôde ser escrito, os dilemas que fizeram o autor optar por um caminho, abandonando outros possíveis. Por isso, aquele que lê um trabalho científico nem sempre conhece a trajetória do pesquisador e, assim, corre o risco de tomar o autor pela unidade daquela obra.

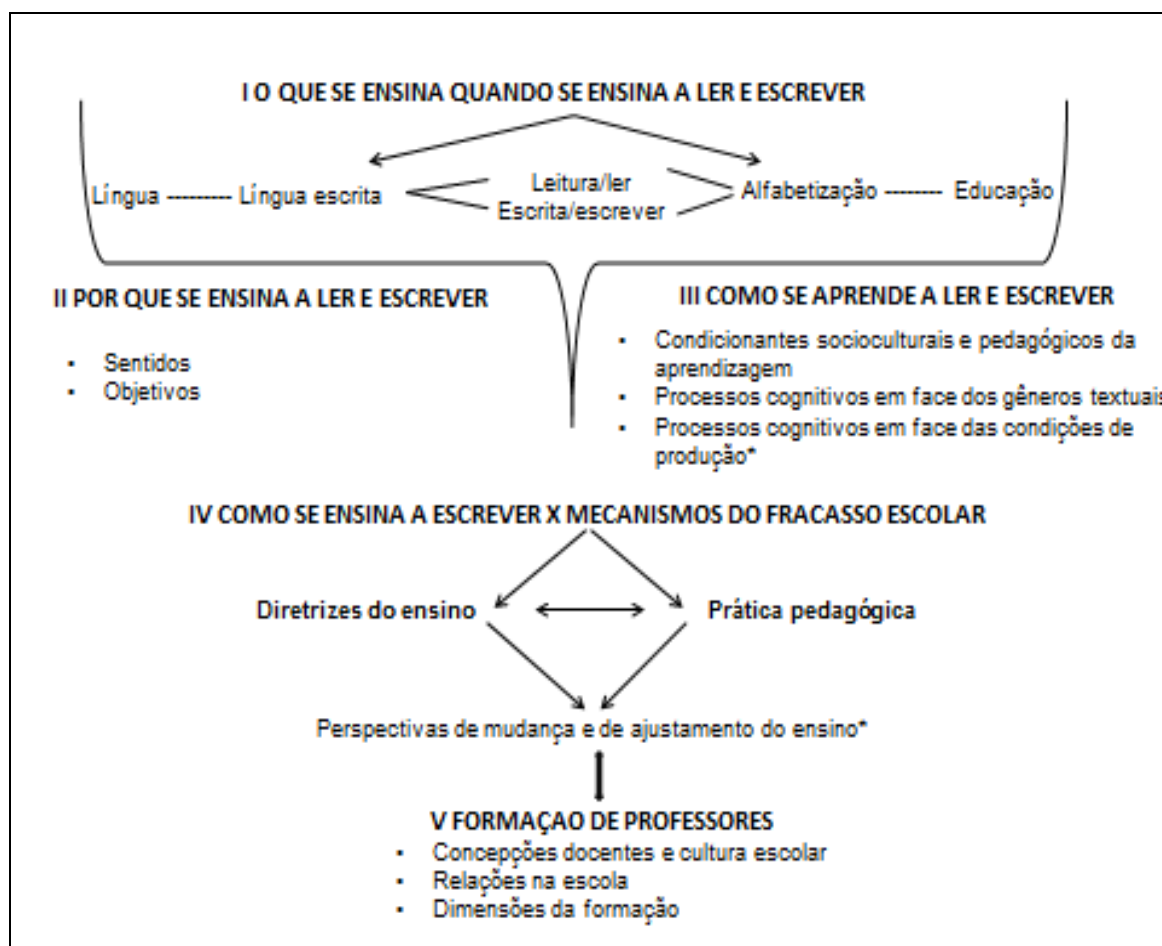
Em síntese, todo trabalho acabado traz consigo as reticências de uma incompletude que sempre se renova: a do autor, pelos caminhos que ele não quis ou não foi capaz de trilhar; a da obra, pela pluralidade das possíveis leituras que, quase sempre, conduzem a novos questionamentos; a do leitor, pelo desconhecimento do que foi ou será produzido depois da última página (a voz do autor que, para além da produção, continua se manifestando em outros circuitos).

É exatamente nesse cenário que eu vislumbro não só minha produção, mas também o processo que me constituiu pesquisadora. Como dimensões inseparáveis, eles formam um único conjunto simultaneamente marcado pela luz e sombra, pela completude e incompletude, pelo dito e o não dito. Uma condição paradoxal que faz justiça à minha história, mas não necessariamente à avaliação que se possa fazer dela; uma condição que apresenta um produto, mas pouco informa sobre outros projetos de trabalho ainda embrionários.

Como parte dos requisitos para o concurso de livre-docência, eu poderia apresentar uma tese, mesmo correndo o risco de que ela fosse avaliada como um trabalho fechado em si; ou poderia apresentar um texto que sistematizasse criticamente o conjunto de minha produção acadêmica, nesse caso, correndo o risco de que ele fosse tomado como algo estável e já concluído. Qualquer opção seria, assim, como um *flash* de conversa amputada do seu antes ou do seu depois. Decorre disso minha preocupação em situar os contextos existencial e científico da produção que aqui se apresenta como tese de livre-docência.

No plano existencial, ela se configura como um empreendimento concebido (desejado e desejável) como a busca de completude no conjunto de meu trabalho. Por

isso, sinto-me na obrigação de explicitar os cinco principais eixos de produção da minha trajetória acadêmica. No Quadro 1 apresento sinteticamente os referidos eixos, tanto em seu foco de abordagem, quanto nas relações entre si.



Quadro 1 – Eixos de investigação no conjunto do trabalho de pesquisa

Como pressuposto que perpassa todo o meu trabalho, o eixo I (“O que se ensina quando se ensina a ler e escrever”) é marcado pela preocupação em situar a leitura e a escrita; por um lado, a partir de uma certa concepção de língua e de língua escrita (uma produção dialógica no contexto das práticas sociais de comunicação), por outro, pelo entendimento da alfabetização como prática educativa no processo de formação e emancipação do homem. Nesse contexto, ler e escrever deixam de ser conteúdos escolares restritos à dimensão técnica ou aos anos iniciais da escolaridade para assumir um sentido social e político e se recolocar no plano das metas educativas.

No eixo II (“Por que se ensina a ler e escrever”), o tratamento da temática é também transversal, tanto para aproximar os sentidos da alfabetização da esfera sociocultural (uma aprendizagem que parte do contexto do aluno ao mesmo tempo em que se projeta para a inserção mais profunda do sujeito no contexto de seu mundo), como para enfrentar os debates sobre os conceitos de “alfabetização” e “letramento” e suas implicações nas práticas pedagógicas.

O eixo III (“Como se aprende a ler e escrever”) teve origem em minha dissertação de mestrado e nas publicações que se seguiram, que buscavam confrontar os trabalhos liderados por Emília Ferreiro (a perspectiva construtivista) com a produção de Jean Le Boulch (o aporte da psicocinética). O estudo dos processos cognitivos se aprofundou no meu doutorado com a incorporação do referencial sócio-histórico, que subsidiou a investigação longitudinal de produções escritas infantis em diferentes gêneros.

A continuidade desse estudo me deu oportunidade de abordar o eixo IV (“Como se ensina a ler e escrever em face dos mecanismos do fracasso escolar”) com o objetivo de investigar as distorções entre as diretrizes de ensino e a prática pedagógica que, nos meios escolares, frequentemente, forjam as bases do fracasso. Como decorrência direta dessa linha de investigação, o eixo V (“Formação de professores”) se solidificou pelo propósito de compreender as concepções docentes, a configuração de culturas de ensino, as relações na escola e a complexidade dos âmbitos de formação dos educadores.

O trânsito investigativo que perpassa os cinco eixos de análise tem se mostrado bastante fecundo por estabelecer inúmeras relações entre si e, por essa via, lidar com a complexidade do tema em diferentes focos de abordagem: da compreensão de língua às especificidades da alfabetização; dos aportes teóricos às concepções docentes; das diretrizes de ensino às práticas pedagógicas; dos processos cognitivos às intervenções didáticas em sala de aula; das estratégias de construção do conhecimento aos mecanismos de produção do fracasso escolar; dos condicionantes socioculturais da leitura e da escrita aos objetivos e metas do ensino; dos sentidos da aprendizagem às relações entre professores e alunos; dos impasses didáticos às dimensões da formação docente; da transposição didática à condição de trabalho e às relações na escola.

O trabalho, contudo, estava incompleto (como, aliás, sempre estará). No quadro geral de minhas produções, foi ficando evidente, para mim, a importância de aprofundar a compreensão das condições de produção da escrita de modo a subsidiar o enfrentamento das perspectivas de mudança do ensino (itens marcados com asterisco no Quadro I). Essa abordagem, ao reforçar os eixos I e II, permite retomar os eixos III, IV e V. Isolada desse contexto investigativo, a proposta do presente trabalho teria pouco sentido. Isolada desse contexto, ela não se sustentaria senão pela imprecisão de pressupostos, pela insuficiência de fundamentação e pelo lugar comum (nem sempre fundamentado) de que é preciso repensar a educação no Brasil.

Se, no plano existencial, a iniciativa desse trabalho foi movida pelo desejo de completude no aprofundamento dos temas estudados, o desenvolvimento de seu projeto me conduz a um desamparo típico da ciência (ou do cientista): o saber que remete ao não saber; a certeza de que, para cada resposta encontrada, tantas outras perguntas se colocam; a completude de um trabalho que remete à incompletude do conhecimento. Na terminologia psicanalítica, poderíamos afirmar (e confirmar) a dupla quase sempre inseparável “desejo” e “furo”; o primeiro que, sem exagero, move montanhas; o segundo que, em face da realidade, mantém as montanhas sempre fora de seus lugares definitivos.

O trabalho que aqui se apresenta é, portanto, fruto do desejo de ampliar meus estudos, abrindo frentes de observação e análise em uma dada realidade, e de dialogar com outros autores, partilhando possibilidades de reconstrução da escola. Mais uma vez eu me lanço ao desafio de buscar caminhos em um campo de conhecimento que pede renovação; uma iniciativa que se legitima pela tentativa de completar lacunas do conjunto de minha produção. Paradoxalmente, essa meta está ancorada na certeza da inevitável incompletude de um trabalho que não nasceu e certamente não morrerá nos limites de si mesmo. É nessa perspectiva que ele deve ser lido; é com essa perspectiva que ele pretende contribuir para os debates sobre o ensino da língua escrita, para o enfrentamento dos desafios da educação e para a reinvenção escola.

INTRODUÇÃO:
SOBRE A REINVENÇÃO DA ESCOLA
E O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem “Por quê?” Eu sonho
com as coisas que nunca foram e digo “Por que não?”

George Bernard Shaw

Entendida como o esforço para formar novas gerações, a educação incide sobre saberes, valores, crenças, comportamentos e habilidades técnicas, visando desenvolver e perpetuar a cultura. Trata-se, pois, de uma construção social vinculada aos contextos históricos. Quando, em um agrupamento tribal, um adulto leva um jovem para caçar ou o ensina a fabricar um instrumento, o que está em jogo é mais do que o alimento ou o artefato em si; é a própria perspectiva de sobrevivência. Assim, o que subsidia as práticas educativas são significados sempre tensionados por forças simultaneamente conservadoras, que buscam a preservação do grupo, e inovadoras, que, escapando à estabilidade da tradição, abrem brechas para a renovação da cultura; esta, por sua vez, movida pelo inevitável jogo de contradições. Por isso,

As relações entre o movimento social e a escola não acontecem automaticamente, pois nem a escola é um produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem é uma entidade alheia ao movimento social, desempenhando em qualquer circunstância sua “função específica”, sem ser atingida pela história. A escola é uma construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana. Por isso, pode-se falar de mudanças ou situações “imprevistas” com a mesma frequência com que se observa que as mudanças “previstas” não encontram seu lugar na escola. Daí, parece-nos necessário buscar as relações entre movimento social e escola naquelas dimensões da vida cotidiana que possam ser sensíveis expressões do significado específico que a escola tem para as classes dominadas, em cada contexto social. (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 73-74)

A vitalidade de um sistema de ensino é, dessa forma, fomentada pelo confronto de mentalidades e pela prevalência de certas concepções sobre outras, um jogo de forças não necessariamente previsível, mas certamente indissociável das organizações sociais e políticas e dos apelos historicamente situados.

Ao se tornar incompatível com a realidade de seu mundo, uma dada configuração educativa tende a se renovar sob pena de colocar em risco a própria conjuntura social. Assim, seja pela inevitabilidade das mudanças, seja pelas possíveis consequências dos mecanismos de resistência, ou ainda, pelo eventual risco de transformações imprevisíveis, os processos educacionais merecem especial atenção dos educadores na busca por ajustamento e qualidade. Se educar é uma necessidade; refletir

sobre as transformações educativas é uma questão de responsabilidade profissional e de compromisso político.

Como resultado dos movimentos ao longo da história da educação, a recente configuração escolar, que hoje nos parece tão típica da nossa sociedade, está longe de ser um modelo estável e definitivo. A demanda social pela qualidade de ensino, o descontentamento dos professores, o mau desempenho dos alunos, o clima de apatia entre os estudantes ou os episódios de indisciplina na escola são apenas indícios de uma tensão que hoje clama por transformações do sistema. Com base nessa evidência, impõe-se a necessidade de compreender a trajetória dos movimentos educacionais, buscando um olhar crítico capaz de subsidiar mudanças relativas às concepções, diretrizes e práticas de ensino.

Esteve (2004) situa o percurso educacional a partir de três revoluções. A primeira revolução educacional, ocorrida no Egito antigo há 2.500 anos, foi marcada pelo aparecimento do espaço escolar: a criação das casas de instrução nas cortes dos faraós, onde se ensinava a escrita vinculada às atividades religiosas.

A segunda revolução educacional foi em 1787, quando o rei Frederico Guilherme II, da Prússia, transferiu para o Estado a gestão do ensino, até então sob controle do clero. Rompendo com a lógica de um ensino individualizado, inaugura-se um modelo de ensino marcado pela centralização no professor, responsável pela transmissão do conhecimento, em uma escola elitista e progressivamente seletiva. Nesse cenário, o paradigma da homogeneidade justifica a pretensão de controlar a aprendizagem e de avaliar o desempenho dos alunos com base em critérios inflexíveis. Associado à falta de vagas, justifica também a lógica da exclusão, tal como explica Esteve (2004, p. 33):

Se um adulto de hoje se perguntasse sobre o que acontecia na escola em que ele estudou com as crianças que apresentavam problemas de conduta ou com crianças mais lentas para aprender, descobriria que nossa resposta pedagógica era única e clara: expulsá-los. Dessa forma o trabalho em nossas escolas era tão mais fácil para nossos professores, quanto mais se avançava nos diferentes escalões seletivos do sistema escolar, já que as crianças com problemas de conduta e as mais lentas para aprender iam abandonando as escolas no momento em que suas dificuldades ficavam evidentes.

Ao longo do século XIX, a estrutura elitista da educação foi sendo corroída pelos ideais de igualdade e pelo fortalecimento dos Estados, justificando a crescente demanda pela universalização do ensino. A consolidação da escola para todos, estendida

até a adolescência, marca a terceira revolução educacional, que se efetivou apenas na segunda metade do século XX. Com isso, as portas da escola se abriram para a diversidade da população, o que não significou um movimento de efetiva democratização, tendo em vista o despreparo do sistema para lidar com a heterogeneidade e com a nova configuração da sala de aula. Ao se referir à terceira revolução educacional, Esteve (2004, p. 79) explica as dificuldades que, logo de início, ficaram evidentes:

Os primeiros indícios de disfunções em nossos sistemas educacionais, ao passar de um sistema de elites a um sistema de massa, foram detectados nas novas dificuldades de trabalho dos professores – incapazes, em muitos casos, de solucionar com êxito os problemas práticos que essas mudanças profundas acarretavam em sala de aula. Nossos sistemas educacionais não souberam responder com uma modificação na formação de nossos professores que lhes permitisse enfrentar os novos desafios do ensino nem com uma profunda remodelação das condições de trabalho e reorganização institucional de nossas escolas. Pelo contrário, pretendeu-se continuar trabalhando no novo sistema educacional com a mesma organização escolar e o mesmo sistema de formação do antigo ensino seletivo.

Buscando uma comparação desse movimento mundial com a trajetória específica das tensões e conquistas educacionais no Brasil, Guimarães (2013) estabelece uma correspondência que permite vislumbrar, com a diferença de anos e de configurações políticas, um paralelismo a partir de conjunturas muito semelhantes. Um paralelismo que, aliás, é justificado por Esteve (2004) com base na assunção de problemas comuns que definem tendências semelhantes nas sociedades de nosso mundo. Sob essa óptica, é possível situar a primeira proposta de ensino no Brasil pela fundação da escola jesuíta em 1549, um sistema voltado para poucos e vinculado à igreja. Em 1759, as mudanças introduzidas por Marques de Pombal, que transferiram ao Estado a responsabilidade de organizar e fiscalizar as escolas, lembram o sentido da segunda revolução educacional europeia. Contudo, a desativação das escolas jesuíticas e a organização de um sistema estatal não se efetivaram antes de 30 anos. Finalmente, a conquista da educação para todos garantida ao Ensino Fundamental, pela Constituição de 1988, e ao Ensino Médio, pela Emenda Constitucional 59, em 2009, recuperou os desafios da terceira revolução educacional.

Tal como na Europa, a democratização do ensino no Brasil esbarra na dificuldade de equilibrar acessibilidade, equidade e qualidade (ARAÚJO, 2011; MACEDO, 2005), tendo em vista:

1º) a elitização da escola como característica que perpassa os currículos, as práticas de ensino, de planejamento e de avaliação dos alunos (ARAÚJO, 2011; CHARLOT, 1985, 2005; COLELLO, 2012; FERREIRO, 2002; GERALDI, 1993, MARTINEZ, 2009);

2º) a dificuldade estrutural para a transformação do modelo pedagógico consolidado no passado (FERREIRO, 2002, 2013; HARGREAVES, 1997; PATTO, 1990; SARRAF, 2003) e, em contrapartida, as incertezas sobre como construir uma escola adaptada às demandas de nosso tempo (COLL, MONEREO, 2010; FERREIRO, 2002, 2013; GÓMEZ, 2015; PALFREY, GASSER, 2011);

3º) a inconsistência na constituição das equipes escolares para o enfrentamento coletivo dos problemas institucionais e da revisão crítica dos projetos pedagógicos; por isso, em muitos casos, assumir a responsabilidade do ensino e lidar com as dificuldades em sala de aula continuam sendo problemas só dos professores (ARROYO 2012, AZANHA, 1994; COLELLO, SILVA, 2008; MARTINEZ, 2009; PENIN, 2009; SOUZA, 2002; SOUZA, 2012);

4º) a lentidão para se construir uma escola de massa, assegurando vagas para todos e condições de trabalho docente para um ensino de qualidade (GUIMARÃES, 2013);

5º) a inconsistência dos processos de formação docente para subsidiar as práticas de ensino em uma escola marcada pela diversidade (ARROYO, 2012; MACEDO, 2005; PENIN, 2009; SOUZA, 2012);

6º) a fragilidade na constituição da identidade docente, tendo em vista a desvalorização dos professores (PENIN, 2009; MACEDO 2005; SILVA, 2011);

7º) os mecanismos de resistência dos docentes (HERNANDEZ, 1998).

Assim, no suposto movimento de democratização do ensino, a ampliação de vagas mascara uma outra lógica de ineficiência e exclusão que se manifesta na frágil relação do aluno com a escola, na inadequação das práticas pedagógicas e no distanciamento entre o ensino e a realidade social. Nas palavras de Ferreiro (2002, p. 13),

[...] criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição.

Com base no trabalho de Esteve e, sobretudo, pensando nos atuais desafios da educação, Araújo (2011) proclama a necessidade da quarta revolução educacional, entendida como um posicionamento acadêmico-científico dos educadores para a reinvenção de uma escola inclusiva, democrática e capaz de atender as demandas de nosso mundo. Sem desconsiderar as experiências da humanidade e o referencial histórico-pedagógico que dá sentido à formação humana, o que está em jogo é a mudança dos processos educativos e a produção do conhecimento no que diz respeito aos conteúdos, formas e relações.

Para o referido autor, o **conteúdo** que não pode mais ser fixado como um estoque inflexível de conhecimento, isto é, como um conjunto de disciplinas fragmentadas e supostamente legitimadas pelo currículo escolar. Em oposição à tradição pedagógica, os movimentos e diretrizes educacionais apontam para as abordagens inter, pluri e transdisciplinares capazes de aprofundar as relações do sujeito com seu mundo, tanto pela geração da consciência crítica, quanto pela constituição de posturas éticas e de responsabilidade social. Nesse sentido, o desafio é focar conteúdos que possam fazer sentido na realidade do sujeito, ao mesmo tempo em que se forjam caminhos para novas realidades e novos posicionamentos do sujeito em face de seu mundo.

No que diz respeito à revisão das **formas**, importa repensar as práticas de ensino. Em nome de um saber sustentado pela possibilidade de criação, reflexão e descoberta, é preciso encontrar novas alternativas para o ensino. Nessa perspectiva, a aprendizagem baseada na exploração de diferentes experiências ganha destaque em diferentes situações didáticas.

Finalmente, a valorização do aluno enquanto sujeito ativo deveria inaugurar novas **relações** no contexto de aprendizagem. Nas múltiplas formas de interação com o professor, com os colegas e com os objetos do conhecimento, e no enfrentamento de efetivos problemas de seu mundo, ele se torna o protagonista do processo de construção do saber e da constituição de si mesmo.

Em síntese, o que está em pauta nessas três dimensões é a reconfiguração do papel da escola e do sentido da aprendizagem. Nas palavras do referido autor,

No fundo, trata-se de um modelo educativo que promove a aventura intelectual, mediada por professores. Nesse modelo, o papel dos alunos e das alunas na escola e na universidade deixa de ser o de memorização dos conteúdos ou apenas de interpretação dos dados trazidos pelos professores, pelos livros e pela internet. A aventura do conhecimento pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes, promove a aprendizagem coletiva e cooperativa, incita-lhes a curiosidade e o questionamento da vida cotidiana e dos conhecimentos científicos e, acima de tudo, dá-lhes condições para que encontrem as respostas para suas próprias perguntas e as da sociedade em que vivem. (ARAÚJO, 2011, p. 42)

Dada sua complexidade, a perspectiva de uma empreitada tão audaciosa como a reinvenção da escola deveria ser assumida em diferentes planos. No plano vertical, vinculado aos mecanismos de gestão, impõe-se a necessidade de mudanças que vão da legislação do ensino às diretrizes nacionais da educação e, destas, às instâncias estaduais e municipais, chegando à unidade escolar. No plano horizontal, é possível conceber, nas escolas, um padrão de trabalho que, mesmo respeitando as especificidades regionais, a identidade de cada instituição e o perfil dos alunos, garanta a qualidade do ensino em todos os segmentos, em diferentes sistemas e para todo o país. No plano transversal, importa o incentivo em pesquisas que possam compreender os problemas e buscar soluções; fundamentar decisões e balizar diretrizes; enriquecer o debate pedagógico e favorecer o posicionamento profissional dos docentes.

A consideração de tantos temas que se colocam como prioridades na agenda educacional justifica o mérito de grupos interdisciplinares de pesquisa, alinhados pelos mesmos princípios, mas operando a partir de diferentes recortes temáticos.

É nesta condição que se situa o presente trabalho: um estudo que, no plano das investigações científicas, constitui-se como uma peça, entre outras, na busca e na sustentação de aprendizagens mais significativas. Como subprojeto do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas¹, sediado na Universidade de São Paulo, parte do desafio de reinventar a escola, isto é, do desafio de fundamentar a perspectiva da quarta revolução educacional, e assume, como foco de interesse, a necessidade de trazer para a escola novos conteúdos, novas formas de ensino e novas relações no processo de aprendizagem.

¹ Constituído em 2012, o Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas – NP-NAP congrega um conjunto de projetos de pesquisa e de intervenção comprometidos com a inovação da educação e dos processos pedagógicos. Mais informações sobre o NP-NAP podem ser encontradas em: <http://nap.usp.br/npnapp/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2014.

Em meio à amplitude do tema e à complexidade do universo educacional, o recorte em uma esfera específica de investigação é, contudo, inevitável e até desejável. Assim, tomo como objeto de estudo o ensino da língua escrita no Ensino Fundamental I. Trata-se de um tema que, no contexto da revisão das práticas escolares, merece destaque, já que a escrita é, simultaneamente, meta (a alfabetização como um reconhecido objetivo da escola) e meio (a língua como recurso para a vida escolar e para a conquista da cidadania) do processo educativo.

Para além da sua indiscutível dimensão formativa, a aprendizagem da língua escrita parece uma prioridade, justamente porque situa-se no cerne dos paradoxos de nosso tempo, tal como explica Ferreiro (2013, p. 15-16)

Estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais.

No mundo globalizado e informatizado, louvamos a tecnologia, e, em especial, os computadores, como símbolos de nossa cultura, enquanto uma grande parte da população mundial não tem acesso nem mesmo aos livros impressos; falamos nos desafios da alfabetização digital sem levar em conta a projeção mundial de 743 milhões de analfabetos em 2015 (UNESCO, 2014); comemoramos a diminuição de 1% do número de analfabetos na última década sem considerar a grande porcentagem de mulheres ainda impedidas de ir à escola ou os 250 milhões de crianças entre seis e 14 anos que não estão aprendendo as habilidades básicas de leitura e cálculo (UNESCO, 2014).

Assumindo a relevância de problematizar a alfabetização e de buscar alternativas para o ensino da língua em diferentes modos de produção textual, o trabalho que aqui se apresenta foi motivado pelo propósito de sondar, nos textos infantis, as concepções das crianças sobre a aprendizagem da língua escrita, o papel da escola e o seu entendimento a respeito das vicissitudes da vida escolar. Vinculado a esse objetivo, a pesquisa assume também o interesse em compreender como as condições de escrita (suporte, autoria e propósitos comunicativos) e as metodologias ativas podem incidir sobre a produção textual de alunos de Ensino Fundamental I, mais especificamente, aqueles de escola pública, provenientes de meios pouco letrados.

Para o desenvolvimento dessa proposta, na Parte I, tomo como ponto de partida a explicitação do **projeto de trabalho**: objetos, objetivos, hipóteses, opções metodológicas, sujeitos e contexto de investigação. Ao eleger como ponto de partida os problemas sociais, didáticos e educativos que condicionam o ensino da língua escrita, situo, respectivamente, os seguintes eixos de abordagem: a) como as crianças concebem os objetivos da escrita, o papel da escola e as vicissitudes da vida escolar; b) como as condições da escrita, dadas por diferentes propostas e suportes, afetam a produção textual e c) como as relações do sujeito aprendiz com os outros (modos de interagir na escola) e com os objetos de conhecimento (enfrentamento e resolução de problemas) interferem na produção da escrita.

As partes que se seguem enfocam cada um dos referidos eixos, buscando relacionar a problematização temática, o referencial teórico e a análise interpretativa dos dados coletados.

Na Parte II, o **problema social** inerente aos quadros de analfabetismo e baixo letramento no Brasil, tomado pela sua relação com as dificuldades do ensino, remete-me às questões do vínculo das crianças com a escola e da relação com a escrita. Para captar significados atribuídos e os modos como elas se situam nesse contexto, propus, como **conteúdo** de trabalho, os temas da escola e da alfabetização em diferentes situações de produção textual.

Na Parte III, o **problema didático** instaurado pela dificuldade de se articularem os apelos do nosso mundo e a natureza social da língua às práticas pedagógicas me conduz ao estudo das **formas** de trabalho com a língua escrita, buscando compreender as relações entre propostas de redação (com diferentes suportes e propósitos) e as produções textuais.

Na Parte IV, os **problemas educativos** da incongruência entre as práticas escolares e os processos cognitivos, e do paradoxo de um ensino que impõe a passividade e a submissão me permitem discutir as **relações** interativas entre os alunos e também os modos de resolução de problemas como mecanismos de aprendizagem.

Finalmente, nas considerações finais, procuro retomar os três eixos de investigação em suas implicações e perspectivas para a transformação da escola.

Trata-se de uma proposta complexa em função de problemas igualmente complexos. Trata-se de um trabalho extenso em função da pluralidade de aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Pela análise dos eixos mencionados, a pesquisa visa lidar com uma rede de aspectos – o mesmo tema sendo captado por diferentes ângulos - e, assim, contribuir para os debates sobre a alfabetização e sobre as perspectivas de novas formas de ensinar.

Afinal, pode a aprendizagem da leitura e escrita se constituir como uma aventura intelectual?



PARTE I

A OUSADIA DE PROBLEMATIZAR

E A TESSITURA DA PESQUISA

[...] nas humanidades, o verdadeiro pesquisador é aquele que se encanta com o mistério e assume a ousadia de enfrentá-lo. É assim que nascem as perguntas: como um estranhamento ou uma admiração em face da realidade; como uma desconfiança teimosa de quem não se conforma com o aparentemente óbvio; como uma postura que rejeita o entendimento da vida pela simplificação de critérios dicotômicos; como produto de uma sensibilidade que percebe problemas e busca por soluções; ou como uma posição que, pela interpretação e análise, busca a releitura do mundo.

Silvia M. Gasparian Colello



DELINEANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Da postura política-existencial ao delineamento do projeto de investigação

Ao situar, na epígrafe, a posição do pesquisador nas ciências humanas, eu encontro, também, a porta de entrada para explicitar as bases deste trabalho: seu contexto, problema, motivações e posicionamento metodológico.

Parto da admiração pelo potencial da língua escrita como caminho de constituição humana e instrumento para a conquista da cidadania. O estranhamento vem da dificuldade de assegurar essa condição para todos aqueles que ingressam na escola. Ainda que ricos e pobres possam ter problemas no processo de aprendizagem, minha desconfiança teimosa incide sobre uma larga faixa da população que, mais acentuadamente, engrossa os índices de analfabetismo e baixo letramento: as crianças de escolas públicas, os filhos de operários, os moradores das periferias urbanas.

Quero compreender por que tantos alunos não gostam da escola; por que eles têm dificuldade para alçar a magia da leitura; por que demoram tanto para se alfabetizarem; por que a escrita lhes parece uma atividade tão enfadonha; e como as condições de trabalho na sala de aula podem afetar negativamente a produção textual.

Para isso, procuro rejeitar as explicações reducionistas e simplificadoras calcadas na existência supostamente natural de “crianças inteligentes e crianças carentes”, “bons e maus alunos”, “bons e maus professores”, “métodos de ensino mais ou menos adequados”, “escolas particulares renovadas e escolas públicas sucateadas”.

Em contrapartida, busco uma postura ética e dialógica compatível com a sensibilidade para perceber como os problemas sociais, didáticos e pedagógicos se configuram na perspectiva do outro – o aluno. Captar o modo como os problemas são vividos pelos alunos pode ser um ponto de partida privilegiado para um olhar renovado sobre tradicionais âmbitos de investigação. Isso porque, pela via da alteridade, é

possível apreender nuances, ênfases e significados que às vezes se diluem no bojo de explicações mais genéricas, geralmente centradas na perspectiva do professor. Nas palavras de Demartini (2001, p.2), buscar o ponto de vista da criança *“é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto.”*. Na mesma linha de argumentação, muitos autores, como é o caso de Charlot (2005), Teixeira (2008, 2011), Hidalgo e Palacios (1995), defendem as pesquisas com os alunos como mecanismo de inclusão, na medida em que podem reconhecê-los como sujeitos de percepção e desejo, como emissores de posições legítimas sobre uma dada realidade.

Assim, a presente pesquisa está ancorada em duas frentes de motivação. Por um lado, encontra-se a percepção da turbulência que perpassa as situações de aprendizagem no âmbito escolar. A esse respeito, vale lembrar Severino (1996, p. 16), para quem *“A descoberta científica é, sem dúvida, gerada pela tensão gerada pelo problema. Daí a necessidade de se estar vivenciando uma situação de problematização”*. Por outro lado, situa-se o interesse em abordar o referido problema na perspectiva do aluno, isto é, captar o modo como a criança, objetivamente, compreende o papel da escola e como adere ao processo de conhecimento. Mais do que captar a complexidade da situação educativa, a iniciativa justifica-se pela convicção de que *“Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.”* (CHARLOT, 2005, p. 41).

A consideração de diferentes planos de observação e caminhos interpretativos – identificar processos, confrontar posturas, apreender significados, relacionar contribuições teóricas, compreender relações, perceber potenciais, apontar tendências e distinguir singularidades - longe de esgotar as possibilidades de análise para chegar a uma verdade, reflete um olhar específico sobre o mistério da alfabetização, uma tentativa peculiar para a releitura deste mundo e, certamente, a minha ousadia para enfrentar a complexidade do quadro que perpetua a ineficiência do ensino.

Tais considerações me permitem situar, de modo mais objetivo, a presente pesquisa. Ao retomar aspectos já mencionados na introdução, a “arquitetura” deste estudo parte dos problemas vinculados ao ensino da língua escrita para definir um

recorte temático centrado nas condições de escrita que, por sua vez, justificam os eixos de investigação junto aos alunos, tal como indicado no seguinte quadro:

PROBLEMAS VINCULADOS AO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	EIXOS DE INVESTIGAÇÃO
Problema social: analfabetismo e baixo letramento no Brasil.	Vínculo do aluno com a escola e relação com a escrita enquanto objeto de conhecimento.	Conteúdos: Como as crianças concebem: a) o objetivo da alfabetização; b) o papel da escola; c) as vicissitudes da vida escolar (aspectos positivos e negativos).
Problema didático: o ensino da escrita em face dos apelos do nosso mundo e da natureza social e dialógica da língua.	Produção textual em diferentes suportes e com diversos propósitos comunicativos.	Formas: como os diferentes suportes e as diferentes propostas de escrita afetam a produção textual.
Problema educativo: incongruências da prática escolar em face dos processos cognitivos e paradoxo de um ensino que remete à passividade e submissão	Modos de interação na produção textual e mecanismos de resolução de problemas	Relações (com os outros e com o objeto de conhecimento): como as crianças interagem em diferentes condições de produção textual e como a resolução de problemas afeta a relação com a escrita

Quadro 2 - O ensino da escrita: delimitação do objeto de estudo a partir de problemas, condições de produção e eixos de investigação

É certo que os problemas e os recortes temáticos que aqui se privilegiam são dimensões inseparáveis na complexa conjuntura do analfabetismo e dos problemas da escola ou da aprendizagem da língua escrita. Isso explica a sobreposição e a

complementaridade entre eles: os problemas sociais que se refletem na esfera do ensino e são por ela reforçados; e as diretrizes pedagógicas nem sempre bem associadas à didática em sala de aula. Daí o comprometimento das condições de produção da escrita que se concretizam em práticas pouco significativas, podendo afetar o vínculo da criança com a escola e com a própria língua escrita. Ainda que seja possível vislumbrar as relações nesse amplo quadro de referência (COLELLO, 2012), parto do princípio de que a compreensão mais aprofundada de cada uma dessas vertentes ao longo da escolaridade (Ensino Fundamental I) pode contribuir para os debates sobre a reconstrução da escola. Por isso, elas aparecem na proposta como eixos paralelos de investigação.

Com base nesse campo de referência (o tripé de abordagem), a proposta de pesquisa está ancorada nas seguintes hipóteses:

1. As concepções que alunos de Ensino Fundamental I têm sobre a aprendizagem da língua escrita, o papel da escola e as vicissitudes da vida escolar podem subsidiar diferentes vínculos com a instituição de ensino e diferentes relações com o processo de alfabetização.
2. As produções textuais de alunos de Ensino Fundamental I, em diferentes faixas etárias ou graus de aprendizagem, são afetadas pelas diferentes práticas de escrita (suportes e propósitos comunicativos).
3. As relações com os outros e com o objeto de conhecimento, marcando diferentes posturas educativas e condições do trabalho do trabalho pedagógico, podem definir caminhos de aprendizagem e modos de se posicionar em face do conhecimento.

Em consonância com as hipóteses, o trabalho será desenvolvido, a partir das seguintes frentes de estudo e seus respectivos objetivos:

1. Conhecer as concepções de três grupos de alunos - 1º, 3º e 5º anos de escolas públicas de Ensino Fundamental - sobre os objetivos do ensino da língua escrita, o papel da escola e as vicissitudes da vida escolar, visando compreender suas implicações no processo de aprendizagem da escrita (Parte II).

2. Estudar o processo e o produto do escrever em diferentes tipos de atividades (com variação de suportes e propósitos comunicativos) para compreender possibilidades e tendências na construção do texto (Parte III).
3. Compreender como os mecanismos de interação entre as crianças, e entre elas e o objeto de conhecimento (a escola) podem, a partir de diferentes propósitos de escrita e de resolução de problemas, afetar o processo de aprendizagem e os modos de organização do pensamento (Parte IV).

A respeito dos objetivos, é preciso admitir (e, mais do que isso, assumir) que eles não são neutros nem foram projetados ao acaso. Quando um pesquisador se propõe a conhecer o ponto de vista do aluno - particularmente, do aluno da escola pública - e quando um educador se propõe a compreender produções escritas em contextos de baixo letramento em um país com alto índice de analfabetismo, não há como negar um posicionamento ideológico que, indiscutivelmente, condiciona a opção de abordagem e o caminho metodológico. Assim,

[...] se por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a visualizar a perspectiva de análise das questões, por outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. (DE GRANDE, 2011, p. 11)

Ao caracterizar a natureza deste trabalho acadêmico, assumo, assim como Severino (1996, p.113), que “*A escolha de um tema de pesquisa bem como a sua realização necessariamente é um ato político*”. Isso significa que as opções vinculadas ao trabalho (a escolha do objeto de estudo, o recorte temático e o desenvolvimento em determinados eixos de abordagem) pressupõem uma certa interpretação de mundo; uma interpretação sobre a avaliação da pertinência e sobre a significação do tema em face do universo que me envolve enquanto pesquisadora. A minha percepção sobre os problemas (no caso, sociais, didáticos e educativos) e a disponibilidade para refletir sobre o assunto estão associadas a um projeto político-existencial em consonância com uma dada realidade social. Desta forma, a lente pessoal que estrutura este trabalho de pesquisa incorpora aquilo que Bakhtin (1988a) chamou de “pensamento não-indiferente”, uma postura que anula a pretensão de neutralidade, ao mesmo tempo em que se projeta para justificativas além de si mesmo: a construção de um referencial para subsidiar debates educacionais, a intenção assumida de buscar alternativas para a

reconstrução da escola, a contribuição para a releitura do processo de alfabetização (COLELLO, 2013). A esse respeito, Freitas (2003, p. 37) explica que,

De acordo com Bakhtin (1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É neste jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado.

[...] a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos.

Na perspectiva sócio-histórica adotada neste trabalho, o entendimento da pesquisa como um efetivo encontro permeado não só pela possibilidade de captar vozes, concepções e realidades do outro, mas, também, pela chance de interagir favorece a condição dialógica que se abre para aspectos não previstos pela investigação ou pelo olhar muitas vezes viciado da pesquisadora. Essa é a principal característica da investigação qualitativo-interpretativista (SILVA 2003; DE GRANDE, 2011). Na relação entre pesquisadora e pesquisados, os alunos são tratados como sujeitos capazes de trazer o imprevisível, revelar lógicas próprias, construir conhecimentos e transformá-los em função do que é proposto. Isso faz deles participantes ativos da situação de investigação. A pesquisadora, por sua vez, coloca-se como parceira dos alunos na situação comunicativa, envolve-se nela para: criar e viabilizar condições da coleta de dados; explorar possibilidades de produção ou de resposta; pedir esclarecimentos em caso de dúvida; estimular a participação de todos; responder perguntas feitas pelos alunos; lidar com conflitos e mediar a utilização de instrumentos ou o envolvimento dos sujeitos no jogo interlocutivo.

Na prática, eu entro na situação da pesquisa como agente na construção da experiência para, depois, voltar ao meu lugar de investigadora em uma outra condição: o comprometimento com os sujeitos envolvidos, não mais para participar do contexto experimental, mas para assumir uma reflexão crítica e rigorosa na superação do vivido, na transcendência do plano pontual, visível e imediato.

Para muitos estudiosos (AMORIM, 2003; COLELLO, 2013; DE GRANDE, 2011; DENZIN, LINCOLN, 2006; FREITAS, 2003; HUGHES, 1983; KLEIMAN, 1998; SEVERINO, 1986; SILVA, 2003), o paradigma qualitativo de pesquisa é uma

opção privilegiada para captar a complexidade dos fenômenos em ciências humanas, especialmente as manifestações linguísticas. A intenção interpretativista se explica, nesse cenário, pretendendo superar os dados ou categorias observáveis para buscar a relação entre eles e os seus significados em cada situação. Assim, no estudo de uma realidade complexa, a organização e a análise dos diferentes aspectos que a constituem podem até se valer de alguns levantamentos quantitativos que favorecem o confronto de categorias ou suas possibilidades de variação sem, contudo, incidir em um tratamento estatístico com vistas a possíveis generalizações. O que mais importa nesse tipo de investigação é a compreensão de uma dada realidade por suas unidades constitutivas, isto é, pelo conjunto de ocorrências, aspectos ou significados.

Entre as características, princípios metodológicos e éticos apontados pelos autores acima referidos, chamo a atenção para alguns pontos que sintetizam a postura aqui assumida:

- A negação do paradigma positivista, que concebe a construção científica independente dos fatores sociais, das concepções acerca do mundo e de uma determinada óptica sobre os problemas em estudo. Nessa perspectiva, também a negação do controle absoluto de variáveis impostas *a priori* e à revelia dos sujeitos da pesquisa; a negação de categorias de análise inflexíveis e pré-definidas.
- A convicção de que o vínculo entre a pesquisadora e o seu objeto de estudo interfere na investigação, determinando recortes e modos de abordagem, sem comprometer o rigor na construção de conhecimento.
- A possibilidade de a pesquisadora integrar a situação da pesquisa, dialogando com os sujeitos estudados e participando do seu processo de reflexão e de construção de significados.
- A consideração do contexto como fonte de dados para compreender a produção ou a lógica do sujeito.
- A intenção de captar as várias dimensões de um mesmo fenômeno, apreendendo os significados social ou individualmente construídos.
- A suspensão de ideias preconcebidas e a abertura para compreender o sujeito em estudo, de tal forma que a pesquisadora assuma uma postura de constante deslocamento de seus próprios pontos de vista para colocar-se no lugar do outro.

- O reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento independentemente de sua origem social ou da avaliação formal da escola.
- A ênfase na compreensão e na explicitação dos fenômenos, buscando articular as dimensões individuais e sociais. Em outras palavras, o esforço para entender, no contexto de cada situação, as relações dialéticas entre o sujeito e o seu mundo.
- O cuidado para evitar danos e prejuízos para os participantes da pesquisa, concomitante ao interesse de prever situações que possam ser válidas para os próprios sujeitos (independentemente e para além de meus propósitos enquanto pesquisadora).
- A importância da construção de uma relação intersubjetiva com os sujeitos da pesquisa calcada nos princípios de confiança e respeito.
- A perspectiva, direta ou indireta, de usar os resultados da pesquisa em prol do universo dos sujeitos pesquisados, ou seja, projetar o estudo de modo a contribuir para a resolução de problemas da vida escolar.

Ancorada nos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa-interpretativista, a investigação foi realizada no Instituto André Franco Vive, uma ONG que, por congrega alunos de diversas escolas públicas, representa uma amostra do sistema de ensino mais amplo. O estudo configura-se, assim, como um estudo de caso de um grupo de 30 crianças do Ensino fundamental I. Consideradas suas características (LUDKE, ANDRÉ, 1986; FONSECA, 2002), essa modalidade vem ao encontro dos propósitos do trabalho pela possibilidade de retratar uma realidade complexa (as concepções dos alunos e seus processos de escrita), com base em diversas situações (as diferentes propostas e condições de escrita), permitindo o aparecimento de diferentes dados: singularidades de processos e de produções textuais, e tendências comuns ou transversais do grupo (ou subgrupos).

A coleta de dados foi feita no período de maio a setembro de 2013, sempre no período da manhã, dentro do horário regular dos alunos no Instituto. Em cada fase da pesquisa, as crianças eram convidadas a produzir um ou dois textos, que variavam de acordo com a proposta de trabalho, o tema, a autoria (individual ou em grupos) e o suporte (papel ou computador). Os detalhes e ocorrências específicas durante os processos de produção da escrita foram registrados em um diário de campo por mim e por uma bolsista de iniciação científica que acompanhou todo o trabalho. As situações

de produção coletiva foram filmadas e transcritas, tendo em vista o interesse em estudar os modos de interação entre as crianças e de produção da escrita.

1.2 Da Postura teórico-pedagógica à definição dos pressupostos

Assim como a postura político-existencial (o “pensamento não-indiferente” em face de uma dada realidade), meu posicionamento teórico-pedagógico relativo às concepções de língua e do processo de alfabetização é igualmente decisivo para situar a pesquisa que aqui apresento. A consideração desse aspecto me permite não só apresentar os pressupostos do trabalho, como também fundamentar o desenho dos procedimentos metodológicos. Nessa direção, o primeiro passo é explicitar a compreensão da língua em sua relação com o homem e com o projeto educativo:

Entre todas as conquistas do homem, a língua é a que mais contribui para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com o mundo, a palavra se constitui como a melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, cada indagação e cada posicionamento pessoal. A língua garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela língua, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo”, por excelência dinâmico e complexo. (COLELLO, 2012, p. 16)

Pautada no paradigma sócio-histórico, e particularmente nos postulados de Bakhtin, a língua é entendida como uma produção dinâmica no contexto das práticas sociais. Trata-se de uma construção interindividual que possibilita a construção de significados em uma constante ressignificação do mundo, das pessoas e da própria linguagem, daí a sua vitalidade.

Essa compreensão ampla e dialógica de língua impõe a necessidade de revisão de concepções e práticas pedagógicas que tratavam a aprendizagem da escrita como exercício técnico ou como produção pessoal autônoma, independentemente do contexto,

propósito ou interlocutor². Mais especificamente, por essa via, é possível descartar práticas artificiais de escrita que faziam do texto um fim em si mesmo e que isolavam o autor na situação da escrita, descomprometendo-o da e na relação comunicativa. Práticas que instituíam a alfabetização como instrumento da escola, como pré-requisito para a aprendizagem de disciplinas. Práticas que, infelizmente, ainda persistem em muitos contextos educacionais.

Em contrapartida, defende-se a alfabetização como um projeto de formação humana, travado a longo prazo porque, superando a aprendizagem das letras ou das regras do sistema, favorece a constituição pessoal do sujeito e sua inserção no universo letrado. Como processo que integra as dimensões social, afetiva e cognitiva, a aprendizagem da língua escrita ganha uma conotação educativa (e não meramente instrucional), que se traduz pela crescente competência de produção de significados e interpretação da realidade. Isso porque, ao favorecer o trânsito em diferentes linguagens, campos do conhecimento e esferas sociais, a possibilidade de (bem) ler e escrever incide sobre o *status* do sujeito e sobre os modos como ele se relaciona com o mundo. Mais especificamente, a sua condição de leitor, intérprete, produtor e revisor de textos, autor, estudante e pesquisador traz consigo a possibilidade de se informar, comparar, perguntar, responder, arguir, expressar ideias, defender teorias, sistematizar conhecimentos, envolver-se criticamente com o mundo da literatura e do trabalho e, ainda, de se posicionar no contexto da sociedade democrática, respondendo aos apelos do mundo contemporâneo. (COLELLO, 2004; 2010 a, 2012)

Assumida como **primeiro pressuposto** do presente trabalho, a articulação entre a concepção interativa da língua e a alfabetização não é propriamente uma novidade, já que o entendimento da língua em uma perspectiva mais ampla se apresenta, desde o final do século passado, como diretriz oficialmente assumida para o ensino da escrita, conforme evidencia a seguinte passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 21):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto

² A respeito das concepções de língua e suas implicações para o ensino, remeto o leitor aos textos de: Colello (2010 a, b; 2011 a, b); Fiorin (2009); Geraldi (1984, 1996, 1993, 2009); Guimarães (2011); Micotti (2012); e Rojo (2001).

educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

O que subsidia essa postura é a convicção de que a alfabetização como mecânica de associação de letras e sílabas dissociada de um contexto não é suficiente para a emancipação do sujeito na sociedade letrada. Em outras palavras, não basta alfabetizar na compreensão mais restrita do termo; é preciso fazer da alfabetização uma experiência plural a partir de diferentes textos, propósitos, suportes e situações; uma experiência transformadora dos modos de se comunicar com o outro e de se relacionar com o mundo. Nas palavras de Ferreiro (2002, p. 82-83):

Sabe-se que se alfabetiza melhor:

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de situação de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre *the exact wording e the intended meaning*; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam ao mesmo tempo). (em itálico, grifos da autora; trechos sublinhados, grifos meus)

As palavras de Ferreiro, ao apontarem para focos de investigação do presente trabalho, me permitem situar o **segundo pressuposto** do presente trabalho, assumindo o processo de alfabetização como um conjunto de experiências, ancorado em possibilidades de pensar a escrita em sua complexidade e na amplitude de suas relações com o contexto social³. Dessa forma, a diversidade de textos, situações interativas,

³ Assumindo o pressuposto da alfabetização como um processo complexo, pautado em diferentes frentes de processamento cognitivo, as expressões “aprender a ler e escrever” ou “ensinar a ler e escrever” são, frequentemente, usadas nesse trabalho para se referir ao processo integrado de ensino ou de aprendizagem. Quando houver necessidade de destacar especificidades da leitura e da escrita, serão utilizadas as expressões “aprender a ler e a escrever” ou “ensinar a ler e a escrever”.

propósitos, problemas, posições enunciativas e diferentes níveis de conceituação sobre a escrita foram os critérios utilizados para definir a coleta de dados, garantindo meu intento de estudar a produção textual nessa perspectiva plural de intervenção pedagógica.

Mais do que uma conduta pedagógica, tem-se em vista um propósito educativo amplo que pretende ultrapassar o saber escrever para alcançar a condição de um efetivo usuário da língua escrita. Com apoio do referencial sócio-histórico, sabemos que a condição de autor só é dada pelo envolvimento do sujeito com a situação discursiva, o compromisso com o interlocutor e o ajustamento do dizer aos propósitos sociais. Chego, assim, ao **terceiro pressuposto** defendendo, tal como Geraldi (1993, p.137), as condições para a escrita:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)

Na tentativa de compreender como as diferentes condições de escrita (itens *a*, *b*, *c*, *d*) afetam o processo e a produção textual (item *e*), lancei mão dessas variáveis combinadas de diferentes modos para criar propostas de produção textual com diversos apelos ao aluno-escritor; propostas que, na sua forma, também atendem o que foi postulado por Ferreiro: atividades mais ou menos contextualizadas e com propósitos mais ou menos definidos, temas mais ou menos provocativos, locutores em maior ou menor número para integrar o grupo de autoria e suportes mais ou menos valorizados pelos alunos (papel ou computador).

Em que pesem as diferentes orientações teóricas entre o construtivismo e a abordagem sócio-interacionista (e sem a menor intenção de negá-los, confundi-las ou de reduzi-las a um constructo homogêneo), ousou pinçar aspectos particulares de ambos os referenciais que me parecem complementares no entendimento dos processos de construção da escrita. A associação deles pode ser particularmente oportuna quando o que está em causa não é o estudo de posturas epistemológicas, mas o enfrentamento de uma realidade complexa (os quadros de analfabetismo e baixo letramento no país) e de

uma cultura escolar arraigada que entende a alfabetização como mero domínio do sistema de escrita.

1.3 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados foi realizada no Instituto André Franco Vive, a partir de diferentes propostas de produção textual, divididas em cinco fases, conforme expõe o quadro que se segue:

FASE	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	TEMA	AUTORIA	SUPORTE	PRODUÇÕES TEXTUAIS (<i>corpus</i>) ⁴
1 ^a	Resposta a questionário de duas perguntas	Papel da escola e objetivos da alfabetização	Individual	Papel	60 textos: 30 sobre escola 30 sobre escrita
2 ^a	Texto para outra criança a partir de uma situação hipotética	Papel da escola	Duplas	Papel	15
3 ^a	Texto em um <i>Blog</i> sobre aspectos da vida escolar	Vicissitudes da vida escolar	Duplas, trios e quartetos	Computador	9
4 ^a	Resolução dos problemas do <i>Game</i>	Vicissitudes da vida escolar	Individual	Computador	22 do 1º ano 27 do 3º ano 21 do 5º ano
5 ^a	Resposta a questionário de duas perguntas	Papel da escola e objetivos da alfabetização	Individual	Papel	60 textos: 30 sobre escola 30 sobre escrita

Total de produções: 214 textos

Quadro 3 - Fases da coleta de dados

⁴ O número de produções escritas nas Fases 1, 2, 3 e 5 foi determinado pela pesquisadora, em função dos modos de agrupamento previstos nas atividades de escrita (individuais, em dupla, trios e quartetos). Na fase 4, o número de produções foi determinado pelo resultado aleatório do *Game*.

Para a elaboração dessas produções, os alunos foram retirados, individualmente ou em grupos, de suas classes, dentro do período regular de permanência no Instituto.

Na **Fase 1**, entreguei individualmente aos alunos uma folha pautada com a seguinte pergunta: *“Por que as pessoas vão para a escola?”*. Assim que eles terminaram de responder, receberam, nas mesmas condições, a segunda pergunta: *“Por que as pessoas aprendem a ler e escrever?”*.

Podemos supor que, como, em ambos os casos, não foram determinados propósitos nem destinatários, as tarefas apresentam baixo apelo interlocutivo. O termo “pessoas” e a falta de contextualização sobre o tema ou propósitos do trabalho contribuem para tornar a tarefa impessoal, aproximando-as de uma proposta como um fim em si mesmo.

Na **Fase 2**, entreguei uma folha de papel pautada para duplas de alunos do mesmo ano escolar e apresentei uma situação hipotética da seguinte forma: *“Tenho um vizinho, chamado Marcelo, que tem a sua idade. Ele resolveu que não quer ir para a escola. Todas as pessoas da família já conversaram sobre isso com ele, mas o Marcelo não muda de opinião. Será que você poderia ajudar a resolver esse problema escrevendo alguma coisa para ele?”*.

Nesse caso, a proposta situa claramente um interlocutor e um propósito, que convocam o aluno a pensar em alguma estratégia para se comunicar com o suposto personagem. Dois elementos da consigna parecem favorecer a identificação do aluno com o personagem fictício: o tema da frequência escolar - bastante familiar às crianças, já que elas vão diariamente ao Instituto e à escola - e o fato de o personagem em questão ser um menino com “a mesma idade”. Nas entrelinhas, o problema apresentado incorpora a ideia socialmente aceita de que “todas as crianças devem ir para a escola” e a palavra “ajudar” sugere uma estratégia de convencimento. No entanto, a expressão “escrever alguma coisa” deixa em aberto o “o que dizer” ou o “como” executar a proposta.

Na **Fase 3**, dividi os alunos do mesmo ano escolar em duplas, trios e quartetos e contei a eles o caso de Isadora Faber, uma aluna de 13 anos que, em 2012, criou uma página no *Facebook*, denominada “Diário de Classe”, para denunciar, com vídeos,

textos e fotos, as precárias condições de sua escola, em Florianópolis⁵. Disse que, com a escrita em um *Blog*, seria possível contar para muitas pessoas sobre os aspectos positivos e negativos da escola, e falar sobre as coisas vividas nesse ambiente. Propus que eles discutissem a realidade das escolas onde estudam e fizessem, na página do “nosso *Blog*”, um texto para compartilhar com as pessoas (mais especificamente, com os colegas e professores do Instituto).

Para fins de preservação das identidades dos alunos, de professores e funcionários eventualmente mencionados e da própria imagem das escolas em questão, criei uma página na *Internet* pelo programa “Livro de visitas”, com uma senha de acesso. Assim, embora o *Blog* tivesse as mesmas características de um endereço público da *Internet*, ele ficou anônimo e preservado do grande público.

Nesse caso, embora a temática fosse bastante familiar e o suporte (computador) suscitasse interesse, o canal de comunicação (*Blog*) parecia estranho às práticas sociais dos alunos, o que deixou em aberto a adesão à tarefa.

Na **Fase 4**, propus um *Game*, originalmente intitulado “Desafios da Escola”⁶, para ser jogado em duplas de alunos. Criado por mim, o jogo é uma trilha marcada por desafios típicos do cotidiano escolar⁷: ocorrências positivas e negativas sob a forma de situações-problema com ênfase em aspectos administrativos (organização do espaço, divisão de classes, distribuição de trabalho entre os professores, organização de festas,

⁵ Inspirada pela escocesa Martha Payne, que criou um blog intitulado “Never Seconds” (<http://neverseconds.blogspot.com.br/>) para criticar a alimentação de sua escola, a brasileira Isadora Faber denunciou os problemas da Escola Municipal Maria Tomásia, em Santa Catarina, e conseguiu a adesão de mais de 10 mil fãs. Sua iniciativa, que gerou reações entre os professores e melhorias na escola, ganhou um amplo espaço na mídia, conforme se pode constatar em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/no-facebook-estudante-de-13-anos-narra-rotina-de-problemas-de-escola-publica>; <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-27/aluna-de-13-anos-faz-sucesso-com-pagina-sobre-problemas-da-escola.html>; <http://revistatrip.uol.com.br/transformadores/site/homenageados/index.php?cod=108>; <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/diario-de-isadora-faber-uma-versao-276091-1.asp>; <http://educacao.uol.com.br/album/2012/08/27/veja-alguns-problemas-apontados-por-isadora-na-escola-em-santa-catarina.htm#fotoNav=6>; <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-versao-dos-professores-da-escola-de-isadora-faber>. Acesso em: 24 mar. 2014.

⁶ Os alunos foram informados de que o *Game* tinha sido criado especialmente para a pesquisa no Instituto André Franco Vive e que estava sendo usado pela primeira vez. Por isso, foram convidados a contribuir com eventuais sugestões e, particularmente, para escolher um “nome mais legal” para o jogo. Com base em algumas sugestões, o *Game* foi intitulado “Escola, dá pra encarar?”. Depois da coleta, o jogo foi encaminhado para o Studio Zyx, que ficou encarregado da remodelação do *design* das telas e do aperfeiçoamento funcional da mecânica do *Game*, para publicação e comercialização na condição de *game* educativo. Atualmente, a produção desse material, já concluída, está em fase de testes.

⁷ A elaboração das 32 situações-problema foi feita com base na observação em diversas escolas públicas de Ensino Fundamental I de São Paulo.

promoção de cursos, aplicação de verbas, aquisição de materiais etc.), pedagógicos (organização das atividades em classe, proposição de trabalhos, modos de favorecer a aprendizagem, carga de lições, dificuldades de alunos, dinâmicas em sala de aula etc.) e relacionais (situações de brigas, ocorrências de discriminação, impasses na tomada de decisões, casos de indisciplina etc.), que demandam uma atitude ou tomada de decisão⁸.

Superando o âmbito das situações e problemas livremente evocados pelos alunos na fase anterior, o objetivo foi fazer com que eles entrassem em contato com a complexidade do universo escolar. Para tanto, a cada turno, eles se depararam com situações-problema ou dilemas, que deveriam ser resolvidos ou encaminhados pelos jogadores (não necessariamente o jogador da vez, embora, a princípio, o problema fosse destinado a ele). Propositamente, eu não impus a necessidade de debate nem proibi que os alunos se ajudassem mutuamente. Assim, mediados por mim, os debates e as situações colaborativas aconteceram espontaneamente e acabaram gerando discussões e até mais de um encaminhamento para cada situação, todos eles registrados no Diário de Campo.

Supostamente, o encontro com situações familiares, o desafio dado pelos conflitos e o interesse pelo jogo no computador deveriam favorecer a adesão à atividade.

As duas imagens que se seguem (Figuras 1 e 2) mostram as telas de computador tal como foram apresentadas aos alunos da pesquisa⁹:



Figura 1 – Tela de apresentação do Game

⁸ A relação completa das 32 situações-problema utilizadas no *game* está disponível no anexo III.

⁹ As versões preliminares do *Game*, apresentadas no anexo II, foram usadas apenas na fase de elaboração do jogo e não chegaram a ser usadas com os alunos.

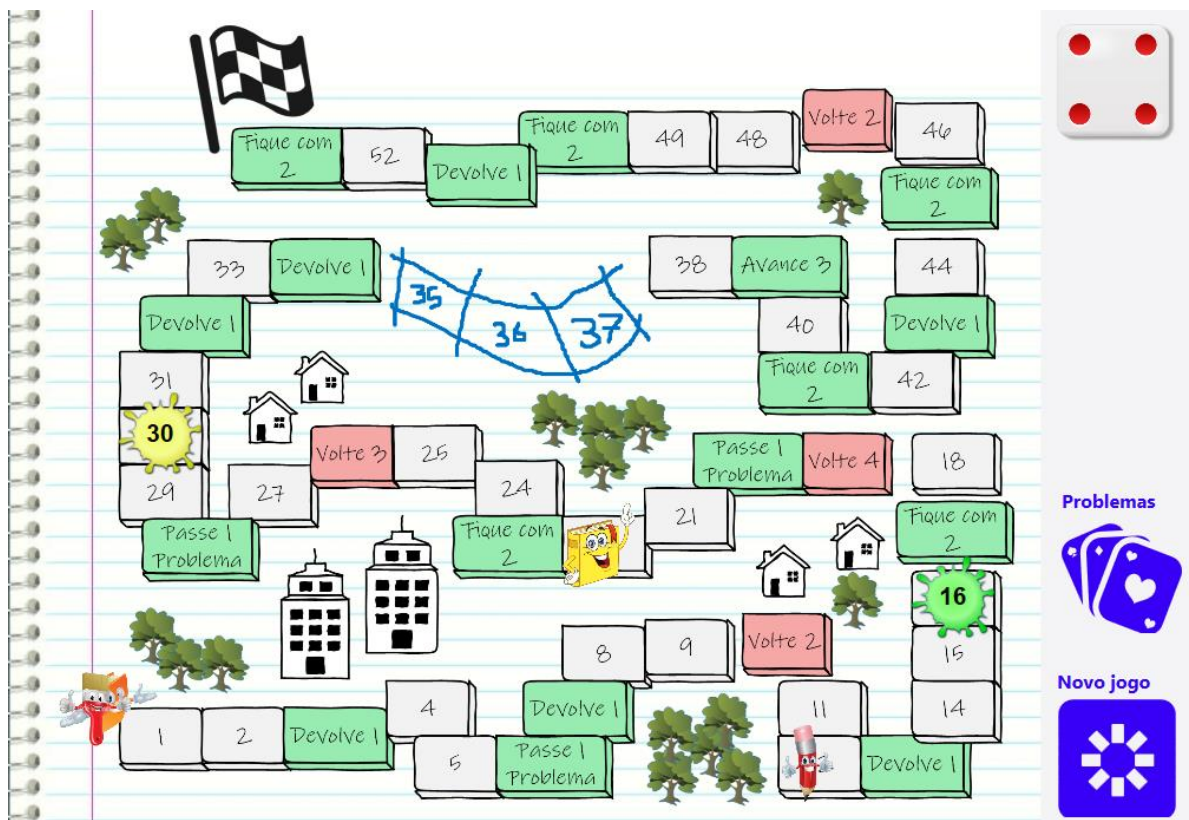


Figura 2 – Tela de jogo do Game

Conforme se pode ver pela imagem, a trilha é constituída por 53 casas, sendo 32 de situações-problema (Anexo III) e 21 indicativas de sorte e revés. As primeiras, distribuídas aleatoriamente ao longo do percurso do *Game*, foram inspiradas em observações do ambiente escolar, configurando-se sob a forma de problemas a serem resolvidos.

A cada jogada, dois alunos, alternativamente, acionavam, com o *mouse*, o dado (no canto superior direito da tela) e, de modo automático, seus personagens (um lápis vermelho ou um livro amarelo¹⁰) avançavam o número de casas correspondentes, encontrando uma situação-problema que aparecia em uma carta sobreposta à tela do jogo. Com o objetivo de estudar as interações espontâneas e as próprias resoluções propostas, eu procurava mediar a situação de tal forma que os problemas pudessem ser debatidos e as resoluções fossem apresentadas de diferentes formas: posições pessoais, respostas de consenso, posturas alternativas, complementares ou marcadas pela

¹⁰ O jogo disponibilizava dois outros personagens (um pincel vermelho e um livro alaranjado, localizados no ponto de partida da Figura 2) para jogos com três ou quatro jogadores, o que não aconteceu no contexto da pesquisa.

oposição. Todas as propostas foram registradas por mim no Diário de Campo. Uma vez que a situação fosse resolvida, o jogador clicava no X ao lado da carta para adicionar o problema ao seu estoque. As imagens a seguir (Figuras 3 e 4) exemplificam as telas de situações-problema, que se sobrepõem à imagem principal da trilha:



Figura 3 – Tela da situação-problema 4



Figuras 4 – Tela da situação-problema 8

Ocasionalmente, as crianças também encontravam as 21 casas com cartas de sorte ou revés, distribuídas ao longo da trilha, que iam ampliando ou diminuindo o estoque de situações-problema de cada jogador:

- Nas cartas marcadas com “Volte 2, 3 ou 4”, o personagem retrocedia automaticamente na trilha o número de casas correspondente.
- Na carta “Avance 3”, o personagem posicionava-se, automaticamente, três casas adiante.
- Nas cartas “Fique com 2”, o próprio sistema eliminava aleatoriamente cartas do estoque do jogador, de modo que ele ficasse com apenas duas situações-problema (ou mantivesse uma, no caso de o jogador ter apenas uma carta no seu estoque).
- Nas cartas “Passe um problema”, o aluno deveria escolher qual situação passaria ao estoque do colega.
- Nas cartas “Devolve 1”, o sistema do jogo eliminava aleatoriamente uma situação-problema do estoque do jogador.

Observe-se que o jogo oferece duas situações para o participante se livrar dos problemas: uma, por decisão do próprio jogador, e outra, pela ação aleatória do sistema. A ideia era reproduzir situações reais em que as pessoas podem ou não ter a opção de se livrarem de um problema.

Nas situações de sorte e revés, estava prevista uma certa expectativa dos jogadores para perder o maior número de problemas, ou para ficar com os “melhores problemas”, ou ainda, para passar ao colega os problemas mais “difíceis” de resolver. A figura abaixo ilustra uma carta de sorte:

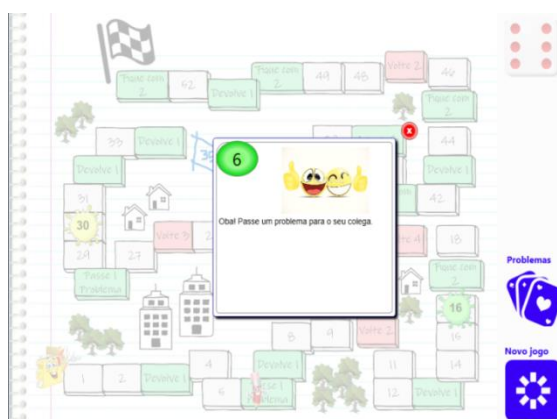


Figura 5 – Tela da carta de sorte

Ao longo do jogo, os jogadores poderiam, pela tecla “problemas” (situada no canto inferior direito da tela), consultar seus estoques de cartas para acompanhar o movimento de ganhos e perdas. Nessas situações, as ilustrações das cartas, relacionadas ao tema das situações-problema, funcionavam como apoio à memória, o que permitia a rápida recuperação do conteúdo (evitando a realização de mais leituras para que a situação fosse lembrada). A Figura 5 ilustra a configuração do placar do personagem Livro Amarelo.



Figura 6 – Placar do estoque de situações-problemas de um jogador

Todos os movimentos do jogo eram acompanhados por efeitos sonoros compatíveis com as situações de progressão e retrocesso, sorte e revés e de finalização da trilha.

Pelas regras, o percurso do *Game* deveria ser completado pelos dois jogadores, vencendo aquele que chegasse ao final com a menor quantidade de cartas (situações-problema) em seu estoque. Isso poderia gerar uma condição peculiar, na qual o jogador que estivesse à frente não necessariamente estaria em condição de vantagem, ou aquele que terminasse o percurso em primeiro lugar não necessariamente venceria o jogo.

De qualquer forma, a diferença dos estoques de cartas dos jogadores raramente era muito grande, já que, estatisticamente, os mecanismos de sorte e revés garantiam grande probabilidade de os alunos terminassem o percurso com poucas situações-problema (de um a quatro), momento em que deveriam resolvê-los individualmente por escrito em um papel. O objetivo era estudar como os alunos fariam a transposição dos

debates e encaminhamentos orais coletivos para os escritos individuais, do envolvimento com o jogo para o comprometimento com a escrita.

Na **Fase 5** da coleta, repeti a atividade da Fase 1 (as mesmas duas perguntas respondidas individualmente). Embora a pesquisa não se configure como uma pesquisa-ação com o objetivo de acompanhar e avaliar mudanças em função dos processos vividos, considere a oportunidade e o interesse de retomar a questão para confirmar posições e analisar as eventuais variações na abordagem sobre o papel da escola e os objetivos da escrita.

A tentativa de caracterização das condições de escrita e dos apelos comunicativos das cinco atividades, tal como foram previstas no projeto de investigação, é uma iniciativa que deve ser entendida de modo atrelado à hipótese de trabalho, já que, de fato, não se pode prever o modo como elas serão recebidas e interpretadas. O que, a princípio, foi pensado como critério de adesão, motivação ou de envolvimento na proposta, pode, na prática, constituir-se de modo inverso ou com diferentes significados para diferentes sujeitos. De qualquer modo, consideradas pelo viés das intenções (ou das hipóteses) que nortearam o desenho da pesquisa, é possível apresentar um quadro indicativo das condições de escrita e dos apelos das atividades propostas. No que diz respeito ao “o que dizer”, a flexibilidade para a construção da ideia parece depender da relação do tema com o sujeito ou com o contexto social. No critério “para que dizer”, está em pauta a contextualização do problema apresentado e o significado social que se associa à produção, o que determina diferentes graus de compromisso do autor. A variação da escrita no item “para quem dizer” está relacionada à definição do interlocutor e da situação comunicativa. Finalmente, “a constituição do locutor” parece depender da postura assumida pelo autor e da motivação assumidas em face da proposta.

O Quadro 4 é uma tentativa de sistematizar as cinco fases em função das hipóteses sobre as respectivas condições de produção e apelos comunicativos:

APELOS DAS PROPOSTAS	RESPOSTAS (Fases 1 e 5)	SITUAÇÃO HIPOTÉTICA (Fase 2)	BLOG (Fase 3)	JOGO (Fase 4)
O que dizer	Conteúdo de relativo consenso na esfera social. O consenso social sobre o tema pode favorecer respostas prontas nas quais o aluno tende a devolver ao professor o que já sabe ou o que espera que seja dito.	Produção a ser criada em função das variáveis do problema e das experiências vividas. Relativa flexibilidade na seleção do dizer.	Produção a ser criada em função das experiências vividas. Relativa flexibilidade na seleção do dizer.	Produção a ser criada em função das variáveis do problema e das experiências pessoais. Flexibilidade na seleção do dizer.
Por que dizer	Produção descontextualizada e pouco significativa, voltada para a aferição e o cumprimento da tarefa (frágil compromisso).	Produção contextualizada para resolver problema, (relativo grau de compromisso)	Produção contextualizada para expressar opiniões, com perspectivas de modificar uma realidade (relativo grau de compromisso)	Produção contextualizada para sugerir soluções pontuais (relativo grau de compromisso)
Para quem dizer	Interlocutor impreciso (supostamente o professor, já que a produção foi solicitada por ele e entregue a ele). Situação comunicativa: relação entre desiguais (aluno e professor).	Interlocutor preciso (ainda que desconhecido). Situação comunicativa: relação entre iguais (a produção a ser encaminhada a outra criança).	Interlocutor impreciso (ainda que conhecido). Situação comunicativa: relação difusa dadas as muitas possibilidades de interlocutores (aluno e leitor	Interlocutor impreciso (supostamente o professor, já que a produção foi solicitada por ele). Situação comunicativa: relação entre desiguais, mas motivada pela parceria entre iguais no jogo.

			do Blog).	
Constituição do locutor	Postura: submissão, não necessariamente comprometida com a tarefa. Motivação interna à produção: cumprimento da tarefa. Pouca expectativa de uma resposta para o que foi escrito.	Postura: reciprocidade, marcada pelo envolvimento na situação. Motivações externas: adesão à proposta de agir sobre o outro e escrever no computador Expectativa de resposta ou de mudança de comportamento.	Postura: busca de cumplicidade, marcada pelo envolvimento na situação. Motivações externas: interesse em explicitar a realidade e usar o computador, mas pouca familiaridade com a comunicação digital. Expectativa de tornar pública a sua vivência. Frágil expectativa de mudar a situação	Postura: busca de resolução dos problemas, marcada pelo envolvimento na situação. Motivação externa à produção: adesão à proposta de resolver os problemas do jogo. Expectativa de mudar uma situação.

Quadro 4 - Hipóteses sobre as condições de produção e apelos comunicativos nas fases da coleta

1.4 Perspectivas de análise

A análise dos dados (*corpus* de 214 produções textuais e as transcrições das filmagens dos processos de produção nas situações de escrita em grupo – Fases 2 e 3 da coleta) será feita nos próximos capítulos que, respectivamente, tratam dos três eixos de investigação a partir da problematização do ensino da língua escrita e de aspectos vinculados às condições de produção escrita (tal como indicado no quadro 2, item 1.1).

No eixo **Conteúdo** (ParteII), que pretende sondar as concepções infantis sobre os objetivos da alfabetização, os papéis da escola e as vicissitudes da vida escolar, a

meta é fazer um levantamento dos aspectos evocados pelos três grupos de alunos (1º, 3º e 5º anos), buscando, a partir dos discursos acadêmicos sobre os fatores de insucesso, captar os vínculos dos sujeitos com a escola e a relação deles com a escrita enquanto objeto de conhecimento. Para tanto, importa identificar posturas comuns e particulares, assim como eventuais tendências na mudança de posturas e concepções.

No eixo **Formas** (Parte III), que foca as produções textuais a partir de diferentes propósitos comunicativos, pretendo mapear, nos três grupos, as possibilidades de exploração linguística (tipos de textos, gêneros e modos de enunciação). O objetivo é conhecer a variação e a progressão das estratégias enunciativas, isto é, o modo como os alunos se constituem como sujeitos interlocutivos nas diferentes situações de escrita. Ao lado disso, tendo em vista os apelos do mundo tecnológico e os dilemas relacionados ao uso do computador na escola, tenho a intenção de comparar os mecanismos de produção no papel e no computador, visando ampliar a compreensão sobre os modos de apropriação da tecnologia vinculada à escrita.

Finalmente, no eixo **Relações** (Parte IV), a meta é fazer, em primeiro lugar, uma sondagem das modalidades de interação entre alunos e entre eles e a pesquisadora na composição da escrita com base nas Fases 2 e 3 da coleta e, em segundo lugar, considerando as situações-problema do *Game* (Fase 4), analisar as possibilidades de interação com o objeto de conhecimento (a escola).

No conjunto do trabalho, o levantamento das posturas das crianças sobre a escola e a alfabetização, a análise dos modos de exploração linguística em diferentes condições de produção textual, o mapeamento das modalidades de interação na escrita de textos e o estudo das estratégias de resolução de problemas não têm como objetivo chegar a generalizações válidas para toda população estudantil; tampouco pretendem buscar dados para comprovar o mau desempenho na escrita de crianças com baixo nível de letramento. O que está em pauta é intenção de conhecer o grupo de crianças nos seus vínculos com a aprendizagem, nas possibilidades de escrita e nos modos de reagir, interagir e mudar em face às atividades com diferentes apelos e propósitos. Ao pinçar a diversidade de condições da escrita, meu objetivo é tornar mais evidentes as dimensões da produção textual, buscando situações que possam favorecer os processos cognitivos e, ao mesmo tempo, ampliar o vínculo dos alunos com a escrita. Trata-se de um caminho de investigação que aponta para possíveis revisões da prática escolar.

O INSTITUTO ANDRÉ FRANCO VIVE: CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no Instituto André Franco Vive¹¹, uma ONG localizada em região periférica de São Paulo, que tem o objetivo de acolher crianças e jovens de baixa renda, apoiando sua formação educacional, cultural e profissional. Fundado em 25/11/2004 em memória do jovem André Franco, o Instituto é sustentado por uma família mantenedora e pelas doações de diferentes procedências. O lema do Instituto sintetiza o princípio que motivou sua criação: “Respeito e dignidade transformando vidas através do amor”.



Figura 6 – Instituto André Franco Vive

¹¹ Site oficial do Instituto André Franco Vive: Disponível em: www.andrefrancovive.org.br. Acesso em: 7 fev. 2014.

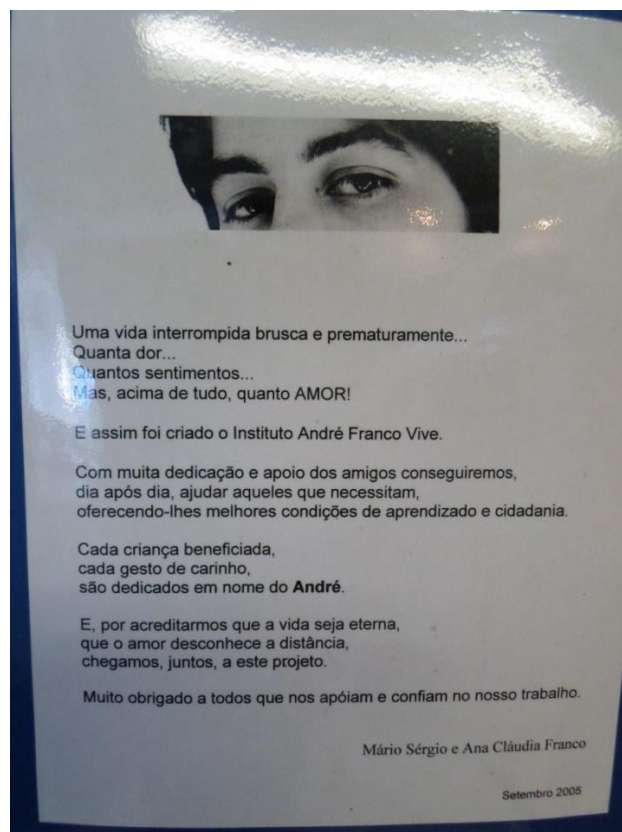


Figura 8 – Homenagem a André Franco

Como decorrência do princípio de trabalho da Instituição, vale destacar o ambiente de cordialidade que marca as relações entre todos que circulam naquele espaço: professores, alunos, educadores e funcionários. No período da coleta de dados (de maio a setembro de 2013), com visitas periódicas à escola, eu não vi, em momento algum, brigas e situações de agressividade ou de indisciplina. Os conflitos eram resolvidos com diálogo e negociação entre as partes envolvidas. Além disso, pude presenciar, por parte dos alunos, um considerável respeito pelas regras estabelecidas, e, por parte dos professores, o carinho com que eram atendidas as famílias e as crianças, em especial quando estavam com alguma dificuldade. Essa relação positiva favorece o trabalho e a circulação das crianças pelo Instituto. Em vários momentos, acompanhei episódios nos quais os alunos procuravam a diretora ou a coordenadora em suas salas para contar casos, mostrar trabalhos ou pedir ajuda em situações específicas.

O Instituto ocupa dois prédios, cada um com dois andares, e dispõe de diversos ambientes como salas de aula, de artes, de jogos, de informática e de dança, biblioteca,

cozinha e refeitório, quadra esportiva e pátios com brinquedos. As salas e os corredores são amplos e estão sempre enfeitados com exposições dos trabalhos dos alunos. As crianças têm espaços adequados para trabalhar, brincar, jogar e se alimentar, conforme pode ser ilustrado nas imagens a seguir:



Figura 9 – Instituto André Franco Vive: prédio principal



Figura 10 – Instituto André Franco Vive: prédio 2



Figura 11 – Instituto André Franco Vive: exposição de trabalhos



Figura 12 – Instituto André Franco Vive: quadra de esportes



**Figura 13 – Instituto André Franco Vive:
armário das escovas de dente**



Figura 14 – Instituto André Franco Vive: aula de skate



Figura 15 – Instituto André Franco Vive: refeitório



Figura 16 – Instituto André Franco Vive: pátio do prédio 1



Figura 17 – Instituto André Franco Vive: sala de artes



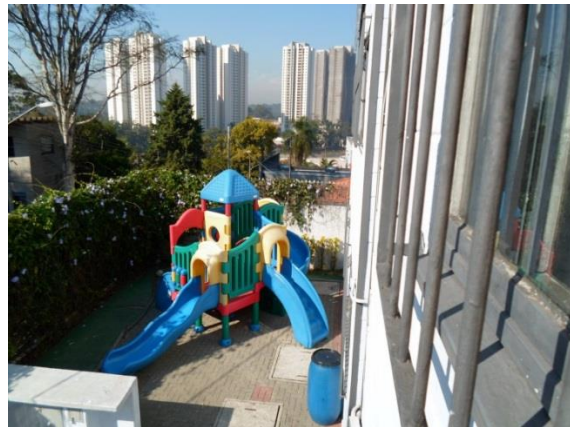
Figura 18 – Instituto André Franco Vive: entrada do atelier



Figura 19 – Instituto André Franco Vive: sala de aula



Figura 20 – Instituto André Franco Vive: espaço para as indicações de leitura



Figuras 21 – Dependências do Instituto André Franco Vive: vista aérea do pátio



Figuras 22 – Dependências do Instituto André Franco Vive: parede de escalada



Figura 23 – Instituto André Franco Vive: exposição de artes



Figura 24 – Instituto André Franco Vive: pátio do prédio 2



Figuras 25 – Instituto André Franco Vive: exposição de desenhos

Entre as atividades desenvolvidas no Instituto, destacam-se os seguintes Projetos: Jovem Aprendiz (capacitação para o 1º emprego, destinada a adolescentes entre 15 e 18 anos), Gastronomia (capacitação para trabalho no setor alimentício, voltada para jovens entre 15 e 18 anos) e o Centro Educacional e Recreativo, que atende diariamente 220 crianças entre 6 e 15 anos de idade, por um período de 4 horas no contraturno do período da escolaridade regular. Desse grupo, foram sujeitos da pesquisa 30 crianças do turno matutino: 10, de 6 anos; 10, de 8 anos; e 10, de 10 anos, que cursavam, respectivamente, os 1º, 3º e 5º anos em seis escolas públicas (três estaduais e três municipais) de Ensino Fundamental I, próximas ao Instituto.

No que diz respeito ao trabalho que o Instituto realiza com essas crianças, destacam-se os projetos temáticos desenvolvidos em classe e as atividades regulares de leitura, artes, robótica, jogos de raciocínio lógico, educação física, capoeira e *skate*. As turmas estão distribuídas por idade, correspondendo aos anos do Ensino Fundamental I. Os oito professores de sala (quatro em cada período) e os professores das áreas específicas têm formação compatível com a sua função, alguns até com cursos de especialização. Com a evidente preocupação em associar a proposta pedagógica ao referencial cultural dos alunos, eles planejam e discutem as atividades juntamente com a coordenadora pedagógica. Além das atividades regulares, o Instituto também promove passeios, como foi o caso da ida ao “Cirque du Soleil”, muito apreciada pelos alunos.

Considerando que a seleção dos alunos é feita priorizando as famílias de menor renda, a comunidade do Instituto é majoritariamente constituída pelas classes sociais¹² D e E (a primeira, na faixa entre dois e quatro salários mínimos, de R\$1.450,00 a R\$ 2,899,99, e a segunda, de até dois salários mínimos, correspondendo ao teto de R\$1.449,99), segundo o critério do IBGE (2014). Provenientes de setores da construção civil, do comércio, da indústria e da prestação de serviços, as famílias se caracterizam pela baixa ou média qualificação profissional, podendo, em grande parte, representar a parcela de 66% das famílias brasileiras com teto salarial de até R\$ 2.034,00 (Datafolha salários, 2013).

¹² A definição das classes sociais no Brasil é sempre discutível, tendo em vista a dificuldade de se estabelecerem critérios de classificação e de se garantirem os resultados das pesquisas realizadas. Sem a pretensão de entrar nessa polêmica, os dados do IBGE 2014 apresentados são meramente indicativos. Eles foram calculados com base na renda familiar (considerando o salário mínimo de R\$ 725,00) e a divisão em cinco classes sociais (A, B, C, D e E).

No que diz respeito ao perfil sociocultural, a baixa ou média escolaridade dos pais, a escassa existência de livros e materiais escritos no âmbito doméstico, o acesso restrito às práticas sociais de leitura e escrita e a pequena circulação dos referidos alunos em eventos culturais apontam para o perfil de baixo letramento das famílias, ainda que seja difícil estabelecer critérios seguros de classificação. Em contrapartida, podemos supor que, frequentando instituições educativas (a escola e o Instituto) em tempo integral (pelo período de 3 meses a 4 anos), os alunos estudados vem recebendo consideráveis estímulos de experiências de leitura e escrita.

A amostra de estudantes desse segmento e dessa instituição foi, conforme mencionado, uma opção intencional, com o propósito de compreender a realidade das crianças que, estatisticamente, apresentam maior dificuldade para se alfabetizarem. Por isso, mais uma vez insisto que não se trata de constatar as dificuldades de escrita de crianças menos favorecidas, tampouco de comprovar, pelo seu suposto mau desempenho, o fracasso da escola pública. Privilegia-se, nesta investigação, buscar o modo como, a partir de suas competências e referências sociais, os alunos reagem às diferentes condições e apelos da escrita. Em outras palavras, o que está em pauta não é um estudo dos condicionantes socioculturais do processo de letramento e aprendizagem, mas a perspectiva de mudança de posturas e procedimentos cognitivos pela variação de atividades e condições de trabalho.

As primeiras impressões em campo comprovam o apoio e a cumplicidade de todos profissionais do Instituto para favorecer a coleta de dados. As famílias dos alunos, devidamente informadas sobre os propósitos da pesquisa, assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (anexo I), autorizando, inclusive, filmagens e fotos. As crianças, por sua vez, nas primeiras vezes em que foram retiradas de suas classes, chegavam um pouco tímidas pois, mesmo tendo sido informadas pelos professores sobre “uma pesquisa da USP”, não sabiam exatamente o que esperar da situação. Embora as relações comigo e com a aluna de iniciação científica que acompanhou o trabalho fossem facilmente estabelecidas com um pouco de conversa - apresentações pessoais e uma explicação mínima sobre a pesquisa -, as propostas, em geral, não eram bem recebidas. Por vias diretas e indiretas, os alunos deixavam claro que não gostavam de escrever. Apesar disso, não se recusaram a realizar os trabalhos.

Foi interessante perceber, logo nos primeiros contatos com as crianças, a diferenciação que elas estabelecem entre o Instituto e a escola regular, uma condição particularmente favorável ao desenvolvimento desta investigação. Considerando a intenção de fazer uma sondagem sobre as concepções que elas têm da escola ou da vida escolar nos seus aspectos positivos e negativos, parece conveniente que, na situação da coleta, elas estivessem distantes desse contexto, suficientemente à vontade para emitir suas opiniões, livres de eventuais pressões ou constrangimentos pela proximidade com o ambiente escolar ou com os professores.

A Figura 26 ilustra o ambiente de trabalho durante a coleta de dados.



Figura 26 - Alunos do Instituto André Franco Vive durante a coleta de dados

PARTE II

DO PROBLEMA SOCIAL DO

ANALFABETISMO ÀS TEMÁTICAS DA

ESCOLA E DA ESCRITA COMO CONTEÚDOS

DE ABORDAGEM

[...] a ausência de motivos para aprender a ler e escrever é mesmo um dos principais fatores que mantêm pessoas provenientes de classes sociais desfavorecidas na condição de iletrados

Sandra Regina Kirchner Guimarães e Vera Regina Passos Bosse



Analfabetismo e baixo letramento no Brasil: a herança do passado e o desafio do presente

O tema do ensino da língua escrita impõe a necessidade de se considerar a condição letrada do Brasil. Trata-se de uma realidade que, com dados objetivos colhidos por diferentes estudos, expõe o alarmante quadro de analfabetismo e baixo letramento no país; uma realidade que, indiscutivelmente, está associada à ineficiência do sistema de ensino.

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (OECD, 2012), que tem o objetivo de conferir o desempenho de estudantes de 15 anos (final do Ensino Fundamental I), o Brasil, ocupou, em 2009 e em 2012, as respectivas posições 53 e 55 entre 65 países, na área específica de Leitura¹³, ficando atrás de países latino-americanos como México, Colômbia, Argentina e Uruguai.

No *The Learning Curve* (The Economist Intelligence Unit - EIU; Pearson Internacional, 2014), um estudo que considera diferentes avaliações de habilidades cognitivas e desempenho escolar (Programa Internacional de avaliação de alunos – PISA, Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências - Timms e Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura – Pirls) relacionadas aos índices de produtividade, situa o Brasil na 38ª posição entre 40 países. O estudo é particularmente interessante porque retrata a relação da qualidade de ensino com a baixa produtividade no âmbito da economia.

No que diz respeito ao analfabetismo, o Brasil está longe de cumprir a meta da Declaração de Dacar (World Educational Forum, 2000), na qual 164 países se comprometeram a reduzir os índices em pelo menos 50% até 2015. No período de 2000

¹³ No *ranking* geral, considerando também as médias de Matemática e Ciências, o Brasil ficou 53º e 58º respectivamente nos anos de 2009 e 2012. A diferença com os alunos da província de Xangai, os melhores colocados na mesma prova, é de 200 pontos, o equivalente a cinco anos escolares.

a 2011, a taxa de analfabetismo entre adultos apresentou um decréscimo aquém do esperado, passando de 13,6% para 8,7%. No acompanhamento dessa progressão, o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (Unesco, 2014), relativo ao período de 2005 a 2011, situa o Brasil, com 13,9 milhões de analfabetos, em 8º lugar entre os dez países que concentram o maior número (72%) de analfabetos.

Dados do Plano Nacional por Amostra de Domicílios 2013 (IBGE/PNAD, 2014) mostram que, depois de um ano de estagnação na queda do analfabetismo, esse índice voltou a decair, passando de 8,7% em 2012 para 8,3 em 2013 (IBGE/PNAD, 2014), o que significa a realidade ainda alarmante de 13 milhões de pessoas acima de 15 anos analfabetas (8,3% da população), distribuídos em todo o país, mas especialmente concentrados entre os mais idosos (23,9% acima de 60 anos) e na região Nordeste, com 7 milhões de analfabetos.

Corroborando os dados dessa realidade, outras pesquisas realizadas no país trazem evidências do baixo nível de letramento da população brasileira. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf 2011 (Instituto Paulo Monte Negro, 2012) mostra que, apesar do aumento da população funcionalmente alfabetizada, que passou de 61% para 73% no período de 2001 a 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática, um índice que vem se mantendo desde o início dos anos 2000. O analfabetismo funcional, mais frequente entre os indivíduos com baixa escolaridade, persiste, também, no Ensino Fundamental II, Médio e Superior com as respectivas taxas de 26%, 8% e 4%, uma clara evidência de que a progressão escolar não garante completamente o acesso ao mundo letrado.

No que diz respeito aos hábitos de leitura, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011 (Instituto Pró-livro, 2012) indica que apenas metade da população leu pelo menos um livro ou parte dele nos últimos 3 meses (critério mínimo para o reconhecimento da condição de “leitor”). O índice de 4 livros/habitante/ano (incluindo os livros didáticos) configura-se como uma tendência decrescente quando comparada à taxa de 4,7 em 2007 e, mais uma vez, coloca o Brasil atrás de muitos países latino-americanos.

Na análise de tantos dados, o reconhecimento de um percurso histórico responsável pelo contingente de analfabetos parece insuficiente para explicar as atuais tendências de retroalimentação do quadro de baixo letramento: o baixo índice de leitura

da população, o desempenho insuficiente dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e a dificuldade para alavancar os números relativos ao alfabetismo pleno. Em outras palavras, a erradicação do analfabetismo não é uma luta só para corrigir a herança do passado, mas, também, um esforço que deve incidir sobre as crianças que hoje estão na escola. O reconhecimento da alfabetização como uma obrigação do Estado e um direito de todos além da garantia de vagas escolares para 98% da população evidenciam o descompasso entre a quantidade de vagas escolares e a qualidade do ensino. É o que sugere Ferreiro (2002, p. 16):

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

Essa constatação remete ao questionamento sobre a competência da escola para ensinar a ler e escrever, um aspecto que, vinculado às dificuldades da universalização da educação (apresentadas na introdução deste trabalho), merece especial atenção: por que o acesso e a permanência na escola não garantem a formação de leitores? Como explicar o “mistério” da não aprendizagem da escrita? Qual é a “mágica” da escola que, efetivamente, consegue alfabetizar seus alunos?

POR QUE É DIFÍCIL APRENDER A LER E ESCREVER?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil. (COLELLO, 2004, p. 115)

O texto chama atenção para a “relação do sujeito com o conhecimento” e para a complexidade do “vínculo do aluno com a escola”. Embora essas expressões não possam ser confundidas, é certo que seus significados e implicações aparecem, na prática, de modos intrincados. Em ambos os casos, não se pode pressupor estados *a priori*, já que essas condições se constituem, ao longo de um processo histórico, de forma dinâmica e nunca definitiva.

Para França e Matos (2008), a concepção de vínculo está relacionada à sensação de pertencimento, isto é, à possibilidade de reconhecer e ser reconhecido pelo grupo, uma condição que define valores, condutas e motivações, funcionando como um campo de referência. Na escola, a ruptura de vínculos é dada pela fragilidade da escuta do aluno, pelo desprezo às suas expectativas, pela desconsideração de suas condições para aprender e de se integrar no grupo. Enfim, pelo abandono pedagógico. O aluno que não se vê em condições de acompanhar as demandas da escola e de ser aceito pelo grupo está, antecipadamente, condenado aos problemas da aprendizagem e ao risco de marginalidade social.

A construção do vínculo do sujeito com a escola passa, portanto, pelo modo como o sistema educativo se relaciona com a estrutura de classe social e com a história

de cada aluno. Esse pressuposto subsidiou a origem dos estudos sobre a “relação com o conhecimento”. A expressão surgiu pela primeira vez na década de 60, com os estudos psicanalíticos que postulavam a relação do saber com o desejo. Nos anos 70, ela foi retomada pelos sociólogos para se compreender o problema da desigualdade social na escola; e só nos anos 90 foi incorporada pelos estudos da didática (CHARLOT, 2005). Em uma perspectiva ampla, a relação com o saber é constituída a partir de uma condição de classe e das experiências do sujeito com a cultura e com a linguagem, dependendo de: atividades, relações interpessoais, oportunidades de aprender, contato com os objetos do conhecimento, situações de lazer ou de obrigação e situações de vida. Nas palavras de Charlot (2013, p. 12): “*A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender*”.

Quando o fracasso escolar e, em particular, as dificuldades do processo de alfabetização são tomados pelo vínculo dos alunos com a escola (o vínculo com a instituição construído a partir do seu funcionamento, práticas de ensino e das relações sociais ali estabelecidas) e pela relação com o conhecimento (o significado atribuído à aprendizagem, o desejo de saber e, mais especificamente, o sentido de aprender a ler e escrever), a ampla bibliografia sobre o tema permite situar pelo menos seis fatores interdependentes na perpetuação do quadro de baixo letramento:

- 1º) a imposição linguística e a rejeição do aluno ao artificialismo das práticas pedagógicas¹⁴
- 2º) o autoritarismo do processo de aculturação e a resistência do aluno às práticas letradas¹⁵;
- 3º) a desconsideração do letramento emergente no processo de aprendizagem¹⁶;
- 4º) o descaso com relação à realidade sociocultural e aos saberes prévios dos alunos¹⁷;

¹⁴ Bagno, 2003; Britto, 2003, 2007, 2005; Cagliari 1989; Capello, 2009; Carraher, 1989; Colello, 2012; Curto, 2000; Dias, 2011; Ferreira, 2007; Geraldi, 1984, 1993, 2009; Gnerre, 1991; Góes, Smolka, 1995; Gómez, 2015; Kleiman, 1995, 2001; Luize, 2007, 2011; Possenti, 1984; Silva, Colello, 2003.

¹⁵ Charlot, 2005; Colello, 2004; Kleiman, 1995, 2001.

¹⁶ Cagliari, 1989; Colello, 2004, 2011a, 2013a; Curto, 2000; Ferreira 2001, 2007; Ferreira, Teberosky, 1984; Gallart, 2004; Guimarães, Bosse, 2008; Goodman, 1995; Luria, 1988; Mowat, 1999; Purcell-Gates, 2004; Semeghini-Siqueira, 2011; Silva, Colello, 2003; Smolka, 2008; Weisz, Sanchez, 2002.

¹⁷ Bagno, 2003, 2009; Bourdieu, 1998; Britto, 1997, 2003; Cagliari, 1989; Carraher, 1986, 1989; Charlot, 1985, 2013; Coelho, 2009; Colello, 2004, 2011a, 2013a; Dias, 2011; Ferreira, 1986, 2001c, 2013; Ferreira, Teberosky, 1984; Gallart, 2004; Geraldi, 1993, 2009; Gnerre, 1991; Gómez, 2015; Guimarães,

5º) a dissociação dos processos de ensino e as especificidades da faixa etária ou do processo de aprendizagem¹⁸;

6º) o distanciamento entre o ensino e as práticas sociais de escrita¹⁹.

A consideração desses fatores parece relevante para que se possa compreender não só as dificuldades no processo de alfabetização, como também os desafios para a superação do fracasso escolar.

4.1 Imposição linguística e rejeição do aluno ao artificialismo das práticas pedagógicas

O primeiro fator está relacionado à frágil relação entre os alunos e as práticas de ensino, em especial, às atividades de ensino da língua escrita. Por que isso acontece e quais as suas implicações para o processo de alfabetização?

No Brasil, a aparente neutralidade pedagógica esconde concepções divergentes sobre a língua: o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN 1995). No primeiro, os adeptos da gramática tradicional, pressupondo a língua como um sistema único, estável e externo aos sujeitos, insistem em didatizar a língua com base em exercícios repetitivos, textos fragmentados, tarefas escolarizadas e mecanismos autoritários de imposição linguística. Assim, o ensino da escrita é pautado por práticas artificiais, que não consideram os caminhos que a criança já percorreu no campo da linguagem, o que, muitas vezes, favorece o fracasso escolar. A criança que, aos seis anos, ingressa no Ensino Fundamental traz consigo o conhecimento linguístico próprio de um falante nativo. Como usuária da língua, ela já compreendeu a sua natureza comunicativa e incorporou vocabulário, expressões, princípios gramaticais e modos de

Bosse, 2008; Lahire, 1995; Possenti, 1984; Rojo, 2009; Smolka, 2008; Soares, 1991; Teixeira, 2008, 2011; Weisz, Sanchez, 2002.

¹⁸ Colello, 2010, 2011a, 2012, 2013a; Ferreiro, 2001c, 2002, 2007; Ferreiro, Teberosky, 1984; Frade, 2007; Kramer, 2006; Leal, 2003; Lerner, 2002; Luize, 2007, 2011; Oliveira, 1997; Pinto, 1997; Ribeiro, 2003; Rojo, 2001, 2009; Soares, 2003; Weisz, Sanchez, 2002; Zabala, 2008; Zaccur, 1999.

¹⁹ Bagno, 2007; Britto, 2005; Colello, 2004, 2010a, 2012, 2013a; Ferreiro 2013; Gómes, 2015; Goulart, 2003a; Ivanic, Moss, 1990; Kleiman, 1995, 2001; Leite, 2001; Lerner, 2002; Luize, 2007, 2011; Moraes, 2009; Miniac, Cros, Ruiz, 1993; Mortatti, 2004; Ribeiro, 2003; Rojo, 2001, 2009; Soares, 1998, 2003a, 2003b; Teixeira, 2008, 2011; Tfouni, 1995.

dizer próprios de seu mundo. No entanto, o que muitas vezes encontra na escola são práticas mecânicas e descontextualizadas (como a cópia e a silabação), um ensino centrado na ortografia e na gramática, o qual desconfigura a natureza funcional da língua. O choque entre o referencial linguístico da criança e a didática ou conteúdo do ensino costuma gerar um inevitável estranhamento, justamente porque o aluno não reconhece, nas atividades escolares, sua própria língua, tampouco compreende os seus objetivos:

Como é que se sente um falante nativo de português quando lhe perguntam qual é o feminino de *pai*, *avô*, *menino*...? [...] Como se sente um aluno quando lhe perguntam, na interpretação de um texto que contém a frase “João chutou a bola”, “quem chutou a bola?” Sem dúvida alguma o aluno acha que ele ou a escola são malucos ou bobos! [...] Uma questão como essa jamais poderia ser respondida erradamente por um falante nativo de português, mesmo com 7 anos de idade, a não ser que a formulação da escola fosse capciosa...” (CAGLIARI, 1989, p. 24-25 – grifos originais do autor)

Nessa perspectiva, o que se cobra do aluno é menos o conhecimento da língua e mais a capacidade de “jogar o jogo da escola”, aderindo às práticas artificiais que, para ele, não fazem sentido. O ensino de língua escrita fica reduzido ao ativismo pedagógico sem necessariamente abrir novas frentes de comunicação. A consequência não poderia ser outra senão a apatia, o desinteresse e o boicote à aula, sob a forma de comportamentos de autoexclusão e de descomprometimento com a própria aprendizagem. Assim, o que, à primeira vista, parece ser um problema do aluno, nada mais é do que uma reação deste à escola incapaz de se adaptar ao seu universo de significados.

Em oposição, estudos linguísticos e, particularmente o referencial sócio-histórico subsidiam o modelo ideológico de letramento. Nele, a língua é compreendida como uma construção interindividual circunscrita em um contexto de tempo e espaço a partir dos propósitos comunicativos (BAKHTIN, 1988a). Nessa perspectiva, caem por terra os pressupostos do objetivismo abstrato, que entendem a língua como um sistema independente dos homens. Da mesma forma que não existe uma língua pronta a ser ensinada (objetivismo abstrato), não existe, também, o ideal linguístico representado por um sujeito falante (subjativismo idealista). Por isso, a produção e a interpretação

dependem de um intenso trabalho de construção e reconstrução de significados e de negociação de sentidos (BAKHTIN, 1988a)²⁰.

O ensino, por sua vez, situa a língua como objeto de reflexão a partir das possibilidades de uso. Ele pressupõe a imersão do sujeito na corrente da comunicação verbal, prevendo situações interativas e propósitos comunicativos capazes de sustentar a construção discursiva. É no encontro com o outro que a língua ganha razão de ser pela possibilidade de marcar posições, concordar e discordar, perguntar e responder, argumentar e contra-argumentar, explicar e compreender em movimentos contínuos e necessariamente contextualizados. Para tanto, mais do que transmitir as regras do sistema, o professor deve ensinar o funcionamento da língua, seus usos, propriedades e modos de circulação em diferentes contextos; deve ampliar as estratégias de produção e interpretação de sentidos. *“Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso”* (GERALDI, 2009, p. 227). Por isso, a língua não é neutra nem estática; ela se faz na relação entre os homens, em uma dinâmica indispensável à sua própria vitalidade. Uma dinâmica que é também constitutiva do homem porque situa o sujeito na corrente comunicativa, forjando, pelas possibilidades de interação, a própria consciência.

Ao se referir aos objetivos do ensino da língua, Bagno (2009) propõe o foco nas operações com a linguagem, nos procedimentos textuais discursivos e nos textos autênticos, distinguindo os desafios de hoje das tradicionais práticas de ensino:

A grande aposta que se faz está firmada na certeza de que, para o indivíduo e para a sociedade, é muito mais importante aprender a usar a língua, a reconhecer seus múltiplos recursos, ampliar seu repertório linguístico e sua competência comunicativa do que aprender a fazer classificações mecânicas baseadas em procedimentos analíticos que parecem não levar a nada e ser apenas uma finalidade em si mesma. As novas propostas privilegiam, portanto, as operações que um falante competente é capaz de fazer com sua língua materna. Privilegiam o ensino dos procedimentos textuais, de técnicas discursivas, das estratégias interacionais que permitem que alguém se expresse de forma adequada às múltiplas situações de interação verbal, falada e escrita, em que esse indivíduo vai se encontrar durante toda a sua vida em sociedade. (BAGNO, 2009, p. 167-168)

No confronto entre os modelos autônomo e ideológico, Kleiman (1995, 2001) lamenta o distanciamento da escola em relação às práticas letradas da sociedade;

²⁰ Voltarei a esse tema no capítulo 12.

lamenta, também, a orientação das atividades pedagógicas pelo viés restritivo de domínio do código e do conhecimento de regras. No que diz respeito ao procedimento didático, a alfabetização, centrada no modelo autônomo, descontextualiza a língua de seus propósitos comunicativos, fazendo da escrita um objeto estritamente escolar.

No que diz respeito à postura ideológica, o problema vai mais longe porque esse mesmo reducionismo costuma fundamentar também a imposição da norma culta como a única possibilidade legítima de expressão²¹. O desprezo pelas variantes linguísticas justifica a “pedagogia do certo e do errado linguístico”, fomentando as práticas de discriminação. Por essa via, o referido estranhamento do aluno em face das práticas pedagógicas sem sentido pode evoluir para um sentimento de menos valia e exclusão. Nesse cenário, a alfabetização se faz às custas de um processo de silenciamento: ensina-se a escrever ao mesmo tempo em que se rouba a possibilidade do aluno de expressar a sua própria palavra; ensina-se a ler em um simultâneo movimento de negação da sua linguagem e dos valores do seu mundo (BAGNO, 2003, 2009; BOURDIEU, 1998; BRITTO, 1997, 2003; DIAS, 2011; CAGLIARI, 1995; GERALDI, 1984; GNERRE, 1991; POSSENTI, 1984).

Quando se menciona a imposição linguística, muitas são as contradições apontadas pelos pesquisadores. Gnerre (1991) aponta para a contradição entre os princípios da democracia (entendida como o direito à diversidade) e a imposição da norma linguística como único meio legítimo de expressão. Bagno (2009) condena a contradição entre a pluralidade da língua e o cerceamento de sua produção por um suposto critério de certo e errado. Cagliari (1989) mostra a contradição entre o conhecimento linguístico da criança e as práticas artificiais em sala de aula. Britto (2003) lamenta a contradição de uma escola que, com o propósito de ensinar, fomenta os mecanismos de discriminação. Bourdieu (1998), por sua vez, evidencia, entre tantas contradições, a única coerência dessa postura: o nexo da imposição de normas do sistema e de normas de práticas linguísticas, as duas como mecanismos complementares de submissão do sujeito:

²¹ Embora não se possa negar a necessidade de ensinar a norma culta às crianças de classes populares, o problema é o modo autoritário como isso costuma ser feito em muitas escolas. A esse respeito, vale lembrar a contribuição de Soares (1991), que apregoa o ensino da língua de prestígio sem rechaçar os dialetos regionais e sociais. Como consequência dessa postura, o “bidialetalismo” pode representar a desejável condição de transitar em diferentes esferas de produção linguística.

Produzidas por autores com autoridade para escrever, fixada e codificada pelos gramáticos e professores, também incumbidos de inculcar seu manejo, a língua é um código, no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas linguísticas. A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística. (BOURDIEU, 1998, p. 32)

Aceitar as normas da escrita e as leis linguísticas não faz com que o sujeito se perceba como parte integrante e integrada desse meio. Por isso, ele permanece como um estrangeiro no universo escolar. O problema não é só aprender algo que não faz parte de seu mundo; o problema é aprender algo que contraria seu mundo e nega suas origens.

Até quando o ensino da língua escrita vai se limitar ao ensino de regras? Até quando vamos excluir os alunos que rejeitam a alfabetização como submissão às regras elitistas das práticas linguísticas?

4.2 Autoritarismo do processo de aculturação e resistência do aluno às práticas letradas

Conforme visto até aqui, o aluno pode não se reconhecer nas práticas artificiais do ensino da língua; pode, ainda, submeter-se à dimensão discriminadora e autoritária da imposição linguística. Além dessas alternativas (e possivelmente em consequência delas), o aluno pode, também, rejeitar as práticas do mundo letrado. Configura-se, dessa forma, o quadro de analfabetismo de resistência.

Como decorrência da carga ideológica dos processos de ensino, o segundo fator chama a atenção para a resistência de alunos em face do processo de aculturação inerente ao ensino da língua escrita. De modo nem sempre consciente, aquele que alfabetiza oferece ao aprendiz mais do que um conhecimento técnico específico; ele propõe (ou impõe) o aprofundamento do aluno no universo letrado, visando uma nova condição social, cultural e cognitiva (KLEIMAN, 1995, 2001). Mas aquilo que parece

tão legítimo aos olhos do professor (a suposta emancipação do sujeito pela aquisição da escrita e a ascensão do outro a um mundo mais valorizado), pode se configurar, ao sujeito menos favorecido, como uma ameaça à sua identidade em um processo de perda e luta social.

Para Charlot (2005), os processos de ruptura entre a escola e as condições de vida, muito frequentes em famílias de imigrantes, configuram-se como casos de “continuidade na heterogeneidade”, podendo ser explicados da seguinte forma:

Os pais migraram para melhorar de vida. Tenham tido sucesso ou não, eles queriam que seus filhos também melhorassem de vida. Para isso, as crianças deviam ter sucesso na escola. Para que tivessem sucesso na escola, era preciso que os pais os aceitassem como sendo diferentes deles, seus pais. Dizendo de outro modo, para que meus filhos continuem minha história, é preciso que eu aceite que eles sejam diferentes de mim. A continuidade exige heterogeneidade. Isso traz vários problemas: de identificação, de comunicação, de sentido de vida, os quais, muitas vezes, os pais e os filhos não chegam a resolver, nem mesmo a gerir. Assim, o sucesso escolar das crianças é, ao mesmo tempo, fonte de orgulho e de sofrimento tanto para os pais como para os filhos. Orgulho pelo sucesso. Sofrimento porque o preço a pagar é muito alto do ponto de vista psicológico. Esse preço é a ruptura da comunicação entre pais e filhos e também o risco de desvalorização de uns pelos outros. [...]

[...] Estes jovens intuitivamente percebem que mudaram e vão continuar a mudar. Eles estão certos: aprender é mudar. Mas a eles se coloca uma questão muito difícil: mudar é trair? Trair os pais, os amigos de infância, a comunidade. Chegados a esse ponto, há jovens que *escolhem* (consciente ou inconscientemente) o fracasso escolar para não trair. (CHARLOT, 2005, p 53-54 – grifo original)

Como uma dimensão específica desse tipo de ocorrência, o analfabetismo de resistência é, assim, marcado por uma tensão, cujos sintomas, difusos, imprecisos e muitas vezes cumulativos, raramente são percebidos pelos educadores (COLELLO, 2004):

- a rejeição de um ensino que desqualifica seu mundo e seu modo de vida pregresso;
- o temor de contrariar suas raízes;
- o receio de “trair” seus pares pouco ou não alfabetizados;
- a insegurança de se assumir como sujeito leitor em um contexto competitivo;

- o medo de abalar a primazia da oralidade pela imposição da escrita ou a incerteza de poder conciliar o mundo das letras aos modos de comunicação mais familiares.

Quando o aluno reage ao processo de dominação do ensino, travando seu próprio processo de aprendizagem (um típico caso de “inteligência contra si mesmo”), mais uma vez, o caso costuma ser relegado à vala comum dos supostos problemas de aprendizagem. Em outras palavras, a dificuldade de considerar o ponto de vista dos alunos, os significados que eles atribuem ao conhecimento, e, sobretudo, de negociar canais legítimos para a superação das dificuldades compromete a perspectiva de um ensino democrático, afeta o vínculo do sujeito com a escola e favorece o fracasso escolar.

4.3 Desconsideração do letramento emergente no processo de aprendizagem

No que diz respeito ao terceiro fator de insucesso - a desconsideração do letramento emergente – importa lembrar que, na condição de falantes nativas, mais do que conhecerem a língua, muitas crianças ingressam na escola já com muitos saberes acerca da escrita; elas já percorreram, por si próprias, um caminho considerável no processo de alfabetização.

Para explicar o “letramento emergente”, alguns autores, como Semeghini-Siqueira (2011, p. 155), chamam a atenção para as conjunto de experiências no contexto social: *“vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola”*.

Outros autores preferem enfatizar o produto dessas vivências letradas que, pelo impacto sobre o sujeito, transparecem no desenvolvimento de concepções e comportamentos:

Emergent literacy is the term used to describe a child's developing concept and behavior as print becomes meaningful. This process is influenced by cognitive and social interactional factors which begin at

home before formal schooling and develop into conventional literacy at school (MOWAT, 1999, p. 23)

Seja pelas vivências do sujeito, seja pelo modo como ele lida com essas experiências, o conceito de “letramento emergente” abre a perspectiva para se compreenderem os meandros da aprendizagem de crianças que não estão submetidas a um processo sistemático de ensino, valorizando o âmbito familiar como espaço informal, mas legítimo do processo cognitivo.

Embora a aproximação informal da criança com a escrita tivesse sido observada desde o século XIX (GOODMAN, 1995), os educadores não estavam preparados para interpretar as primeiras tentativas (nem sempre convencionais) de apropriação da escrita, muito menos para incorporar os conhecimentos prévios dos alunos às práticas alfabetizadoras (WEISZ, SANCHEZ, 2002). Daí a pressuposição de que a alfabetização é um objetivo estritamente escolar, válido e desejável por si mesmo, independente de qualquer motivação externa. Daí também o pressuposto dos professores do 1º ano de dar início à alfabetização a partir de um marco supostamente zero de conhecimento (FERREIRO, 2001c).

Tudo o que ela [a criança] conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo da sua realidade. (...) Esquecem seu passado, começa-se vida nova. Faz-se com a criança o mesmo que se faz com um relógio: reduz-se a zero para que no prazo de um ano esteja pronta para receber seu diploma de alfabetizada! (CAGLIARI, 1989, p. 20)

Infelizmente, essas são ideias que, ainda hoje, vigoram em muitas salas de aula.

Foi só na primeira metade do século XX que Luria, colaborador de Vygotsky, chamou a atenção dos educadores sobre a importância de se conhecer as origens da escrita na criança, tomando os seus saberes como referência para a intervenção pedagógica:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever. (LURIA, 1988, p. 144).

No Brasil, a proposta de Luria não teria eco antes dos anos 80, quando as pesquisas lideradas por Ferreiro delinearam as bases da psicogênese da língua escrita, chegando ao mesmo pressuposto: a importância de se conhecer a gênese dos processos

de conhecimento para a eles ajustar a prática pedagógica. Calcada no referencial piagetiano, a referida autora insiste na consideração da criança como sujeito ativo e inteligente na construção do conhecimento:

As crianças de todas as épocas e de todos os países [...] nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento (FERREIRO, 1986, p.65).

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar (FERREIRO, 1986, p.17).

Nesse contexto, importa perguntar: o que as crianças aprendem com suas experiências de leitura e escrita (as práticas familiares letradas) e como elas podem afetar o processo de alfabetização?

Na rotina delas, 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 com relação 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.

Ao lado da conquista de conhecimentos específicos (ou talvez justamente pela percepção da sua importância), o letramento emergente é também determinante no modo como as crianças se posicionam em face ao mundo letrado, valorizando as práticas de leitura e escrita e disponibilizando-se para a sua aprendizagem. As crianças que gostam de ouvir histórias, por exemplo, costumam se lançar aos livros, buscando estratégias de interpretação pela “pseudo leitura”; as que convivem com práticas de escrita não têm bloqueios para tentar escrever e, espontaneamente, testam estratégias de registro. (COLELLO, 2013a; GALLART, 2004).

Assim, temos, por um lado, um sujeito cognoscente que não fica imune aos objetos culturais que o rodeiam, como é o caso da escrita, e por isso se aventura na tentativa de compreendê-los. Por outro lado, temos uma escola que, por não saber lidar com esse sujeito criador, desconsidera o seu papel na construção da aprendizagem (CAGLIARI, 1989; FERREIRO, 2001c; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984). Apesar da disponibilidade dos referidos aportes teóricos, prevalece, em muitas escolas, a pressuposição da infância como estado incompleto e intelectualmente subdesenvolvido, o que prejudica tanto a apreensão do ponto de vista da criança como o ensino pautado pelo diálogo intelectual entre os sujeitos envolvidos.

4.4 Descaso com relação à realidade sociocultural e aos saberes prévios dos alunos

Os problemas apresentados até aqui são corolários de uma dimensão mais ampla e igualmente velada da cultura escolar: o descaso com relação à realidade sociocultural e aos saberes prévios dos alunos. Os riscos do ensino descontextualizado são assim sintetizados por Gómez (2015, p. 40):

A escola e a vida cotidiana são consideradas contextos diferentes, desconectados e frequentemente opostos. Os conhecimentos, os exercícios e os trabalhos escolares são descontextualizados, afastados das preocupações e dos problemas do cotidiano, o que torna difícil encontrar a sua transferência e aplicação. Os longos dias e horas dos alunos na escola podem ser uma drástica perda de tempo, pois aprendem fatos, dados e algoritmos abstratos fora de contexto, por meio de lições desestimulantes nas quais não se envolvem e que esquecerão em uma semana ou um mês depois. É uma aprendizagem muito difícil de aprender, mas muito fácil de esquecer.

No que diz respeito ao ensino da língua, essa mesma tendência se repete. Se, por um lado, a escola subestima os saberes dos alunos que ingressam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental como falantes nativos; por outro, ela tende a superestimar as competências daqueles que não tiveram a oportunidade de aprender a língua valorizada pelo sistema. Esse descompasso instaura, desde os primeiros dias da vida estudantil, uma ruptura entre as esferas social e escolar. Entre os dois extremos, fica a evidência de um ensino incapaz de lidar com a diversidade.

Com base no referencial construtivista, muitos autores (FERREIRO, 1986, 1990, 2001b, 2007; FERREIRO, TEBEROSKY 1984; GALLART, 2004; PURCELL-GATES, 2004) mostram como as experiências pré-escolares de leitura e de escrita são determinantes no processo de aprendizagem e, particularmente, no de alfabetização. Gallart (2004) faz uma distinção entre famílias acadêmicas - aquelas cujos membros, com cursos universitários, estão mais preparadas para interagir com as crianças e responder suas perguntas, insistindo em conhecimentos valorizados pela escola – e as não acadêmicas, avaliando a implicação dessa diferença para o processo de aprendizagem:

Os meninos e as meninas de famílias acadêmicas têm em casa recursos educacionais similares aos das aulas, tais como livros, cadernos, computadores, conversas acadêmicas, vocabulário e motivação por temas e conhecimentos próprios da escola. Assim, têm mais facilidade para aprender.

Não obstante, já que a maioria de pessoas adultas não possui titulação universitária, a maioria dos meninos e das meninas pertence a famílias não-acadêmicas, que fazem parte de um contexto cultural diferente do contexto escolar, e os recursos educacionais de que dispõem em casa não são do mesmo tipo que os encontrados na aula. Portanto, têm menos facilidades. Os meninos e as meninas dessas famílias estão em perigo de serem excluídos da sociedade da informação, porque não terão as habilidades que se priorizam na atualidade. (GALLART, 2004, p. 43-44)

Na mesma linha de argumentação, Purcell-Gates (2004) explica que, mais importante que o simples contato da criança com a língua escrita, é a qualidade das experiências vividas. Assim, o diferencial qualitativo da aprendizagem pré-escolar está associado às condições sociais bastante específicas de sujeitos:

- 1º) submetidos ao contato informal com textos complexos e variados;
- 2º) estimulados a participar dessas situações de leitura e escrita de modo ativo, seja fazendo antecipações, comentários e comparações, seja criando hipóteses dentro de suas possibilidades de produção e interpretação;
- 3º) convidados a vivenciar atividades com efetivos propósitos comunicativos e uso funcional da língua escrita.

Na perspectiva sócio-histórica, Smolka (2008) aprofunda a compreensão das desigualdades sociais ao afirmar que o conhecimento pré-escolar da língua escrita depende:

- 1º) das formas de interagir com o meio;
- 2º) das condições de vida;
- 3º) do nível de desenvolvimento a partir da percepção e organização do mundo;
- 4º) dos modos de falar e interagir;
- 5º) da quantidade de escrita presente no meio;
- 6º) das oportunidades de comunicação com diferentes propósitos sociais;
- 7º) dos valores associados à escrita.

O conjunto das condições letradas favoráveis parece decisivo não só para garantir a aprendizagem nos anos iniciais e favorecer o sucesso escolar, como também para sustentar a valoração atribuída ao conhecimento e ao processo de aprender. Em estudo comparativo entre crianças de escola pública e de escola particular, Guimarães e Bosse (2008) concluíram que, enquanto as primeiras, na sua maioria, concebem a alfabetização como uma aprendizagem “fácil” e necessária para suas vidas, as crianças da escola pública encontram mais dificuldades para aprender e vinculam o conhecimento da língua escrita aos objetivos estritamente escolares (como passar de ano) ou sociais (adquirir *status* social). Mesmo quando aprendem a ler e escrever, os alunos menos favorecidos tendem a associar essa aquisição mais ao controle mecânico do código do que aos recursos de comunicação e produção de conhecimento.

Os argumentos apresentados permitem apreender a essência das relações nem sempre evidentes entre as condições sociais e o fracasso escolar:

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios da escola), as formas escolares de relações sociais [...] Estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos problemas insolúveis. (LAHIRE, 1995, p. 19)

A dimensão social da aprendizagem fica evidente em face da constatação de que não é qualquer família que pode garantir condições a seus filhos para lidar com o universo letrado. Quando eles ingressam na escola com poucos conhecimentos prévios sobre a escrita, seus percursos de aprendizagem podem ser lentos e tortuosos. A evidência de diferentes práticas letradas, longe de legitimar os discursos sobre o déficit cultural (e, assim, culpabilizar as famílias pelo fracasso no processo de aprendizagem),

deveria reforçar o compromisso da escola com as classes menos favorecidas. Este é, aliás, um princípio de consenso entre os referidos pesquisadores, um consenso que nem sempre se objetiva nas práticas escolares.

Na medida em que as experiências de leitura e escrita não se distribuem equitivamente entre os diferentes segmentos da população e que a escola não cumpra o seu papel de oferecer experiências letradas às classes populares, nega-se, justamente aos mais pobres, o ingresso ao mundo letrado e, por essa via, o caminho para a conquista da cidadania. Em outras palavras, não estou me referindo só a uma escola ineficiente por desconsiderar os alunos, mas a uma escola que, em sua configuração elitista, fragiliza os vínculos com os estudantes e impõe o fracasso a um segmento específico da população.

4.5 Dissociação entre o ensino e as especificidades da faixa etária ou do processo de aprendizagem

Como dimensão inseparável da escola que sub ou superestima o aluno, o quinto fator do insucesso escolar está na dissociação entre o ensino e as especificidades da faixa etária ou dos processos cognitivos. Referindo-se à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, Frade (2007), Kramer (2006) e Perez (2011) alertam que, para além das mudanças estruturais, a medida impõe a necessidade de se conhecer a criança para poder educá-la, valendo-se, em particular, da dimensão lúdica que se constitui como centro da atividade infantil. No entanto, o que se observa ao longo da história da educação é

[...] a cristalização de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão “aluno” do que em suas especificidades infantis e lúdicas. Esse modelo de ser aluno é incorporado pela própria condução dos educandos em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos. (PEREZ, 2011, p. 38-39)

O distanciamento entre o aluno (aqui entendido como sujeito-aprendiz) e as práticas lúdicas é estranho aos propósitos da educação na infância por duas razões, que merecem ser lembradas.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a desvalorização do lúdico representa um desperdício do potencial pedagógico. Para Vygotsky (1988), tanto a situação imaginária típica do brinquedo como o uso de regras em um jogo favorecem o descolamento entre o objeto e o seu significado (por exemplo, a boneca e a vivência lúdica de ser mãe), forçando o sujeito a se comportar de um modo diferenciado da sua realidade e, assim, operar em uma zona de desenvolvimento proximal que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade e a constituição psíquica. Por isso, a brincadeira não é uma atividade que se opõe aos propósitos da escola; tampouco um ativismo paralelo ao processo cognitivo que se justifica na escola só como o momento de descanso (o recreio, o momento de atividade livre). Pela possibilidade de se integrar ao processo cognitivo, ela representa um caminho especialmente oportuno para uma aprendizagem significativa.

Como decorrência dos ensinamentos de Vygotsky, pode-se dizer, em segundo lugar, que a baixa incidência dos aspectos lúdicos mostra que a escola subestima aquilo que mais faz sentido para a criança e que, por esse motivo, deveria funcionar como suporte da vida estudantil (FRADE, 2007, KRAMER, 2006, PEREZ, 2011). Macedo (2010, p. 115) explica como isso é possível:

O jogo também pede o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A escola é o local em que a aprendizagem combina com o ensino. Graças ao jogo, eu crio um ambiente de aprendizagem; e graças a esse ambiente, os professores podem introduzir um ambiente de ensino, em que, através do jogo, certos conceitos, certas disciplinas, possam ser ensinados. Não estou querendo transformar a escola num jogo. Mas pode haver na escola momentos recreativos, lúdicos, nos quais a criança tenha uma atividade significativa. É claro que há outros momentos que não podemos reduzir a uma situação de jogo, mas eles passam a ganhar suporte e sentido. Comparo o jogo na escola à terapia ou à missa. Fazemos terapia uma vez por semana, ou vamos à missa uma vez por semana. Mas se essa atividade for significativa, ela nos sustenta por uma semana.

Afastada da dimensão lúdica, a aprendizagem corre o risco de se tornar uma proposta alheia à vida do sujeito e ao seu universo de interesses, fragilizando o vínculo que a criança tem com a escola. Por mais preocupante que possa parecer, essa constatação é, na realidade, apenas uma faceta de um problema muito mais amplo: a desconsideração dos processos cognitivos, uma tendência que pode se estender ao longo de toda a vida escolar porque raramente o professor se coloca na posição de seus alunos; raramente ele se coloca na posição de investigador da situação pedagógica; e raramente

ele se propõe a negociar o conhecimento com o aluno sob bases significativas de aprendizagem.

Ao se referir às longas trajetórias de alunos que, mesmo permanecendo na escola, vão apenas acumulando histórias de fracasso, Cagliari (1989, p. 23) afirma: *“Tenho certeza de que o aluno não aprende porque a escola não ensina e não sabe ensinar, e os que aprendem o fazem, em grande parte, apesar do que a escola ensina.”* O autor critica os educadores que, com o propósito de ensinar, ficam tão presos aos métodos que se esquecem da magia e propósitos dos conteúdos.

A esse respeito, vale lembrar as críticas de alguns autores (COLELLO, 2004, 2011a, 2012; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984; LERNER, 2002; LUIZE, 2007; WEISZ, SANCHEZ, 2002) às tradicionais cartilhas que, partindo do “princípio adultocêntrico” de ensinar em uma progressão didática “do fácil para o difícil”, acabavam por impor ao aluno uma lógica estranha aos seus conhecimentos, processos cognitivos e expectativas. Um exemplo disso é a iniciativa dos professores de lidar com letras ou sílabas soltas quando o aluno já compreendeu que a língua é portadora de significados e espera encontrar sentido no que lê. Em consequência a essa falta de sintonia, o ensino torna-se uma via de mão única: do professor para o aluno.

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 o que dialogar”. Restará a ele atuar como numa brincadeira de cabra cega, tateando e fazendo sua parte na esperança de que o outro faça a dele: aprenda.

[...] 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. (WEISZ, SANCHEZ, 2002, p. 42-43)

Compreender a perspectiva da criança requer diferentes frentes de atenção por parte do professor. Por um lado, é preciso situar, com base no referencial teórico, as regularidades do processo cognitivo; por outro, importa apreender as singularidades dos percursos individuais em movimentos únicos e imprevisíveis de aprendizagem (LUIZE, 2007). Além disso, ele deve apreender as características do grupo-classe em suas dinâmicas de construção do saber. A pluralidade de aspectos a considerar impõe ao educador uma outra postura didática, porque, contrariando o paradigma empirista da educação, não é possível ensinar com base em procedimentos uniformes, visando atingir

a todos do mesmo modo, ou seja, controlando, passo a passo, o processo de aprendizagem do grupo. Do ponto de vista cognitivo, a sala de aula é “povoada” pela diversidade de percursos reflexivos, dúvidas, hipóteses, exigências e modos de produção, e isso requer do professor planejamentos contínuos e intervenções específicas e ajustadas.

Em síntese, quando o conhecimento é entendido em uma perspectiva interacionista, isto é, como uma negociação entre as informações externas e os modos de apropriação do sujeito, o desafio do ensino é justamente criar condições para que o aluno possa lidar com o seu processo cognitivo. Um processo de elaboração pessoal complexo - porque envolve muitas frentes de conhecimento-, e singular - porque não acontece da mesma forma em diferentes sujeitos ou grupos. Um processo que está longe de ser linear, como se a aprendizagem fosse consequência das sucessivas etapas do ensino, mas que, em outra conformação das práticas de ensino, acaba por se beneficiar das propostas de trabalho coletivo em sala de aula e do ambiente de aprendizagem.

Na progressão da vida escolar, se o aluno é sistematicamente desencorajado a lançar suas hipóteses, testar suas concepções, fazer perguntas, resolver problemas, lidar com os próprios conflitos, refazer raciocínios, confrontar possibilidades e buscar sentidos, ele tende a abrir mão de uma postura investigativa em face do conhecimento. Ainda que a aprendizagem tenha formalmente se concretizado (em um aparente sucesso escolar), ele pode perder o vínculo com os saberes e com o próprio processo de aprendizagem, isto é, a oportunidade de tornar seu o conhecimento que circula pelo mundo. Pior que isso, o aluno corre o risco de tomar os saberes como blocos estáticos e definitivos de informação. Esse é o caso do aluno que aprendeu português porque decorou regras do sistema; sabe ler, mas não se lança à leitura; pode escrever, mas entende a língua como objeto estritamente escolar. Esse é o caso do aluno que aprendeu a escrever, mas que foi roubado na sua constituição de sujeito-autor (COLELLO, 2011a, 2012).

4.6 Distanciamento entre o ensino e as práticas sociais de escrita

As denúncias sobre o distanciamento entre o ensino da escrita e as práticas sociais de escrita – o sexto ponto dos referidos fatores de insucesso escolar - ganham força, no Brasil, a partir dos anos 90, com os estudos sobre o letramento (BAGNO, 2007; BRITTO, 2005; COLELLO, 2004, 2010a, 2012, 2013a; GOULART, 2003; KLEIMAN, 1995, 2001; LEITE, 2001; MORAES, 2009; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2001, 2009; SOARES, 1998, 2003a, 2003b; TFOUNI, 1995).

A respeito do termo “letramento” (incluído só recentemente nos dicionários de Língua Portuguesa), vale lembrar que sua origem está associada a uma nova realidade política e cultural (SOARES, 1998, 2003b). No final do século XX, a ascensão do mundo globalizado, da sociedade da tecnologia e informação e, no caso brasileiro, das implicações da abertura política e da democratização do ensino, criou novas demandas sociais e econômicas. Nesse contexto, não basta apenas saber ler e escrever como práticas de decodificação e codificação, porque, cada vez mais, os sujeitos são chamados a usar suas habilidades linguísticas para atender às necessidades da vida social e do trabalho²². Assim, para os sócio-interacionistas, tão importante quanto conhecer as letras e as regras do sistema, é apropriar-se da escrita enquanto objeto social, para fazer uso da língua em suas inúmeras práticas; estar alfabetizado é, em função de diferentes objetivos e contextos, poder interpretar, buscar informações, textualizar, anotar, registrar, compilar, catalogar, pesquisar, documentar, reivindicar, comparar e, dessa forma, integrar-se ao mundo letrado de modo crítico. Representando essa postura, Moraes (2009, p. 11) defende a necessidade de se transformar a escola em *“um espaço de acesso aos saberes produzidos socialmente e de aprendizagem do uso eficaz da informação, condição fundamental para a plena inserção social”*.

Apoiada no referencial piagetiano, Emilia Ferreiro (2013c) critica a compreensão simplificada que se tem do construtivismo (superficialmente entendido como abordagem centrada no individual) e também assume o componente sócio-histórico como decisivo para o processo de aprendizagem, em especial, a alfabetização. Nessa perspectiva, *“a língua escrita (...) é um produto social que se materializa em*

²² Voltarei, na Parte III, a discutir as relações entre o mundo globalizado e tecnológico e as implicações para a alfabetização.

objetos e superfícies inexistentes fora da sociedade.” (FERREIRO, 2013, p. 16). Daí a importância de se “*preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.*” (LERNER, 2002, p. 18).

O consenso entre construtivistas e sócio-interacionistas de que o ensino da escrita não pode se desvincular das práticas sociais redimensionou a compreensão que hoje temos sobre o processo de alfabetização. Nas palavras de Lerner (2002, p. 17),

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização no sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura escrita, é conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Ao romper definitivamente com a segmentação entre o momento de aprender (anos iniciais da escolaridade) e o de fazer uso da língua, os pesquisadores deixam evidente a necessidade de aproximar a escola da vida, a escrita escolar das escritas que fazem parte do nosso mundo, isto é, dos textos com efetivos propósitos sociais. Nessa perspectiva, além de levar em consideração os aspectos relativos ao letramento emergente (os conhecimentos prévios da criança, suas expectativas, disponibilidade para aprender e a valoração das práticas de ler e escrever), a escola deve se valer das práticas letradas durante o processo de ensino para dar sentido à intervenção pedagógica. Deve, ainda, preparar o sujeito para um posterior trânsito no universo da cultura escrita. Em outras palavras, o ensino da língua escrita deve levar em conta “o antes”, “o durante” e “o depois” das experiências sociais letradas, integrando-as à intervenção pedagógica.

Na prática, isso significa não só abrir a escola para os usos sociais cada vez mais articulados aos objetivos escolares, mas também superar a mediocridade do ensino centrado nas letras, admitindo de uma vez por todas a complexidade dessa aprendizagem. (COLELLO, 2010a p. 109)

Quando a escrita deixa de ser um objeto escolar independente do sujeito para se constituir como uma alternativa de interlocução com o mundo na produção e interpretação de sentidos, a alfabetização deixa de existir por si só e passa a se justificar na escola pela formação do sujeito leitor e escritor. A língua não se sobrepõe ao usuário da língua, mas se constitui a partir dele; a aprendizagem não se dá como processo de submissão a um objeto preexistente porque o ler e o escrever impõem uma postura ativa do indivíduo, isto é, resgatam sua voz sob novas formas de manifestação. Contrariando

as práticas (infelizmente tão difundidas) de um ensino que cala pela imposição de normas e pela negação do sujeito histórico, a conquista da escrita deveria incidir sobre a condição do sujeito, reafirmando o seu lugar na sociedade.

Os mesmos aportes teóricos que ampliam concepções e redirecionam as diretrizes de ensino trazem, contudo, instabilidades no processo de transposição pedagógica (COLELLO 2010a; LERNER, 2002; SOARES, 2003a, 2003b). A partir da década de 90, muitos professores, ansiosos para se livrarem dos mecanismos de submissão inerente à “alfabetização centrada nas letras”, têm derrapado na construção de práticas de ensino, correndo um duplo risco. Por um lado, no esforço pela “pedagogização do letramento”, os educadores podem impor às práticas sociais uma lógica escolar que descaracteriza a natureza funcional da língua. Esse é o caso de professores que levam para a sala de aula receitas culinárias, cartas e bulas de remédio como objetos de estudo desvinculados de seus propósitos e contextos sociais. Por outro lado, correm também o risco de perder a especificidade da alfabetização quando, mobilizados pela intenção de trazer a vida para dentro da sala de aula, transformam o ensino em práticas difusas de contato com a língua, abrindo mão da necessária sistematização pedagógica. Essa situação fica caracterizada quando os educadores transformam a sala de aula em um espaço de leitura e escrita sem direcionalidade didática, sem uma sistemática de reflexão sobre a língua, práticas que se descolam de um projeto curricular.

O desafio em assimilar os princípios do “alfabetizar letrando” ou da “alfabetização como imersão na cultura escrita”²³ evidencia outras falhas do sistema escolar: o distanciamento da escola com as esferas sociais; a falta de articulação entre a Educação Básica e as instâncias de produção do saber; a precariedade da formação docente; a falta de apoio, na escola, para o acompanhamento da prática pedagógica e a dificuldade para a mudança das concepções e modos de ensino. Inevitavelmente, o aluno acaba também sendo vítima da desestruturação do sistema de ensino.

²³ As expressões aqui utilizadas, “alfabetizar letrando” e “imersão na cultura escrita”, procuram contemplar, respectivamente, as diferentes correntes teóricas do construtivismo e sócio-interacionismo - suas diferentes concepções e implicações (COLELLO, 2010a). Ao mesmo tempo, evidencia a convergência de uma mesma crítica às práticas de alfabetização, que aparece em ambos os referenciais teóricos.

4.7 Considerações: o ensino e a construção dos frágeis vínculos do aluno com a escola e com o conhecimento

Na tentativa de explicar os mecanismos que, dentro da escola e na relação com o aluno, perpetuam os quadros de analfabetismo e baixo letramento (a alfabetização como processo de silenciamento), o conjunto dos seis fatores mencionados (itens 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6) permite situar uma precária configuração escolar; uma configuração que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica porque, na esfera social, ameaça principalmente as camadas menos favorecidas da população, tendo em vista os seguintes fatores:

- o autoritarismo do fazer pedagógico, que pouco considera a realidade cultural do sujeito aprendiz, favorecendo a imposição linguística e as práticas de discriminação;
- a inabilidade para considerar o ponto de vista dos alunos, seja para lidar com as diferenças sociais, seja para considerar as características das faixas etárias, gerando práticas que, simultaneamente, subestimam e superestimam os alunos, práticas que pressupõem motivações ou impõem atividades pouco significativas;
- a artificialidade das atividades em sala de aula, geralmente, sob a forma de propostas didáticas incapazes de envolver o aluno;
- a dificuldade de considerar os conhecimentos prévios das crianças (letramento emergente), transformado a alfabetização em um objeto estritamente escolar;
- a desvalorização do papel do aluno na construção do conhecimento;
- a incapacidade dos educadores em articular os processos de ensino e de aprendizagem, assim como para vincular o conteúdo escolar à dimensão lúdica, tão preciosa no universo infantil;
- a ineficiência dos projetos pedagógicos para integrar a aprendizagem ao uso da língua, isto é, às práticas sociais letradas;
- a segmentação entre as práticas de ensino e as práticas sociais em diferentes momentos, propósitos, suportes e linguagens;
- a fragilidade das relações entre alunos e professores;
- o distanciamento entre alunos e a língua escrita enquanto objeto de conhecimento;

- a dificuldade na revisão e construção do ensino, tendo em vista as condições de formação e de trabalho do professor.

Nessa conjuntura, evidenciam-se dois polos indissociáveis na problemática do ensino da língua escrita. Por um lado, a escola que, pela incapacidade de reverter configurações e injustiças sociais, opõe-se ao processo de democratização. Com base em pesquisa empírica sobre o processo de alfabetização, Guimarães e Bosse (2008, p. 52) explicam essa situação:

[...] para [...] crianças nascidas em classes sociais menos favorecidas, não é comum o privilégio de um meio familiar que valorize a aprendizagem da leitura e da escrita, e que estimule o pensamento crítico e reflexivo. A escola pública talvez fosse o local onde essas crianças teriam a chance de modificar suas concepções anteriores, descobrindo-se como pessoas capazes de pensar, questionar e produzir conhecimento. Entretanto, [...] na escola pública brasileira, as crianças aprendem que devem abaixar a cabeça em suas carteiras e ficar quietinhas para serem consideradas boas alunas. Desse modo, as escolas continuam reproduzindo a desigualdade social entre aqueles que leem e aqueles que decifram, aqueles que escrevem e aqueles que desenham letras, aqueles que pensam e aqueles que se submetem.

Por outro lado, o aluno que não fica imune à ineficiência do processo de ensino, o que justifica os frágeis vínculos com a escola e a relação negativa com a língua escrita enquanto objeto do conhecimento: *“A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional.”* (CAGLIARI, 1989, p. 102).

ESCOLA: ENTRE PERPETUAR O FRACASSO E EMANCIPAR O ALUNO

No dia a dia da escola, a combinação dos mecanismos de fracasso - de modo mais explícito ou mais velado e com diferentes graus de intensidade - podem levar à ruptura do sujeito com os objetos de ensino e com o próprio processo de aprendizagem. Nesse caso, a indiscutível meta da alfabetização acaba sendo, na prática, corroída por fatores de ordem ideológica, cultural, cognitiva e pedagógica, uma condição que fragiliza o vínculo do aluno com a língua e com as práticas letradas. O analfabetismo funcional, o fracasso escolar, o desinteresse pela aprendizagem, o baixo índice de leitura, a desvalorização do conhecimento e da vida escolar são causas e, ao mesmo tempo, consequências previsíveis, embora nem sempre evidentes, na complexidade de um ciclo que perpetua os baixos níveis de letramento.

No entanto, a relação do estudante com a escola, e particularmente com o saber, não é uma condição *a priori*. Os alunos que hoje ingressam na escola não estão fadados ao determinismo do fracasso. Muito pelo contrário, o processo educativo está sempre em aberto, razão pela qual os educadores deveriam investir em metas específicas e ajustadas a cada segmento da vida escolar (COLELLO, 2001). Refiro-me ao bom aproveitamento do potencial educativo por meio do planejamento e da intervenção pedagógica; um potencial cujo desvelamento depende do modo como se enfrenta a realidade e o desafio de cada momento.

Na Educação Infantil, a vida escolar é marcada principalmente pelo processo de assimilação, pelo aluno, do contexto institucional em diferentes perspectivas:

- a reorientação pessoal no plano espaço-temporal;
- a compreensão dos papéis sociais das pessoas e das hierarquias escolares;
- a convivência de crianças na relação entre iguais;
- o contato com outras pessoas, favorecendo a revisão de percepções, de comportamentos sociais e do autoconceito;

- o estabelecimento de novos vínculos afetivos (diferentes das relações familiares);
- a ampliação do universo de referências e de conhecimentos;
- a adesão e a integração dos alunos às atividades propostas;
- a adaptação ao ritmo do grupo e à sistemática de trabalho.

A entrada no Ensino Fundamental, por sua vez, funciona como um verdadeiro rito de passagem ao instituir, formalmente, a condição de estudante. Do ponto de vista da criança, o ingresso no 1º ano é marcado pela perspectiva de frequentar “uma escola de verdade” e a vida estudantil passa a ser o centro da vida da criança (COLELLO, 2001; TEIXEIRA, 2008, 2011). Nesse contexto, é possível vislumbrar:

- a possibilidade de vivenciar experiências que, eventualmente, tenham sido pouco exploradas na vida pré-escolar (como, por exemplo, as vivências relacionadas à leitura e à escrita);
- o trânsito entre processos informais de construção do conhecimento e a sistematização de estratégias para a aprendizagem;
- a progressiva conscientização do mundo mental e dos processos de conhecimento (metacognição);
- o estímulo aos mecanismos cognitivos, favorecendo o aproveitamento e a ampliação do conhecimento;
- a conquista de autonomia na vida estudantil (o aprender a aprender);
- a organização entre fins e meios pelo planejamento das atividades;
- a incorporação de estratégias de interpretação, testagem e revisão voltadas para a resolução de problemas;
- a crescente tomada de consciência de si em face das atividades escolares e dos desafios da aprendizagem;
- a integração de competências cognitivas, motoras e linguísticas;
- a associação de estados afetivos ao processo cognitivo e à vida escolar, assim como a formação do autoconceito acadêmico;
- a compreensão e a valoração dos diferentes campos do saber;
- o entendimento da língua escrita como instrumento transversal ao conhecimento e aos processos de comunicação;

- o aprofundamento das experiências letradas e a possível formação de hábitos de estudo e de leitura.

Nesse contexto dos anos iniciais, a alfabetização merece destaque justamente porque representa um desafio que congrega expectativas individuais, familiares, escolares e sociais, com diferentes graus de expectativa e implicações para o autoconceito. Trata-se, pois, de uma conquista vinculada às múltiplas demandas e significados (MADRUGA, LACASA, 1995).

A especificidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental na trajetória escolar e, em especial, o desafio de aprender a ler e escrever remete ao perigo de se comprometer, logo de início, a relação do sujeito com o saber:

O ingresso no Ensino Fundamental marca, definitivamente, o vínculo com a vida estudantil. Mais do que aprender determinados conteúdos, o aluno enfrenta o desafio de se adaptar à vida escolar e à dinâmica de estudo, colocando-se disponível ao conhecimento. Nesse sentido, é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressam na primeira série curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino. Até que ponto a escola constitui-se como uma “máquina de ensinar” que rouba de seus alunos a vontade de aprender? (COLELLO, 2001, p. 52)

No balanço entre o “ato de acusação” e o “ato de defesa” da escola, Charlot (1985), aponta para a ambiguidade do sistema: uma instituição que, por um lado, assume o ensino como principal objetivo e, por outro, não garante o resultado da aprendizagem; uma instituição legitimada pelo ideal de construção da sociedade democrática, marcada pelo funcionamento ainda elitista; uma instituição voltada para crianças e jovens, que nem sempre é por eles reconhecida ou valorizada. Por isso, tão importante quanto reconhecer os problemas da escola é reconhecê-la como caminho insubstituível para a formação das futuras gerações, e buscar, no seu modo de funcionamento, perspectivas de mudança do cenário antes descrito.

A esse respeito, vale lembrar que o funcionamento escolar é um aspecto decisivo tanto para explicar a perpetuação dos quadros negativos vinculados à educação e à cultura, quanto para apontar os possíveis caminhos para sua superação. Não por acaso, as mesmas pesquisas que permitem a constatação da ineficiência da escola trazem, em contrapartida, indícios de seu potencial para a reversão do analfabetismo e do

analfabetismo funcional. De fato, os índices positivos associados à diminuição do analfabetismo e à ampliação das possibilidades de ler e escrever estão, principalmente, associados à escola. A população estudantil é, por exemplo, o segmento que mais lê, e os professores aparecem entre os maiores incentivadores da leitura (Instituto Pró-livro, 2012). Além de seu potencial formativo, a escola é também uma alternativa (quicá, a única) para a superação das dificuldades de leitura e de escrita instaladas entre crianças, jovens e adultos. Ao constatar a correlação positiva entre os índices de alfabetismo e os anos de escolaridade, Britto (2007, 33-34) situa o mérito da educação escolar a despeito de seus reconhecidos problemas:

[...] temos ouvido constantemente muitas críticas às escolas, das mais variadas. Essas críticas, realizadas de forma descontextualizada, tendem a transformar a escola em uma espécie de instituição inútil, quando o que os resultados do Inaf nos mostram é exatamente o contrário: se tem uma instituição fundamental na organização social hoje e que está funcionando, esta é a escola. Sabemos todos os problemas da escola atual, em especial da escola disponível para a população pobre; sabemos do abandono em que vivem os educadores. Mas agora podemos discutir o problema com o seguinte princípio: a escola é muito importante e é absolutamente necessária na organização social e na possibilidade de as pessoas participarem da sociedade.

Em síntese, a escola, a despeito de todos os seus defeitos, é ainda o melhor caminho para a alfabetização da população infantil; ela é, também, a alternativa privilegiada para compensar o débito com adultos que não tiveram a oportunidade de estudar, ou para corrigir os problemas do ensino que, no passado, não garantiram a aprendizagem. Assim, as críticas que a ela se fazem, longe de reforçar a tese da inviabilidade da educação escolar, devem se colocar a serviço dessa instituição, apontado para suas perspectivas de mudança.

Longe de se explicar pelas vias imprecisas do “mistério” ou da “magia”, a diferença entre a escola que perpetua o fracasso e a escola que promove a emancipação do sujeito está, possivelmente, na relação que se estabelece entre o aluno (sobretudo aquele dos meios menos favorecidos) com a própria instituição de ensino e com os objetos de aprendizagem. Muitos pesquisadores (AQUINO, 1996; BRITTO, 2007; COLELLO, 2001, 2012; CHARLOT, 2013; CUBERO, MORENO, 1995; GALLART, 2004; GÓES, SMOLKA, 1995; MADRUGA, LACASA, 1995; MINIAC, CROS, RUIZ, 1993; TEIXEIRA, 2008) têm demonstrado o quanto a qualidade dessa relação, fundada nos planos metodológico (do como se ensina), afetivo (das relações que

sustentam o autoconceito e o autoconceito acadêmico), funcional (da organização do trabalho escolar) e cognitivo (do vínculo com o conhecimento e, em particular, com a língua escrita), é decisiva para o sucesso escolar e para a organização da vida social.

Com base nessa constatação, justifica-se o interesse em conhecer as concepções infantis sobre os objetivos da alfabetização e o papel da escola, aspectos importantes na consideração de novos rumos para o ensino. A esse respeito, é de se surpreender que os temas da escolaridade e da aprendizagem raramente estejam presentes na pauta das conversas em sala de aula. Não raro, a vida escolar chega ao aluno mais como um conjunto de prescrições e normas do que como a problematização sobre as tensões e os mecanismos de aprendizagem. A alfabetização, por sua vez, configura-se como uma proposta indiscutível de aprendizagem, sem que a criança tenha clareza das razões para ler e escrever. Com frequência, os educadores partem de certezas (a relevância de ir para a escola e de se alfabetizar) que não são, necessariamente, evidentes aos alunos.

Ao discorrer sobre a pertinência de intervenções dos professores para a construção de atitudes nos alunos, Mauri (2006) enfatiza, entre outros aspectos, a importância de problematizar a própria escola e seus objetos de ensino, visando ampliar, entre os estudantes, os graus de consciência, envolvimento e de corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Suas palavras corroboram o pressuposto do presente trabalho, assumindo que é preciso

Facilitar a participação e o intercâmbio entre alunos e alunas para debater opiniões e ideias sobre os diferentes aspectos que dizem respeito à sua atividade na escola (a relevância ou não de estudar e aprender determinados conteúdos, os objetivos da escola e da sociedade, os costumes próprios do grupo escolar como microcultura, a regulamentação, gestão e funcionamento do grupo, o uso de espaços comuns, as notas e avaliações etc.). (MAURI, 2006, p. 119)

Com esse postulado, a autora reforça a ideia de que a diferença entre uma escola que perpetua o fracasso e a que promove a emancipação do aluno está na possibilidade de substituir a naturalização descomprometida da vida escolar (o conhecimento imposto e não negociado) pelo acompanhamento desse processo na perspectiva do aluno. Porque o ensino merece ser visto como uma mediação entre o sujeito e seu mundo, importa conhecer as concepções dos alunos, especialmente daqueles que estão mais sujeitos ao fracasso. Afinal, como eles percebem o papel da escola? Como compreendem as vicissitudes da vida escolar? Como valorizam e justificam o processo de alfabetização?

Que razão eles têm para aprender a ler e escrever em diferentes estágios da aprendizagem?

OS ALUNOS E OS OBJETIVOS DE APRENDER A LER E ESCREVER

O modo como as crianças lidam com a vida escolar passa necessariamente pelas concepções que elas têm sobre o papel da instituição. Giordan e De Vecchi (1996) definem concepções como um conjunto de ideias que permitem aos sujeitos interpretarem o mundo e responderem a ele. Elas funcionam como sistemas explicativos mais ou menos estáveis e, ao mesmo tempo, como “estruturas de recepção”. Assim, no caso da vida escolar, elas filtram o modo como o aluno lida com diferentes situações dentro ou fora da sala de aula, podendo se constituir como obstáculos à aprendizagem ou como caminhos abertos que se renovam e se completam, inclusive para a superação das dificuldades.

Partindo do pressuposto de que as concepções das crianças sobre a escola são aspectos relevantes na construção do sucesso e do fracasso, e, mais do que isso, de que elas podem sinalizar caminhos de renovação das práticas pedagógicas, o objetivo deste capítulo (tópicos 6.1, 6.2 e 6.3) é captar as concepções dos alunos do Instituto André Franco Vive sobre o conhecimento, particularmente, a relação deles com a língua escrita. No mapeamento de tais concepções, colhidas a partir de uma produção textual (um questionário feito em dois diferentes momentos – Fases 1 e 5), importa apreender o conjunto de ideias evocadas a fim de delinear sua distribuição, tendências e prevalências nas três faixas etárias estudadas.

6.1 Categorias de objetivos atribuídos à alfabetização

Conforme dito, para captar as concepções das crianças sobre a língua escrita, como também para confirmar posturas, apreender tendências e verificar eventual variabilidade de posicionamentos, a pergunta “*Por que as pessoas aprendem a ler e a*

escrever?” foi feita duas vezes (Fases 1 e 5 da coleta de dados) aos três grupos de alunos estudados. No conjunto das produções, os resultados podem ser agrupados em quatro categorias: “Objetivos escolares”, “Objetivos externos à língua”, “Objetivos internos à língua” e “Objetivos vinculados à condição pessoal”.

Na categoria **“Objetivos escolares”**, as metas formalmente assumidas pela escola (aprender a ler e escrever, passar de ano²⁴, melhorar o português, saber as coisas que o professor ensina) ou a participação nas atividades propostas (estudar, responder as perguntas do professor, ler para o professor, e fazer lição) justificam a aprendizagem da língua escrita. A produção a seguir ilustra um texto típico dessa categoria:

apreder
estuda
apreder letrademão
leronome do zoutro
(GABRIEL, 1º ano, Fase 5)²⁵

Na categoria **“Objetivos externos à língua”**, os alunos privilegiam as expectativas de outros (pais e professores) ou as metas a longo prazo (trabalho, aprovação em entrevista de emprego). Nesses casos, o conhecimento da escrita é tomado mais como um instrumento para alcançar outros objetivos ou os objetivos de outros, como se evidencia nos exemplos que se seguem:

ABI-APAIOR
QIAISA APEOOLELA
[Os pais e as mães gostam que as crianças leiam]
(AMANDA, 1º ano, Fase 5)

Eu acho que as pessoas devem saber ler e screver por que tipo
quando ela forem arrumar um serviço e o grente passar uma
prova para ver se eles estão adiantados eles não sabem ler
nem screver não vai dar para eles arrumar um serviço
(INGRID, 5º ano, Fase 1)

²⁴ É interessante perceber como o “passar de ano”, uma ideia arraigada na cultura escolar, permanece até mesmo entre os alunos que frequentavam a escola pública organizada por ciclos, em um sistema que, no momento da coleta de dados, só previa a repetência nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

²⁵ Ao longo deste trabalho, a apresentação das produções textuais dos alunos procura ser fiel ao modo como elas foram originalmente escritas (integralidade do texto, tipo de letra, espaçamento entre palavras, distribuição nas linhas, ortografia e pontuação ou outras eventuais marcas). Elas foram transcritas com o padrão de letra “Comic sans MS” para favorecer a visualização do que foi produzido pelos alunos, evitando a possível confusão com eventuais comentários meus. Em caso de difícil decodificação, a intenção do(a) autor(a) será transcrita entre colchetes. Para fins de preservação das identidades, os nomes dos autores são fictícios.

Na categoria “**Objetivos internos à língua**”, as crianças valorizam a língua escrita como uma aprendizagem válida em si mesma, dadas as possibilidades de ação e interação que ela oferece, independentemente da vida escolar: ler livros, ler músicas, ler jornal, ler para os outros, escrever cartas e ser capaz de escrever um texto. O texto de Beatriz é um exemplo dessa categoria:

PARA ESCREVER CARTAS
PARA LER LIVROS
PARA LER UMA MUSICA
(BEATRIZ, 3º ano, Fase 5)

Na categoria “**objetivos vinculados à condição pessoal**”, os alunos justificam a aprendizagem da língua escrita pela possibilidade de alçar uma condição pessoal mais abstrata. Trata-se de uma concepção particularmente significativa porque parece incorporar ganhos nem sempre considerados pelas escolas, sobretudo aquelas que alfabetizam em uma perspectiva reducionista.

Para Soares (1998), são as mudanças nas condições pessoais que permitem diferenciar o analfabeto do efetivamente alfabetizado, isto é, aquele que não só conhece o sistema, como também é capaz de usá-lo para lidar com situações do seu dia a dia. Eis como a autora apresenta a amplitude e os significados dessas mudanças (1998, p. 36-37):

O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. *Socialmente e culturalmente*, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural [...] sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se *cognitivamente* diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada [...] Tornar-se letrado traz, também, consequências *linguísticas*: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e analfabeto [...], evidenciando que o convívio com a língua escrita teve consequência mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. (Grifos meus)

Ainda que não tenham clareza sobre a complexidade aludida pela autora, os sujeitos parecem sugerir que a alfabetização, além de um saber de valor instrumental

para a escola ou para o trabalho, garante um “algo a mais”. Ela tem a possibilidade de transformar a condição pessoal do indivíduo e o modo como ele é visto pelos outros. No conjunto das produções, isso aparece de um modo mais objetivo (ser inteligente, ser esperto, saber todas as coisas, não ser burro e dar exemplo para os filhos), ou de um modo mais impreciso (ter um futuro melhor ou ter uma boa condição social). Nesses casos, a resposta dos alunos parece mais reproduzir vozes sociais do que exprimir uma ideia elaborada pela própria criança. O texto abaixo, feito por um menino de oito anos, é um exemplo disso:

PARA APRENDE SEAGEN NA VIDA

[Para aprender a ser alguém na vida]

(ROBERTO, 3º ano, Fase 1)

Poderíamos questionar o que o menino entende por “ser alguém na vida” e como ele chegou à conclusão de que a aprendizagem da língua escrita garante essa condição. Voltarei a esse ponto mais adiante. Por ora, importa apenas registrar que as crianças são capazes de aludir objetivos mais genéricos para a alfabetização, o que, salvo nos casos de escritas reprodutivas de clichês sociais, pode ser um fator positivo.

Na apresentação das quatro categorias trazidas pelo conjunto de produções dos alunos fica evidente a diversidade dos planos de valorização da aprendizagem da escrita, todos eles legítimos. De fato, poder considerar a alfabetização pelos ganhos escolares, sociais, linguísticos e pessoais parece oportuno, não só porque faz justiça aos objetivos educacionais oficialmente assumidos, mas porque comprova que esses objetivos podem ser partilhados com os alunos em processo de alfabetização. A esse respeito, importa perguntar o quanto o conjunto de fatores evocados pelos alunos se realiza nas produções individuais. Afinal, qual é a frequência de alunos que, efetivamente, vislumbram a amplitude de objetivos da alfabetização? Que significados e tendências podem emergir da distribuição das categorias? Essas perguntas justificam o interesse em analisar a amplitude das respostas (número de categorias evocadas) e a intensidade das concepções (categorias mais e menos evocadas).

6.2 Amplitude atribuída aos objetivos da alfabetização

Até aqui, os exemplos mostraram textos centrados em uma única categoria, isto é, que consideraram apenas um tipo de objetivo para a alfabetização. No que diz respeito à amplitude das respostas, trata-se de uma abordagem reducionista, tendo em vista que o ensino da língua escrita, ocupando grande parte do tempo, das práticas e das expectativas vinculadas à vida estudantil, deveria se configurar para o aluno em uma perspectiva mais ampla. Uma abordagem reducionista que pouco favorece o envolvimento do sujeito com a aprendizagem da língua. Esse é o caso da maioria dos alunos, conforme se pode constatar pela distribuição do número de categorias evocadas nos três grupos estudados:

Tabela 1 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: número de categorias evocadas

Número de categorias evocadas	1º ano		3º ano		5º ano		Total		
	Fase 1	Fase 5	Fase 1	Fase 5	Fase 1	Fase 5	Fase 1	Fase 5	Fases 1 e 5
1	8	5	7	7	10	4	25	16	41
2	2	4	2	3	0	5	4	12	16
3	0	1	1	0	0	1	1	2	3
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A distribuição dos dados mostra que mais de dois terços das produções (41 em 60 produções) se concentraram em um único tipo de objetivo para justificar a aprendizagem da língua escrita. Poucos alunos consideraram duas ou três categorias e nenhum chegou a mencionar as quatro. Assim, o conjunto de objetivos do elenco evocado pelos alunos não é uma possibilidade para os sujeitos em particular.

É curioso perceber que, na comparação entre os três grupos, a distribuição das categorias parece estável (13, 14 e 14 casos, respectivamente, nos 1º, 3º e 5º anos, em produções com um só tipo de resposta; e 7, 6 e 6 para produções com mais de uma

categoria), o que indica que a complexidade da percepção da escrita independe da idade ou do ano escolar.

A comparação entre as Fases 1 e 5 indica que as concepções infantis e o modo de apresentá-las podem sofrer modificações, apresentando efetivos avanços na produção textual. O primeiro tipo de modificação (não contemplado pela Tabela 1) configura-se como uma estratégia meramente linguística²⁶: sem mudar de postura, o aluno procura explicar melhor a sua ideia. O caso que se segue é um exemplo disso:

ALD

[a-pren-der]

(RAFAEL, 1º ano, Fase 1)

OAIATDANE-OÇDAOA

[Se não, não aprende a fazer conta]

(RAFAEL, 1º ano, Fase 5)

A escrita silábica de Rafael, que aparece de modo estável na primeira produção (para anunciar a escrita como um “objetivo escolar”), torna-se mais difícil de ser “decifrada”, quando ele tenta escrever uma frase completa, o que não significa que ele não busque elementos de correspondência entre a fala e a escrita (o que comprova uma tentativa de sofisticação no modo de dizer). Nesse caso, conforme registrado no Diário de Campo, o menino está mais preocupado em dividir os dois segmentos da frase (“se não” e “não aprende a fazer conta”), o que se resolve com a colocação de um hífen para separá-los. Depois disso, ele se concentra no segundo segmento da escrita, propondo a seguinte interpretação: “O [não] Ç [apren] D [de] A [a faze] O [com] A [ta]”, dando mostras de um esforço cognitivo para a regularização de critérios na construção do texto. Em ambas as situações em que ele, de fato, concentrou-se (o que não é o caso de “OAIATDANE”), a colocação das letras não é aleatória: quando elas não correspondem convencionalmente ao valor sonoro da sílaba ou de um fragmento da oralidade (A, para “afazer”), o aluno lança mão de uma letra qualquer para preencher o lugar de um “conjunto sonoro” desconhecido (L, no texto da Fase 1, e Ç, na Fase 5).

Ao lado do esforço notacional para escrever a frase, fica evidente a iniciativa para dar uma resposta mais completa ou detalhada: aprender a escrita para poder

²⁶ O estudo sobre a exploração linguística em diferentes produções textuais será objeto do capítulo 12. Por ora, quero apenas deixar registrada a possibilidade de variação em diferentes momentos (Fases 1 e 5).

aprender outros conteúdos da escola, no caso, a conta. Trata-se de uma explicação detalhada para sua concepção de alfabetização como “objetivo escolar”. Assim, ainda que as duas produções estejam centradas nesse mesmo critério, a mudança da primeira para a segunda produção textual sugere alguns avanços, a saber:

- 1º) maior envolvimento com a proposta, o que justifica uma resposta mais comprometida e completa;
- 2º) intenção de um registro para além da palavra;
- 3º) consideração de outros problemas na construção da escrita (a segmentação da frase e a correspondência fala-escrita no âmbito da sentença).

O segundo tipo de mudança no texto (evidente na distribuição quantitativa da Tabela 1) marca a tendência para a evocação mais ampla sobre o papel da escrita, já que o índice de 25 produções com uma só categoria na Fase 1 foi reduzido para 16 na Fase 5, e os textos calcados em duas ou três categorias, subiram, respectivamente, de 5 para 14 casos. Os trabalhos de Isabela e Daniel ilustram essa tendência:

ABROSCE

[Para aprender coisas da escola]
(ISABELA, 1º ano, Fase 1)

TSAQOSANPDLI

SCGGAN

[Para ser inteligente,
Para trabalhar]
(ISABELA, 1º ano, Fase 5)

POR QUE A GENTE TEM QUE LER ALGUMA COISA NA ESCOLA.

(DANIEL, 5º ano, Fase 1)

POR QUE SE NÃO APRENDEM A LER E A ESCREVER NÃO CONSEQUERÁ TRABALHAR E NÃO VAI SABER NADA E TEM QUE IR PARA ESCOLA PARA APRENDER.

(DANIEL, 5º ano, Fase 5)

Isabela e Daniel, em seus primeiros textos (Fase 1), evocam apenas os “objetivos escolares” para justificar a aprendizagem da escrita. No trabalho da Fase 5, eles ampliam os critérios para considerar os “objetivos externos” (o trabalho) e a “condição pessoal” (“ser inteligente” e “não saber nada”). Apesar dessa semelhança na evocação

das mesmas categorias, eles diferem no plano linguístico, não só pelas diferentes competências de escrita (ela com uma produção pré-silábica e ele já alfabético), mas principalmente pela mudança que ele faz na formulação dos enunciados. Enquanto ela amplia o conteúdo pela repetição da mesma estrutura linguística (“para X”, “para Y”), ele evolui de uma formulação semelhante no primeiro texto (“porque X”) para uma articulação do conteúdo sob a forma de um argumento: o condicional (“se não aprender a ler e escrever”) vinculado às progressivas consequências (não conseguir trabalhar, não saber nada e ter que voltar para a escola). Isso significa que Daniel não só ampliou o conteúdo, como também, em função disso, buscou outra forma de se expressar.

Os textos de Rafael, Isabela e Daniel comprovam que as mudanças textuais em uma mesma atividade, realizada a partir de diferentes graus de competências e em diferentes momentos, podem ocorrer em diferentes esferas de evolução: a forma linguística, o conteúdo ou ambos. O gráfico a seguir mostra a distribuição relativamente equilibrada dessas três possibilidades para o conjunto dos alunos estudados:

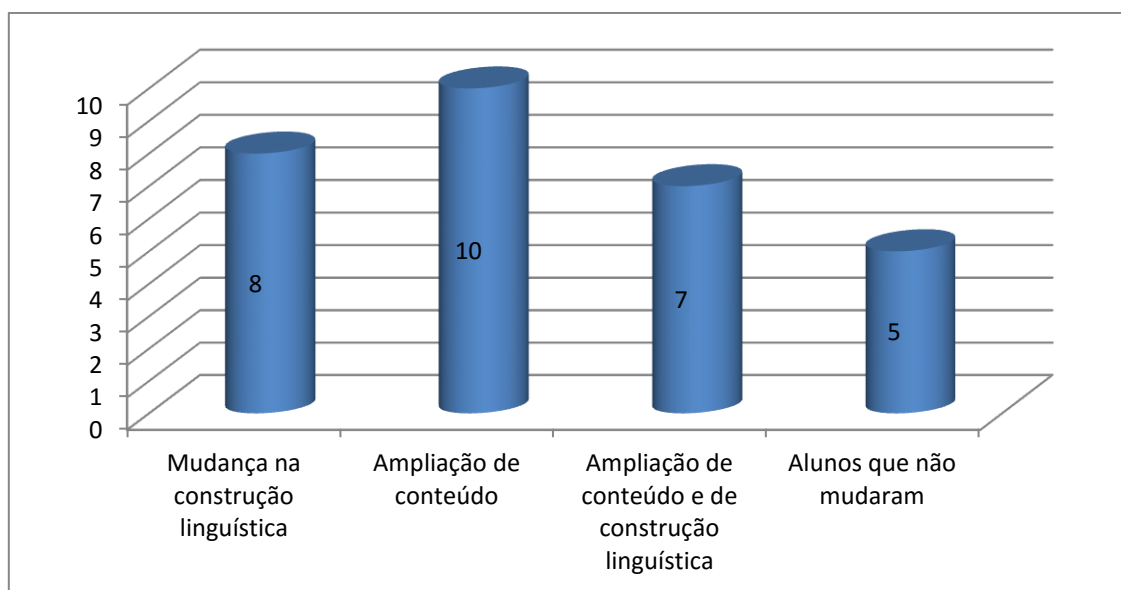


Gráfico 1 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: mudanças da Fase 1 para a Fase 5

Seja pela ampliação ou pelo aprofundamento da compreensão sobre os objetivos de aprender a ler e escrever, seja pela melhoria na construção linguística ou ambos, o gráfico deixa evidente que 25 dos 30 alunos puderam aprimorar seus textos,

demonstrando algum tipo de evolução. Sem desconsiderar outras variáveis - as eventuais contribuições das atividades escolares ou do próprio Instituto que, ao longo dos quatro meses separaram as produções das Fases 1 e 5 -, é possível levantar a hipótese de que as mudanças de conteúdo e melhorias na construção do texto se devem, também, ao conjunto das experiências desenvolvidas pela própria pesquisa, que objetivamente procurou explorar a função da escrita em diferentes situações (Fases 2, 3 e 4 da coleta)²⁷. No plano mais subjetivo, posso ainda supor que a familiaridade com as pesquisadoras e o interesse pelas atividades propostas favoreceram a adesão ou o compromisso na Fase 5 da pesquisa.

Em síntese, os dados sobre a amplitude dos objetivos da alfabetização me permitem afirmar que a grande maioria dos alunos em questão tem, quantitativamente, poucas razões para aprender a ler e escrever, embora esses motivos possam ser ampliados pelas experiências com a língua escrita vividas no âmbito institucional.

6.3 Intensidade atribuída aos objetivos da alfabetização

A constatação do reducionismo que prevalece entre os alunos do Instituto André Franco Vive sobre os objetivos da alfabetização me remete à análise qualitativa para compreender os objetivos que, do ponto de vista dos alunos, mais justificam essa aprendizagem.

As tabelas a seguir apresentam a distribuição das categorias dos objetivos evocados nos três grupos e indicam tendências significativas para o conjunto dos alunos estudados:

Tabela 2 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 1º ano

CATEGORIAS	FASES		
	1ª	5ª	Total
Objetivos escolares	6	7	13
Objetivos externos à língua	3	5	8

²⁷ Mais uma vez, vale dizer que a pesquisa em questão não teve o objetivo de se configurar como uma pesquisa-ação, isto é, de avaliar os resultados da intervenção realizada, tendo em vista o pequeno número de atividades propostas. Mesmo assim, em função dos resultados, não descarto a possibilidade de os alunos terem aproveitado bem essas oportunidades de trabalho para rever, consciente ou inconscientemente, suas posturas originais em relação ao papel da escrita.

Objetivos internos à língua	2	1	3
Objetivos vinculados à condição pessoal	1	4	5

Tabela 3 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 3^a ano

CATEGORIAS	Fases		
	1 ^a	5 ^a	Total
Objetivos escolares	6	8	14
Objetivos externos à língua	2	1	3
Objetivos internos à língua	1	1	2
Objetivos vinculados à condição pessoal	5	3	8

Tabela 4 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: grupo do 5^o ano

CATEGORIAS	Fases		
	1 ^a	5 ^a	Total
Objetivos escolares	5	5	10
Objetivos externos à língua	3	5	8
Objetivos internos à língua	1	1	2
Objetivos vinculados à condição pessoal	1	6	7

Os dados apontam, nos três grupos, para uma significativa polaridade entre os “objetivos escolares” (a categoria mais frequente) e os “objetivos internos à língua” (evocação menos frequente): para cada 2 ou 3 referências aos “objetivos internos da língua”, temos de 10 a 14 referências, aos “objetivos escolares”. No conjunto dos dados, a polaridade é marcada por 7 contra 37 evocações, uma tendência bastante acentuada, que se comprova no seguinte gráfico:

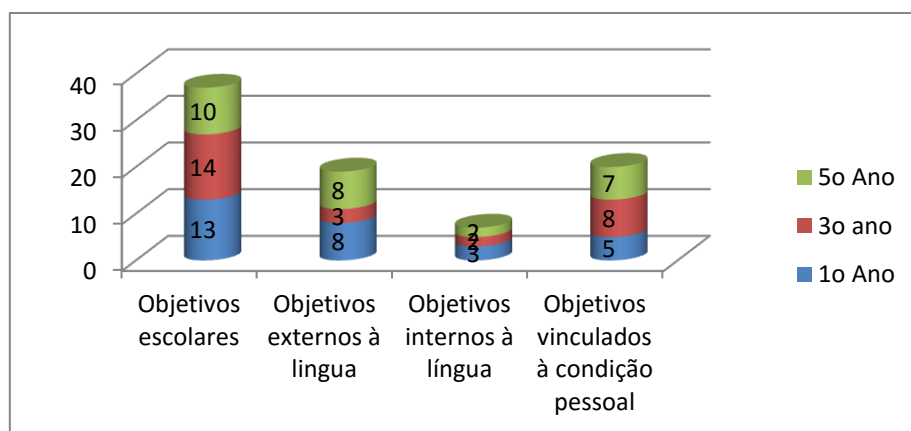


Gráfico 2 – Objetivos da aprendizagem da língua escrita: distribuição das categorias (global e por grupos)

O gráfico deixa evidente a prevalência da escrita como “objetivo escolar”. Trata-se de uma concepção que, provavelmente, reflete não só as expectativas sociais e familiares, como, também, o próprio funcionamento da escola, que valoriza os anos iniciais do Ensino Fundamental como o momento de alfabetização. Em um estudo etnográfico sobre a passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), Teixeira (2011, p. 81) explica e comprova essa tendência:

Na passagem da EI para o EF, a aprendizagem da escrita configura-se como um dos principais eixos de investimento pedagógico e cobrança escolar. Se na EI era considerado aceitável que a criança visse a escola como um lugar para o lúdico, as expectativas familiares e sociais tendem, no EF, a se voltar fortemente para a exigência de atividades mais dirigidas às habilidades do ler e escrever, consideradas prerequisite para a aprendizagem escolar.

Embora o papel da língua escrita na vida estudantil seja bastante legítimo, o desequilíbrio deste com relação a outros objetivos igualmente relevantes da esfera social aparece como distintivo do reducionismo com que as crianças do Instituto enfrentam o processo de alfabetização. O aluno concebe essa aprendizagem mais como uma exigência do universo escolar do que propriamente como um conhecimento válido em si, isto é, dado pelo interesse pessoal de ler e escrever ou pelas possibilidades de uso no contexto do seu mundo (COLELLO, 2012; GUIMARÃES, BOSSE, 2008). Na medida em que o aluno não se vê nas atividades de escrita e não estabelece conexões entre a aprendizagem da língua na escola e as práticas sociais letradas, a alfabetização fica reduzida ao ativismo escolar pouco significativo: o ensino como imposição e a aprendizagem como submissão. Nesse cenário, as únicas metas que ele pode vislumbrar para a aprendizagem são os restritivos valores apregoados pela própria escola. Esse parece ser o caso de Giovane:

PRA LÊ QUNDO CRESE
PRA ESQUEVE SÉRTO
(GIOVANE, 1º ano, Fase 5)

A respeito da escrita como “objetivo escolar”, acrescentem-se outros três exemplos provenientes de um “feliz engano de interpretação” das propostas de escrita nas Fases 1 e 5. Em oito dos 60 textos (30 da Fase 1 e 30 da Fase 5), a pergunta “*Por que as pessoas aprendem a ler e escrever?*”, ao invés de ser compreendida como um questionamento sobre os objetivos da alfabetização, foi interpretada como um pedido de

explicação sobre esse processo de aprendizagem (algo próximo de “como acontece essa aprendizagem?” ou “como é possível aprender a ler e escrever?”). O engano trouxe à tona posturas que me permitem aprofundar, mais ainda, os significados que os alunos atribuem a esse processo de aprendizagem.

Nessas ocorrências²⁸, não por acaso, os alunos situam a aprendizagem da língua escrita no âmbito estritamente escolar, omitindo-se sobre qualquer outro tipo de experiência prévia ou ajuda externa. Em outras palavras, tal como no paradigma tipicamente escolar, o letramento emergente não é levado em consideração pelas próprias crianças para explicar o seu processo de aprendizagem. Seja pela frágil consciência do seu processo de aprendizagem, seja pela incorporação do discurso e das posturas que prevalecem na escola, os alunos preferem evocar aspectos didáticos, cognitivos e comportamentais para explicar seus processos de alfabetização, conforme demonstram os exemplos que se seguem:

PROFESSORA

[Porque a professora ensina.]
(LUIZA, 1º ano, Fase 1)

porque as crianças prestam atenção na aula, tem educação,
brincam na hora certa e respeita os (a) professores (a).
(ANTÔNIA, 3º ano, Fase 5)

quando eles junta as letras eles formam uma palavra pelo menos
aranha eles faz asin a r a n h a se juntar as letras vai forma
aranha

[Quando eles juntam as letras, eles formam uma palavra pelo menos.
“Aranha” eles fazem assim: A + R + A + N + H + A. Se juntar as letras
forma “aranha”.]
(GERALDO, 3º ano, Fase 5)

Os textos refletem alguns fatores de insucesso antes mencionados (capítulo 4) e deixam marcas dos mesmos. Para Giovane, a aprendizagem da escrita é uma meta a longo prazo. Calcado nessa concepção, o menino ainda incorpora um princípio escolar que, frequentemente, separa o momento de aprender (anos iniciais da escola) do momento de fazer uso da aprendizagem (“*ler para quando crescer*”). Uma meta que

²⁸ Nos oito casos dessa ocorrência (um aluno do 1º ano, quatro do 3º ano e dois do 5º ano), apenas uma aluna do 3º ano interpretou dessa forma nas duas fases (por isso o total de 8 casos).

aponta para o ideal de uma única língua legítima (a da norma culta) e que, pela mesma lógica, deixa implícito que ele, na condição de aprendiz, é ainda incapaz de fazer uso da língua escrita (concepções apresentadas nos itens 4.1, 4.3, 4.4 e 4.6). O garoto não se vê, hoje, na condição de produtor de texto.

Essa concepção, provavelmente assimilada a partir de vozes externas (falas do senso comum ou da própria escola), contraria o referencial teórico sobre a alfabetização. Em primeiro lugar, porque, como vimos, afronta os postulados da linguística em defesa da legitimidade das muitas linguagens em oposição a um modelo linguístico unificado pelos princípios da correção (BAGNO 2003; BRITTO, 2007; CAGLIARI, 1989; DIAS, 2011; GERALDI, 1984; GNERRE, 1981). Em segundo lugar, porque fere os princípios construtivistas (FERREIRO 1986, 2007; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984) e sócio-interacionistas sobre a possibilidade de ser um usuário da língua mesmo antes de escrever convencionalmente (COLELLO, 2012, 2013a; LURIA, 1988; SMOLKA, 1995, 1999, 2008).

O texto de Luiza reproduz a ideia de que a aprendizagem é uma consequência do ensino, aqui entendido como processo que depende da ação do professor (tal como discutido no item 4.4). Dessa forma, a menina parece não se colocar como sujeito ativo, ou pelo menos cúmplice, na construção dessa aprendizagem. A mesma postura aparece no texto de Antônia, que evoca não a necessidade de agir sobre o conhecimento, mas a disponibilidade para recebê-lo no contexto da aula (item 4.1). Ao atrelar o conhecimento ao comportamento de atenção, educação, seriedade e respeito do aluno, caracteriza-se a relação assimétrica entre professores e alunos, deixando em aberto a possibilidade de culpabilizá-los, estes ou aqueles, pelo eventual fracasso. Assim, parece que a alfabetização pressupõe a assimilação (e submissão) às regras da escola e a subalternidade ao professor. Trata-se de uma postura que corrobora as conclusões das pesquisas realizadas por Charlot (2005, p. 29):

[...] na lógica do aluno das famílias populares, quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem é o professor. Vou explicar. No processo educacional, o que deve fazer o aluno? Ele deve ir à escola cada dia, o que já é um esforço. Ele não deve fazer bobagens demais e deve escutar o professor; sendo assim, está feita a sua parte, cumpriu sua responsabilidade. O que vai acontecer depois depende do professor. Se o professor explica bem, o aluno saberá; se o professor não explicar bem, o aluno não saberá. A responsabilidade é do professor.

Os textos em questão funcionam, assim, como uma evidência de que até mesmo os alunos incorporam o distanciamento entre o ensino e os seus processos de aprendizagem antes apresentado. Eles estão convencidos de que a aprendizagem é uma conquista exclusivamente escolar (tal como discutido nos itens 4.3 e 4.5).

O texto de Geraldo, por sua vez, explica a alfabetização pelo sentido restrito de aprender o funcionamento do sistema: a mecânica de codificação das palavras (formar “*pelo menos*” uma palavra) independentes do contexto, propósito ou interlocutor (concepção apresentada no item 4.6). É curioso perceber que, ao incorporar os princípios da didatização da língua, o menino, como a maioria dos adultos alfabetizados, não é capaz de recuperar a especificidade do seu processo de aprendizagem (as hipóteses conceituais ou os conflitos cognitivos pelos quais tenha passado), tampouco o eventual estranhamento de encontrar, na escola, uma língua “diferente” da oralidade, a língua que ele aprendeu em seu convívio social. Por isso, ele reproduz a lógica de um método (conhecido como *bottom up*), que vai da letra à palavra. Ele se submete ao modelo autônomo de letramento.

Perguntei a Geraldo se isso era suficiente para alguém saber ler e escrever e ele me respondeu que sim, porque “*se você sabe fazer isso com todas as palavras, você acerta o ditado que a professora faz*”²⁹. Mais uma vez, é a prática escolar que, por si só, justifica a aprendizagem.

Para além dos objetivos estritamente escolares, as categorias intermediárias “objetivos externos à escrita” e “objetivos como condição pessoal” (respectivamente com 19 e 20 evocações nos 60 textos produzidos), são marcados por metas a longo prazo, conforme se observa nos seguintes exemplos:

PAQUADOQUERESEVETABALHA

[Para quando crescer escrever e trabalhar]
(LARISSA, 1º ano, Fase 1)

pra ficar inteligente e não fica Burro

(GABRIELA, 3º ano, Fase 5)

para ceauen na vida

[Para ser alguém na vida]
(ADRIANA, 3º ano, Fase 1)

²⁹ Dados extraídos do Diário de Campo.

POR QUE SE NÃO APRENDEM A LER E A ESCREVER NÃO
CONSEQUE TRABALHA E NÃO VAI SABER NADA
(DANIEL, 5º ano, Fase 5)

PARA TEUN FUTURO MELHO TRABALHA DÍREÍTÍNHO E
ÇER UM OMENDIDEITO TRABALHADO
[Para ter um futuro melhor e trabalhar direitinho e ser um homem
direito trabalhador]
(EDUARDO, 5º ano, Fase 5)

Nessas categorias, chama atenção a repetição de metas a longo prazo, objetivos externos à escrita e formulações genéricas vinculadas a uma condição nem sempre bem explicada. Essa tendência, comum aos três grupos, corrobora outras pesquisas realizadas com crianças em fase de alfabetização (IRELAND, 2007) e remete a dois questionamentos. O primeiro é sustentado pela desconfiança sobre a consciência que a criança possa ter sobre tais razões (o significado de “ser alguém na vida”, a relação da escrita com as práticas de trabalho). O segundo se estabelece pela suspeita sobre o quanto esses objetivos, imprecisos e longínquos, podem se constituir como uma motivação para a aprendizagem de hoje.

A esse respeito, não seria um exagero afirmar que muitas dessas produções, aparentemente reflexivas, configuram-se mais pela reprodução de discursos prontos do que pelos significados construídos nas experiências infantis. O sujeito parece se contentar com a repetição de clichês que, mal elaborados no plano pessoal e sustentados como “verdades indiscutíveis”, colocam-se no lugar de uma compreensão mais significativa e personalizada do ler e escrever. Voltarei a esse tema capítulo 12. Por ora, interessa situar os casos que escapam a esse formalismo.

Em oposição à maioria das produções, registram-se 7 evocações de objetivos internos à escrita, os quais reconhecem o interesse em aprender a ler e escrever pelos seus ganhos intrínsecos e pelas possibilidades de ser um efetivo usuário da língua. Alguns deles se explicam de modo objetivo, como a possibilidade de escrever bilhetes, outros (apenas 2 evocações) fazem referência à magia da língua escrita.

Ao se deparar com a pergunta “*Por que as pessoas aprendem a ler e a escrever?*”, Lucas, de apenas 6 anos, abre um sorriso e me diz³⁰:

- *Ah, isso é muito difícil de explicar escrevendo!*

³⁰ Dados extraídos do diário de campo.

Eu insisto na proposta de trabalho dizendo:

- *Se você tentar me explicar, eu posso até entender e, aí, a gente pode, depois, encontrar um jeito de escrever.*

- *É assim...* – ele responde - *No mundo tem muitas coisas legais e se você aprender a ler e a escrever, você pode descobrir tudo o que você quer saber.*

Essa conversa deu origem à seguinte produção:

PARA DISQRUBRIR AS COISAS QUI EZISTEM NO
MUNDO

(LUCAS, 1º ano, Fase 1)

Essa produção, em relação às anteriores, parece ilustrar a postura de Ferreiro (2002, p. 27):

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiadora) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de habilidades básicas. Em geral, as primeiras se tornam leitores; as outras têm um destino incerto.

Assim, é possível concluir afirmando que algumas crianças, independentemente do tempo de escolaridade e de suas competências escritoras, são movidos pelo desejo interno de se alfabetizar e, por isso, têm grandes chances de superar eventuais dificuldades para se tornarem efetivos leitores e escritores. Ao lado deles, muitos de seus colegas, guiados por metas externas e concepções difusas, ficam na dependência de professores e instituições que possam reverter a complexa conjuntura da aprendizagem pouco significativa ou de um fracasso que tão cedo se anuncia.

OS ALUNOS E O PAPEL DA ESCOLA

Com o objetivo de compreender como as crianças do Instituto André Franco Vive concebem o papel da escola e, por essa via, aprofundar a compreensão sobre o vínculo que estabelecem com ela, perguntei em duas oportunidades (Fases 1 e 5): “*Por que as pessoas vão para a escola?*”. As produções, elaboradas individualmente, guardam um considerável paralelismo com as posições e categorias sobre os objetivos da língua escrita, revelando, inclusive, as mesmas tendências. Por um lado, observa-se uma considerável amplitude de categorias no conjunto das produções, um potencial que pouco se realiza nos casos individuais, já que a maioria dos sujeitos se concentra em uma ou duas categorias. Em função disso, registra-se, também na concepção do papel da escola, uma abordagem reducionista, no caso, vinculada prioritariamente ao processo de aprendizagem, conforme pretendo demonstrar. Por outro lado, registra-se o mesmo movimento de mudança textual da Fase 1 para a Fase 5 da coleta. Trata-se de uma ampliação qualitativa das produções, concretizada tanto pela modificação das estruturas linguísticas, como pela evocação mais ampla do conteúdo ou por ambos.

O conjunto das produções evidencia, ainda, a majoritária associação entre os objetivos da escrita e o papel da escola: a alfabetização é tomada como um objeto exclusivamente escolar e a escola se justifica principalmente pelo ensino da língua escrita.

Seguindo os mesmos procedimentos de análise feitos anteriormente, procuro, neste capítulo, apresentar as categorias sobre o papel da escola, suas amplitude e intensidade, comparando esses dados nos diferentes estágios da escolaridade (1º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental), nos diferentes momentos da pesquisa (Fases 1 e 5), e também nas duas perguntas feitas (os objetivos da língua e o papel da escola).

7.1 Categorias dos papéis atribuídos à escola

Ao evocar as razões pelas quais as pessoas vão para a escola, os alunos, no conjunto das produções, deixam evidentes diferentes focos de abordagem, que puderam ser agrupados nas seguintes categorias: “Aprendizagem”, “Aspectos lúdicos e sociais”, “Conquistas objetivas” e “Condição pessoal”.

Na categoria “**Aprendizagem**”, o papel da escola aparece vinculado aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, tanto de forma genérica (“aprender”, “estudar”), como de modo específico, privilegiando aspectos da aprendizagem (“aprender a ler e escrever”, “aprender as letras”, “aprender a escrever texto”, “melhorar o português”, “aprender as matérias”), ou atividades (“fazer lição”, “ter aula de Educação Física”, “ter aula de Artes”). O exemplo a seguir ilustra o caso de uma aluna que, centrada nessa categoria, teve a preocupação de especificar as várias dimensões do aprender:

PARA APENDER A LER E ESCRIVE
PARA APENDER A ESCRIVE TEXTO
PARA APRENDE A FAZER ARTE NOVAS
PARA APRENDE A FAZER EDUCAÇÃO FISICA
(BEATRIZ, 3º ano, Fase 5)

A segunda categoria agrupou **aspectos lúdicos e sociais** (o primeiro muito mais frequente do que o segundo) porque, juntos, eles parecem ter um mesmo sentido na vida escolar: o contraponto do ensinar e aprender, o lado mais divertido da escola (“encontrar mais amigos”, “fazer amizades”, “conversar com amigos”, “brincar”, “aprender jogos novos”, “se divertir”). É o que sugere o texto de Adriana, no qual a brincadeira aparece como uma atividade posterior (talvez uma compensação) para quem aprende:

POR QUE É LEGAL E AREDE [aprende] LER E ESCRIVER E
DE POIS BRINCA
(ADRIANA, 3º ano, Fase 5)

Na terceira categoria, “**Conquistas objetivas**”, o aluno tende a focar o papel da escola pelos princípios ou consequências objetivas, que podem ser: cognitivas (“saber ler e escrever”, “saber as coisas”, “poder ler para os outros”, “poder ler livro”); comportamentais (“prestar atenção”, “obedecer aos professores”); escolares (“aprender a estudar”, “aprender a prestar atenção”, “passar de ano”, “ir para a faculdade”, “fazer cursos”) e sociais (“poder trabalhar”). O exemplo que se segue ilustra algumas dessas

alternativas, no caso, as consequências da vida escolar e os aspectos comportamentais em relação à postura pessoal e aos outros:

[...] Para aprentre a esturtar e Para opedeser os Profesores o Peteser o tireitor e não jogar fora o lanxe no chã.

[Para aprender a estudar e para obedecer aos professores e o diretor e não jogar o lanche no chão]

(GABRIELA, 3º ano, Fase 5)

Na categoria **“Condição pessoal”**, a escolaridade é tomada como um produto que garante uma outra condição ao sujeito: “ter estudo”, “ter educação” “ser inteligente”, “não ser burro”, “ter um futuro melhor”, “ser alguém na vida”, “ser esperto” e “ser bom”. O texto de Antônia explicita bem a mudança da condição pessoal do sujeito, evocando um “antes” e um “depois” da escolaridade:

É para aprender mais doque sabe.

Aprender bastante coisa e ficar sábio.

(ANTÔNIA, 3º ano, Fase 1)

No conjunto, as quatro categorias refletem o potencial de uma visão ampla da escola, porque, para além da aprendizagem específica de conteúdos tipicamente escolares (em geral, sobre a língua escrita), os alunos podem se referir a outras formas de aprendizagem (comportamentos, posturas, relações na escola, jogos e artes). O tradicional ambiente de seriedade pode ser compensado pelas diversas formas de brincar e de se relacionar com os outros. Os alunos podem também perceber os ganhos da vida estudantil em conquistas mais objetivas ou mais amplas, a curto ou longo prazo, como é o caso da constituição de uma nova condição pessoal. No entanto, conforme já foi dito, essa amplitude da concepção da vida escolar não é uma possibilidade real para a maior parte dos alunos, conforme pretendo demonstrar.

7.2 Amplitude atribuída aos papéis da escola

Assim como, nas produções vinculadas aos objetivos da língua escrita, a maioria das crianças, ao se referir ao papel da escola, concentrou-se em uma única categoria na produção da Fase 1, tendendo a ampliar a abordagem do tema na Fase 5, conforme se observa na seguinte tabela:

Tabela 5 – Papel da escola: número de categorias evocadas

Número de categorias evocadas	FASES								
	1º ano		3º ano		5º ano		Total		
	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª	5ª	1ª + 5ª
1	9	4	8	1	6	2	23	7	30
2	1	5	2	9	3	6	6	20	26
3	0	1	0	0	1	2	1	3	4
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Para além das semelhanças nas produções sobre a escola e sobre a escrita, a análise comparativa dos dados (Tabela 1, apresentada no item 6.2, e Tabela 5 acima) me permite também situar duas diferenças na amplitude de categorias evocadas. Em primeiro lugar, é possível vislumbrar uma ligeira tendência que, ao longo da progressão escolar, faz decair o número da categoria única (9, 8 e 6 casos da Fase 1, respectivamente, para o 1º, 3º e 5º ano)³¹. Isso sugere que a criança, no percurso da escolaridade, tende a uma compreensão mais ampla sobre a escola, um avanço que não encontra paralelo no que diz respeito à compreensão da escrita.

Em segundo lugar, o movimento de ampliação de abordagens da Fase 1 para a Fase 5 é muito mais significativo quando o que está em pauta é o papel da escola. De fato, na Fase 1, temos 23 alunos centrados em uma única categoria contra 7 alunos que consideraram duas ou mais categorias; esses números se inverteram na Fase 5, registrando-se 7 casos para uma única categoria e 23 para duas ou mais categorias³². Isso faz com que, no cômputo geral (Fase 1 e Fase 5), haja um empate: 30 casos para a consideração reducionista de uma só categoria e 30 para duas ou mais categorias.

³¹ Vale lembrar que, nas produções sobre os objetivos da escrita (Tabela 1), as diferenças registradas (8, 7 e 10, respectivamente, para o 1º, 3º e 5º ano) não pareceram significativas para se configurarem como uma tendência.

³² Nas produções sobre os objetivos da escrita (Tabela 1), foram registrados, na Fase 1, 25 casos abordando uma única categoria contra 5 abordando duas ou mais, enquanto, na Fase 5, esses números ficaram, respectivamente, em 16 e 14 ocorrências, ou seja, a consideração de uma única categoria, a despeito do seu decréscimo, permanece como maioria nas duas situações.

Na prática, essa inversão significa que as crianças foram capazes de ampliar consideravelmente seu entendimento sobre a escola, uma ampliação que também ocorreu na consideração dos objetivos da escrita, embora com menos intensidade.

Em que pese a eventual interferência de fatores externos à pesquisa, essas mudanças podem também ser atribuídas às experiências vividas nos encontros realizados, nos quais as crianças foram convidadas a escrever em diferentes situações e a pensar a vida escolar sob diferentes pontos de vista. Na minha avaliação, trata-se de uma mudança surpreendente, já que eu não esperava tanta mudança a partir do estímulo das cinco fases da coleta.

No plano da produção textual, o movimento de ampliação das concepções sobre o papel escola (da Fase 1 para a Fase 5) se faz por mecanismos linguísticos ou de abordagem temática ou ambos, seguindo a mesma tendência das mudanças apresentadas no item 6.2 (Gráfico 1).

As produções de Larissa ilustram uma considerável mudança textual que se realiza em diferentes planos:

ADEISREVE.

[Aprender a escrever]

(LARISSA, 1º ano, Fase 1)

APRENDE ALÉ ASEQUERVE.

QUANDO QUCRSE SÉ BON.

FAZER A MIZADE

FAZER LIÇÃODECASA.

[Aprender a ler e a escrever. Quando crescer, ser bom. Fazer amizade. Fazer lição de casa]

(LARISSA, 1º ano, Fase 5)

Do ponto de vista de conteúdo, Larissa passou de uma categoria (“Aprendizagem”), na Fase 1, para três categorias na Fase 5 (“Aprendizagem”, “Condição pessoal” e “Aspecto social”). Além disso, do ponto de vista linguístico, ela apresentou avanços:

- 1º) na estrutura da frase (passando de “aprender X” para “quando crescer, ser Y”),
- 2º) na hipótese conceitual da escrita (do silábico-alfabético para o alfabético),
- 3º) na segmentação das palavras,
- 4º) na preocupação em acentuar as palavras.

Ainda que de modo incorreto, a colocação dos acentos dá indícios de um peculiar processo cognitivo pela criação da hipótese de que, no infinitivo, os verbos (“ler” e “ser”) podem ser grafados com o acento (“lé” e “sé”), um exemplo típico de transcrição dialetal. No dinamismo de seu processo de aprendizagem, a hipótese que tenta recuperar a oralidade, mostra-se já sob risco de desestabilização (um possível conflito cognitivo), tendo em vista a presença contraditória de outros verbos no infinitivo: um deles grafado, duas vezes, de modo correto (“fazer”), e outros grafados incorretamente e sem o acento (“asequerve”³³ e “qucrse”). O mesmo tipo de dilema apresenta-se nas diferentes tentativas de registrar o “C”, ora conformando-se com o “QU” (“asequerve”), ora acrescentando um C para garantir a fonologia da palavra (“qucrese”). As diferentes grafias, aparentemente contraditórias, são tentativas de Larissa resolver problemas em pauta, lidando com concepções não estabilizadas. Elas são, efetivamente, retratos vivos de um processo cognitivo em andamento. A depender dos estímulos que a menina possa receber, não seria um exagero supor que, a curto prazo, os erros de juntura e segmentação (“alé” e “a mizade”) na escrita dos verbos no infinitivo e do uso do “C” e “QU” serão resolvidos.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição global das mudanças textuais referentes ao conteúdo (número de categorias evocadas), à estrutura linguística ou a ambas.

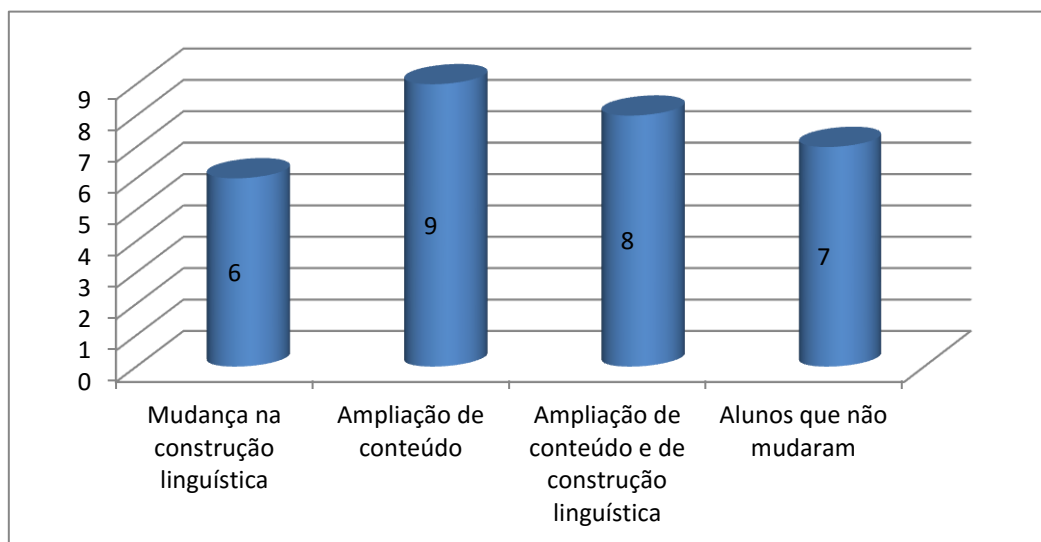


Gráfico 3 – Papel da escola: mudanças da Fase 1 para a Fase 5

³³ No texto original, ficou registrada no papel a marca de um acento colocado e apagado na palavra “asecreve”, mais uma comprovação da hesitação da menina no momento da escrita, isto é, do seu possível conflito cognitivo.

A distribuição das ocorrências de mudança textual indica que 23 das 30 crianças apresentaram algum tipo de modificação, o que atesta não apenas a melhor compreensão sobre o assunto (considerações mais amplas sobre o papel da escola), como também a possibilidade de aprimorar a sua forma de dizer, mesmo em uma atividade caracterizada pelo pouco apelo interlocutivo e sem propósito social definido. Um aprimoramento que, a exemplo do texto de Larissa, ocorre simultaneamente nos planos discursivo (o modo de dizer dado pela estrutura da frase) e notacional (a grafia das palavras).

7.3 Intensidade atribuída aos papéis da escola

Para além da amplitude da abordagem sobre o papel da escola, a análise qualitativa sobre as categorias evocadas revela que, do ponto de vista dos alunos, a escola é, por excelência, um local de aprendizagem. Essa é uma concepção que se mantém relativamente estável nos três grupos estudados, conforme indicam as seguintes tabelas:

Tabela 6 – Papel da escola: grupo do 1º ano

CATEGORIAS	1ª fase	5ª fase	Total
Aprendizagem	10	9	19
Aspectos lúdicos e sociais	1	5	6
Conquistas objetivas	0	2	2
Condição pessoal	0	1	1

Tabela 7 – Papel da escola: grupo do 3º ano

CATEGORIAS	1ª fase	5ª fase	Total
Aprendizagem	10	10	20
Aspectos lúdicos e sociais	0	3	3
Conquistas objetivas	0	3	3
Condição pessoal	2	2	4

Tabela 8 – Papel da escola: grupo do 5º ano

CATEGORIAS	1ª fase	5ª fase	Total
Aprendizagem	8	9	17
Aspectos lúdicos e sociais	0	2	2
Conquistas objetivas	3	4	7
Condição pessoal	4	5	9

A prevalência da escola como espaço de aprendizagem, especialmente a aprendizagem de conteúdos tipicamente escolares, remete ao clássico dilema da educação, postado no século passado por Gusdorf (1970): a educação deve ser um subproduto do ensino ou o ensino deve ser um subproduto da educação?³⁴

Embora a escola tenha se consagrado como um espaço de ensino e aprendizagem (devendo, indiscutivelmente, ser reconhecida por essa função primordial), o dilema põe em xeque o caminho para o efetivo processo de formação humana. No caso da “educação como um subproduto do ensino”, a formação é entendida como o resultado da assimilação do programa curricular, um elenco de saberes vinculado às disciplinas escolares. Assim, a educação seria a consequência da aquisição de um estoque preestabelecido de conhecimentos. Em uma perspectiva inversa – “o ensino como subproduto da educação” -, privilegia-se o processo educativo de formação do sujeito nas esferas cognitiva, afetiva e social, fazendo da aprendizagem de conteúdos um caminho para a conquista de algo mais amplo que o próprio saber.

Ainda que a “escola conteudista” seja uma forte tendência na demanda popular e na configuração do mercado educacional (o ideal de “escola forte”, a realidade dos cursinhos pré-vestibulares, a promessa dos programas preparatórios em diversos níveis da escolaridade e até da vida profissional), parece haver um consenso entre os educadores de que a escola deve superar a esfera da mera informação.

A consideração dos postulados de alguns autores é suficiente para ilustrar essa tendência. Quintás (1999, p. 65) argumenta que “*um jovem pode aprender muitas coisas*

³⁴ Diferentemente da postura predominante no discurso educacional de hoje, (educação para a inserção social e o compromisso com a realidade de nosso mundo), o questionamento de Gusdorf (1970) é feito com o objetivo de defender uma educação humanista centrada no indivíduo: a progressiva tomada de consciência da personalidade, o autoconhecimento, o domínio íntimo de si mesmo, a autoedificação, o desenvolvimento das potencialidades individuais, as disciplinas para promover o confronto consigo mesmo, o ensino como diálogo entre mestre e discípulo para promover o desenvolvimento do sujeito e a educação como experiência espiritual. A despeito da diferença de encaminhamentos, a provocação do referido autor é, no contexto da nossa realidade, mais do que pertinente.

e não saber pensar”, razão pela qual o objetivo da educação seria o de “pensar com justiza”. Coll (1999) propõe que, ao lado da aprendizagem de fatos e conceitos, os conteúdos escolares incorporem princípios, atitudes, valores e procedimentos. Em uma análise sobre a postura educativa desses autores e, particularmente sobre os princípios da reforma educacional brasileira, Colello (1999, p. 55-56) afirma:

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, cumpre livrar-se do paradigma tradicional, profundamente enraizado em nossa cultura pedagógica, de ensinar pela estrita sucessão linear de informações cumulativas e ordenadas segundo critérios *a priori*, tão estranhos ao sujeito cognoscente, que jamais podem “penetrar na sua mente e no seu coração” (QUINTÁS, 1999). Em contrapartida, quando o aluno é obrigado a abrir mão de seus pontos de vista pessoais e considerar os diferentes níveis de realidade, valoriza-se o conhecimento conquistado por conta própria, a partir de profundas “reviravoltas mentais”. A “lógica do saber muito” é, assim, substituída pelo valor de poder lidar com esse conhecimento, recriando a realidade em múltiplas formas, abordagens e relações.

Na mesma linha de argumentação, Charlot (2005) insiste em objetivos amplos como a formação para a cidadania, o respeito aos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e a formação do pensamento crítico. Perrenoud (2001) defende uma educação capaz de investir nas competências, isto é, na mobilização dos recursos cognitivos e afetivos para o enfrentamento de situações complexas. Soares (1998, 2003 a, b), por sua vez, recomenda a aprendizagem da língua escrita vinculada às práticas sociais. De modo semelhante, Ferreiro (2013) proclama a necessidade de um ensino que possa atender aos apelos do nosso mundo e diminuir as diferenças sociais.

Além dos autores e estudiosos da educação, vale destacar a progressiva assimilação, desde o final do século XX, desses mesmos princípios nas diretrizes nacionais, estaduais e municipais de ensino. Assim, por diversas vias, fica evidente a necessidade de se romper com um ensino distanciado da vida e com uma concepção de aprendizagem dissociada da inserção social. Mais do que ensinar, o desafio que hoje se coloca aos professores é a formação do homem consciente, crítico e produtivo, capaz de se pautar pelos princípios éticos e pela responsabilidade social (COLELLO, 2001)³⁵.

É nesse sentido que se pode questionar a concepção predominante entre os alunos sobre uma escola voltada prioritariamente para o ensino de conteúdos específicos

³⁵ Voltarei a esse tema no capítulo 11 para recolocar o debate sobre as tendências educacionais à luz do mundo globalizado e, mais uma vez, defender a educação como processo de formação humana na relação com o mundo.

(especialmente ler e escrever). Na maior parte dos casos, a aprendizagem parece se justificar por si só, legitimando o papel da escola em detrimento de outras esferas de desenvolvimento pessoal ou de uso do saber. Trata-se de uma concepção bastante acentuada na Fase 1 deste estudo, provavelmente constituída como reflexo das expectativas sociais e também do próprio funcionamento da escola que situam o ingresso no Ensino Fundamental como a “entrada formal” no universo de conhecimento. Nas produções da Fase 5, a prevalência da aprendizagem é atenuada pela maior incidência de outras categorias igualmente legítimas. Mesmo assim, prevalece a ênfase da escola como espaço de aprender. O gráfico a seguir ilustra o desequilíbrio dessa categoria em relação às outras:

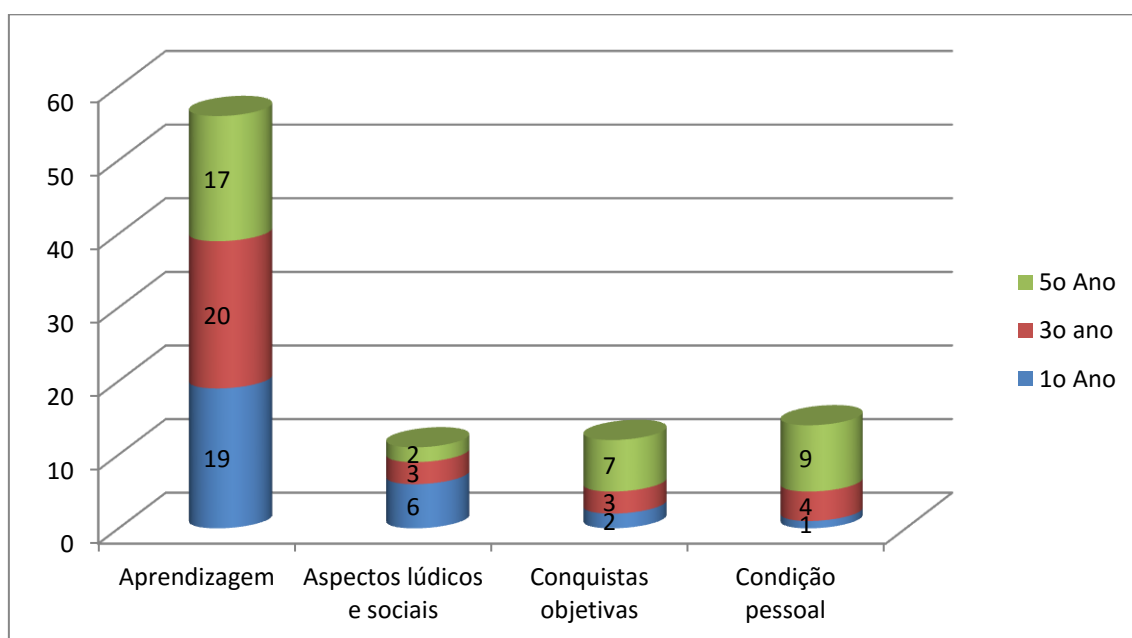


Gráfico 4 – Papel da escola: distribuição das categorias (global e por grupos)

Mais do que destacar a preponderância da escola como instância de aprendizagem (no caso, aprendizagem tipicamente escolar e não como busca pelo conhecimento), o gráfico marca a significativa diferença entre essa categoria (56 evocações em 60 textos) e os aspectos lúdico ou social da escola (mencionados em apenas 11 produções).

No que diz respeito ao primeiro, vimos (item 4.5) como a desvalorização da dimensão lúdica pode representar, de acordo com o referencial sócio-construtivista, um desperdício do potencial pedagógico e uma perda de significado da vida escolar. Na mesma linha de raciocínio, o pouco investimento da escola na esfera social (aspecto discretamente evocado no conjunto das percepções infantis), parece igualmente preocupante, dado o papel da interação no desencadeamento do processo cognitivo³⁶. Em outras palavras, vale notar que a oportuna crítica feita por alguns estudiosos ao universo escolar (conforme visto no capítulo 4) aparece de modo correlato nas percepções infantis, sob a forma de um discurso que reproduz, naturaliza e, quiçá, aceita uma configuração frequente da escola: as relações sociais e as brincadeiras como dimensões marginais da aprendizagem. Em síntese, os dados evidenciam a representação de uma escola triste, marcada pela submissão e pelo distanciamento em relação à realidade de vida; marcada pelo abismo entre o ensino e os processos cognitivos dos alunos e, ainda, pela ruptura com os significados do aprender.

Para finalizar, importa chamar a atenção para mais um aspecto que também se evidencia no Gráfico 4: a discreta progressão, ao longo dos anos escolares, no que se percebe como ganhos da escola. De fato, a soma das categorias relacionadas a essa percepção (“conquistas objetivas” e “condição pessoal”) apresenta os índices de 3, 7 e 16, respectivamente para 1º, 3º e 5º anos. A constatação dessa tendência evolutiva remete ao seguinte questionamento: afinal, as crianças escrevem o que pensam ou, na medida em que crescem, tornam-se mais hábeis para contemplar as expectativas do locutor trazendo fórmulas prontas de aprovação social?

Na tentativa de responder à questão, permitam-me a consideração de duas hipóteses excludentes entre si, mas que podem coexistir na diversidade do grupo estudado.

É bem verdade que o reconhecimento dos ganhos da vida escolar aparece em muitas produções de modo vago (“saber as coisas”), apontando para perspectivas a longo prazo (“ir para a faculdade”, “poder trabalhar”) e recheadas de “discursos alheios” (“aprender a prestar atenção”, “aprender a obedecer o professor”), tal como ocorreu na consideração sobre os objetivos da alfabetização. Isso me permite questionar seu verdadeiro sentido na produção escrita de crianças de 6 a 10 anos.

³⁶ O tema da interação nos processos de aprendizagem será objeto de análise no capítulo 16.

No entanto, não se pode descartar, também, a possibilidade de uma progressiva conscientização sobre o papel da escola e o reconhecimento de que o ensino representa um benefício (tendência que não aparece no caso da alfabetização³⁷). Uma possibilidade que corrobora a postura de vários autores sobre a percepção de adolescentes e pré-adolescentes a respeito da escola (CHARLOT, 2010; MADRUGA, LACASA, 1995; SALLES, 2000). Seja pela evocação de “conquistas objetivas” nos planos cognitivo, escolar, comportamental e social, seja pela alusão de conquistas constitutivas da “condição pessoal”, os alunos progressivamente tendem a manifestar seu reconhecimento em relação ao papel da escola. A rigor, isso deveria favorecer o vínculo do estudante com a instituição, embora nem sempre aconteça na prática:

Para o aluno adolescente, a escola e os estudos são um meio para a concretização de seus desejos, de suas aspirações e de suas expectativas futuras, como exemplificado nas falas: “para ter um futuro garantido”, “não se chega a lugar nenhum sem estudar”, “sem estudo você não sabe fazer nada, não vai ter emprego”.

O adolescente enfatiza a importância dos estudos para o seu futuro, para a ascensão social, para garantir um certo *status* e obter certa estabilidade financeira. Contudo, a importância percebida por ele de estudar para ter um futuro melhor não se traduz necessariamente em gostar de estudar. (SALLES, 2000, p. 135)

Em síntese, é possível que tenhamos, no grupo de alunos estudado, crianças que, em suas produções, estejam apenas ecoando as vozes sociais para assumir uma postura supostamente desejável, atendendo a previsível expectativa do outro (a pesquisadora). Ao lado deles, podem surgir, também, casos de indivíduos que realmente reconhecem o papel da escola para futuras conquistas. Embora com diferentes significados, elas aparecem de modo muito semelhante.

Independentemente disso, sejam mais ou menos conscientes, mais ou menos assumidas pelos alunos, essas posturas não necessariamente garantem o envolvimento com o saber. Para a maioria dos alunos, temos, na melhor das hipóteses, uma motivação - entendida como meta externa ao sujeito - e não a mobilização, isto é, o motor de uma dinâmica interna que, pelo desejo, promova o efetivo engajamento na atividade intelectual. (CHARLOT, 2005)

³⁷ Na consideração sobre os objetivos da alfabetização, a tendência progressiva ao longo da idade não aparece. A distribuição difusa dos índices nos três grupos (Gráfico 2) sugere que o reconhecimento da escrita depende mais de cada caso do que dos anos de escolaridade.

ENTRE O DEVER E A REALIDADE ESCOLAR: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA ESCOLA

Nas Fase 2 e 3 do estudo, o tema da escola foi evocado a partir de diferentes apelos, ora pedindo aos alunos para ajudarem a resolver o caso hipotético de Marcelo, uma criança que não quer ir para a escola; ora propondo que eles se manifestassem, em um *blog*, sobre a realidade da vida escolar e, particularmente, sobre os aspectos positivos e negativos da sua escola. Nessas propostas de produção textual, contextualizadas e com objetivos definidos, mas, também, com o desafio de escrever em duplas, trios e quartetos, dividindo o papel ou o computador, os alunos foram levados a se posicionar, confrontar suas ideias e modos de dizer em face do paradoxo escolar: a necessidade de ir à escola e a realidade da vida escolar.

Para favorecer a análise, os quadros a seguir procuram mapear as concepções e os argumentos dos alunos, mostrando, também, os aspectos pouco ou nada evocados em um ou mais grupos. Com base nos propósitos das diferentes situações de escrita, tão importante quanto “o que se diz” é “o que não se diz”.

Fase 2 (Situação hipotética)		Fase 3 (Blog)	
Aspectos positivos	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Aprendizagem: Aprender Aprender a ler e escrever Aprender as coisas Estudar Prestar atenção Aspectos lúdicos e sociais: Brinquedos e brincadeiras Brincar com os amigos Conquistas Objetivas: Ir para a faculdade Ler para os outros Passar de ano Condição pessoal: Ser adulto Ser bom Ganhos extras: Ganhar leite		Aprendizagem: Fazer lição Aspectos lúdicos e sociais: Brinquedos e brincadeiras Avaliação Global: Escola legal	

Quadro 5 - Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 1º ano

Fase 2 (Situação hipotética)		Fase 3 (Blog)	
Aspectos positivos	Aspectos Negativos	Aspectos positivos	Aspectos Negativos
Aprendizagem: Aprender Aprender a ler e escrever Aprender mais Conhecer coisas Aprender a estudar Condição pessoal: Ser alguém/ uma pessoa na vida Ficar esperto Ficar inteligente Ganhos extras: Contar para a mãe o que aprendeu de novo Possibilidade de superar dificuldades: Contar para a mãe os problemas Chamar a diretora	Comportamentos e relações: Pessoas que xingam Pessoas que jogam papéis nos outros Acontecem coisas que precisam ser contadas para os pais ou para a diretora Professora que deixa de castigo	Aprendizagem: Aprender a ler e escrever Condição pessoal: Ser esperto Aspectos lúdicos e sociais: Brincar Tomar lanche com os colegas Jogar na quadra	Condições físicas: Banheiro sujo Privada entupida Não tem papel higiênico Falta palco e corrimão Comportamentos e relações: Meninos que jogam papel na privada Crianças que desobedecem a professora Crianças que gastam lápis e borracha Tem muita briga Alunos que pegam o lanche dos outros Crianças que bagunçam Pessoas que chutam a porta do banheiro Pessoas que empurram os colegas Guerra de copos

Quadro 6 - Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 3º ano

Fase 2 (Situação hipotética)		Fase 3 (Blog)	
Aspectos positivos	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Aspectos Negativos
Aprendizagem: Aprender Aprender a ler e escrever Aprender a fazer continhas Aprender muitas coisas Aprender sobre as matérias Fazer as atividades Aspectos lúdicos e sociais: Fazer amizades Conhecer gente nova Brincar Conquistas objetivas: Emprego melhor Ter uma profissão boa Faculdade Condição pessoal: Ser alguém na vida Futuro melhor Ficar inteligente Não ficar burro Avaliação global: A escola ajuda muito A escola é importante Melhor do que ficar em casa		Aprendizagem: Informática Educação Física Aula livre	Condições físicas: Comida ruim Banheiro sujo Banheiro sem papel higiênico Banheiro precisa reformar Portas quebradas Goteiras Comida com sujeira Escola pichada Parque inunda quando chove Comportamentos e relações: Pessoas mal educadas Pessoas que jogam lixo no chão Tem muita briga Os professores não deixa ir ao banheiro Guerra de bolinha de papel e de casca de fruta Jogar casca de banana no chão para os outros escorregarem Funcionários que xingam Funcionários que seguram forte pelo braço

Quadro 7 - Aspectos positivos e negativos da escola: grupo do 5º ano

A análise comparativa dessas produções (o confronto dos conteúdos nos diferentes grupos e nas diferentes situações de escrita) revela tendências bastante significativas. De um modo geral, quando o objetivo é convencer alguém a ir para a escola (Fase 2), prevalece, em todos os grupos, a evocação de aspectos positivos, mais uma vez, com forte ênfase no critério de aprendizagem. Com menor intensidade, aparecem, também, categorias situadas entre dois extremos, aquelas vinculadas a um futuro distante, como as “Conquistas objetivas” (como emprego e curso superior) ou a garantia de “Condição pessoal ou social” (como ser inteligente e ter futuro melhor), e aquelas categorias mais significativas ao público infantil: brinquedos e brincadeiras (bola, carrinho, gangorra e pega-pega) que, na progressão da faixa etária, vão dando mais espaço para a dimensão mais social (brincar com amigos e conhecer pessoas novas).

À essa configuração que, do ponto de vista do conteúdo, confirma as categorias e os argumentos evocados nas Fases 1 e 5 da pesquisa, surgem três novas categorias, que marcam uma mudança de postura e de abordagem em face dos propósitos do texto solicitado: para as crianças dos 1º e 3º anos, “Ganhos extras”; para os alunos do 3º ano, “Possibilidade de superar dificuldades”; e, para o grupo de 5º ano, “Avaliação global”. Em comum, elas figuram como estratégias de convencimento forjadas a partir de diferentes pontos de vista, conforme se pode observar pelos respectivos exemplos a seguir:

1º) “Ganhos extras”:

MASELO
PUZA MOSO VPRAI ESOLA
MACELO VENAPARE ESCOLA
NÃO EPOSINÃO PROSINÃ OLEIT
[Marcelo,
Puxa, Marcelo, vá para a escola.
Marcelo, venha para a escola.
Não é possível, se não perde o seu leite]
(LUIZA e HUGO, 1º ano, Fase 2)

2º) “Possibilidade de superar dificuldades”:

[...] QUANDO VOCÊ NÃO QUISER IR A ESCOLA FALA PRA
SUA MÃE QUE TEM GENTE TE CHINGANDO.
[...] CE ACON TECER AUGUMA COISA NO CEU 1 DIA DE
AULA COTA PARA SEUS PAIS.

CE OS CRANDE JOGAR JOGAR PAPEU NE VOCÊ E A
PROFESSORA VER E DEIXAR VOCÊ DE CASTIGO FALA A
VERDADE.

SE VOCÊ NÃO GOSTAR DO RECREIO FALA PARA
DIRETORA

(ADRIANA e BEATRIZ, 3º ano, Fase 2)

3º) “Avaliação global”:

POR QUE FICA EM CASA NÃO VAI AJUDAR NE NADA NA
ESCOLA VOCÊ PODE APRENDER MUITA COISAS, FAZE
AMIZADE E ATIVIDADE

A ESCOLA AJUDA MUITO,

(KARINA e DANIEL, 5º ano, Fase 2)

No primeiro texto, os alunos fazem referência ao programa “Leve leite” da Secretaria Municipal de Educação, que entrega, aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, 2 kg de leite por mês³⁸. Considerando que, nas produções antes analisadas (Fases 1 e 5), as crianças em questão justificaram o papel da escola apenas para objetivos a longo prazo (“para saber ler quando crescer”), é possível que, para atenderem ao apelo da Fase 2, eles estivessem buscando uma razão para justificar a imediata ida à escola. O argumento de receber algo em troca, no caso, estranho aos interesses tipicamente infantis, parece refletir discursos familiares, buscando evidenciar uma vantagem objetiva para convencer Marcelo.

O 2º exemplo é particularmente interessante porque Adriana e Beatriz partiram da suposição sobre os motivos que afastaram Marcelo da escola para sugerir encaminhamentos. Pela lógica dessa estratégia, pressupor aspectos negativos da escola justifica a opção por dizer como eles podem ser enfrentados com medidas objetivas. As situações de agressão entre os alunos, os sentimento de injustiça e de falta de proteção (no texto, resumidos em algumas linhas) foram trazidos em comum acordo a partir de uma ampla discussão entre as meninas, conforme atesta o registro do seguinte diálogo³⁹:

T20 A: *Eu sei por que ele não vai pra escola. Porque ele tem medo das*

³⁸ Programa Leve Leite

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/Anonimo/Leveleite/LeveLeite.aspx?MenuID=210&MenuIDAberto=58>. Acesso em 6/5/2014.

³⁹ Transcrição parcial do vídeo com o registro da situação de produção textual correspondente. Para fins de organização, transcrevo apenas os turnos do diálogo (indicados com a letra T) referentes ao ponto em questão. As falas das alunas, Adriana e Beatriz, e da pesquisadora estão, respectivamente, representadas pelas letras A, B e P.

peessoa, tem medo de xingar ele, ficar zuando.

T21 B: *É, eu tive isso no primeiro dia de aula e todo mundo fico me xingando. Aí, eu não queria ir.*

T22 P: *Será que dá pra escrever alguma coisa sobre isso?* [Sinal afirmativo de A e B]

T23 A para B: *Escreve que se ele não quise ir pra escola, é só ele fala pra mãe dele que tem gente zuando ele.*

T27 B: *Aconteceu, muitas vezes, comigo.*

T28 P: *Muitas vezes?*

T29 B: *Muitas. Primeiro dia de aula.*

T30 P: *Uhum... E você falou com a sua mãe?*

T31 B: *Eu falei com a minha mãe.*

T33 P: *Você acha que esse pode ser o problema do Marcelo?*

T34 B: *Pode.* [A concorda com a cabeça].

T35 B: *Acontece muitas vezes... aconteceu quando foi o primeiro dia dela.* [Aponta para A com o lápis]. *Eu, no primeiro dia, estudava de manhã. (...) a maioria morava perto da minha casa e ninguém ficava me xingando.*

T36 A: *Em compensação, os meninos da tarde ficava xingando e batendo.*

T37 B: *Quando eu fui pra tarde, umas menina ficava me batendo, me xingando. Aí, eu parei de ir pra escola, aí...*

T38 A: *Elas sentiram saudade da B.*

T39 B: *Aí... Quando elas sentiram minha falta, eu fui pra escola sem elas sabê, porque elas já tinham saído.*

T47 P: *Mais alguma coisa?*

T49 B: *A gente também podia coloca uma coisa que aconteceu MUITAS vezes. Teve um aluno da sala dela, que bateu na professora. E eles bate em todos os alunos de todas as série.*

T57 B: *É, eu vou colocar também que também teve uma vez que, tem muita vez que acontece com muito aluno da escola. No primeiro dia de tarde, eu não gostei. De manhã, eu acordava cedo, me arrumava, tomava banho, ia, descia e pegava a perua. Só à tarde todo mundo me xingava, a diretora via, num falava nada. Até que um dia eu falei pra minha mãe. Minha mãe foi lá reclamou com a diretora. A diretora tomo a decisão de, na hora do recreio, eu i pra lá fica na sala dela.*

T58 A: *Eu via todo mundo xinga a B. Ficava olhando e contava pra diretora.*

T67 P: *Muito bom, tá ótimo. Muito bem. Pronto? Mais alguma coisa?*

T68 A: *Não. Acho que não.*

T69 B: *Deixa eu ver... Eu vou colocar que, se acontece alguma coisa no primeiro dia de aula, que ele sempre tem que contar pros pais dele.*

T70 P para A: *Você concorda com isso?* [A faz sinal de positivo com a cabeça].

T72 B: *No primeiro dia de tarde. É que eu estudava de manhã.*

T73 A: *Mas a diretora não fazia nada.*

T74 P: *Ah tá, se no primeiro dia acontecer alguma coisa, sempre contar pros pais.* [As meninas conversam sobre o como escrever e, em seguida, A escreve].

T75 A e B leem: *“SE OS ME-NI-NOS JO-GA PA-PEL EM VO-CÊ E A PRO-FE-SSO-RA DEI-XÁ VO-CÊ DE CAS-TI-GO, FA-LA A VER-DADE.”*

T76 A: *Ah, e se ele não gosta muito do recreio, porque tem alguém xingando ele, é só ele fala pra diretora.*

T77 B: *Acontece MUITAS VEZES.*

T78 P: *Aconteceu com você muitas vezes?*

T79 B: *Já aconteceu comigo e com a A, a gente tava lá no recreio, quando a gente veio pro terceiro ano, eles sempre ficava brigando com a gente, xingando a gente.*

T80 A: *No primeiro ano, eles fazia assim: “olha o passarinho!” E batia na gente.*

T81 B: *Batia na gente.*

O episódio é muito rico porque ilustra, com detalhes, fatores inerentes à complexa construção dos vínculos com a escola: a conveniência de entrar em um grupo já conhecido (os colegas que moravam perto e por isso não xingavam); o gosto em saber que alguns colegas podem sentir saudade; a dificuldade de ser aceito por um grupo desconhecido; a necessidade de chamar a atenção de educadores que se omitem diante da agressão; a conveniência de apelar para alguém superior (a diretora) ou de pressioná-lo pela reclamação dos pais; o satisfação de poder contar com o apoio da família; a validade de se explicar (falando a verdade) para uma professora que toma decisões injustas; a importância de garantir estratégias para se defender, seja pela repressão aos colegas, seja pelo isolamento na sala da diretora. Baseadas nas próprias experiências pessoais, as alunas buscam, nos episódios da vida escolar, nos sentimentos pessoais e nas formas de conduta já testadas, a força de um argumento que se concretiza no papel, tecendo uma cumplicidade com outra criança (no caso, Marcelo) que supostamente esteja vivendo o mesmo problema.

O 3º exemplo mostra que, para reforçar os típicos argumentos pró escola (aprender e ter amigos), os alunos lançam mão de considerações mais genéricas em uma perspectiva positiva (a escola ajuda muito) ou em confronto com a alternativa de não ir à escola (é melhor ir do que ficar em casa). Essas ideias ficam evidentes já na primeira sugestão de Daniel, no momento da produção escrita⁴⁰, e acabam se incorporando à produção:

T1 P: *O que vocês podem dizer aí?*

T2 Daniel: *Dizê que a escola é bom, que em casa você não vai tê amigo pra brincá. Na escola, aí, você tem os seus amigos, os colega, faz atividade, aprende mais. É, várias coisa.*

Tais argumentos, sobretudo em um momento em que os alunos percebem claramente a deficiência escolar, funcionam como um balanço que, ao final das contas,

⁴⁰ Transcrição do vídeo da situação de escrita correspondente.

pesa em favor da escola. Assim, se é o caso de convencer alguém, eles podem até omitir os aspectos negativos para evocar o consenso de que é preciso ir à escola.

A tipologia dos argumentos aqui ilustrados corrobora tendências apresentadas em outras pesquisas realizadas com crianças da escola pública do Ensino Fundamental I (COLELLO, 1997, 2001; TEIXEIRA, 2008, 2011). Teixeira explica que a progressão da vida escolar tem fases que são vividas pelos alunos com maior ou menor intensidade. Ao ingressar no Ensino Fundamental, as expectativas de cursar “uma escola de verdade” e a vontade de “fazer dar certo a sua experiência como aluno” fazem com que a criança negue algumas dificuldades ou que tenha mais tolerância com os problemas vividos. Nas palavras da autora (TEIXEIRA, 2011, p. 98),

Chama a atenção a maneira contraditória como a maioria das crianças falou de modo positivo sobre as atividades escolares, apesar da falta de sinais de um vínculo direto com a língua escrita como objeto de conhecimento na escola. Esse paradoxo pode ser mais bem compreendido ao se considerar que as crianças valorizam muito o ingresso no EF. De fato, nesse rito de passagem, o acesso à “escola dos maiores” representa uma conquista de outros espaços, novas responsabilidades e conhecimentos socialmente reconhecidos. [...] o ingresso no EF parece reunir condições especialmente favoráveis para que a criança desenvolva vínculos positivos com a escola, o que nem sempre tem sido bem aproveitado pelos educadores. Infelizmente.

Nos anos seguintes (2º e 3º anos), os alunos se mostram mais críticos com relação à vida escolar, percebendo-a de modo multifacetado (as preferências nas amizades, as facilidades ou dificuldades em campos do conhecimento, as atividades mais agradáveis ou mais cansativas, os fatores negativos etc.), razão pela qual conseguem confrontar aspectos negativos e positivos. Finalmente, a partir do 4º ano, os alunos já são capazes de avaliações mais globais e deixam transparecer considerações amplas, mostrando um progressivo processo de desencanto: a escola necessária que não atende aos interesses mais imediatos, a escola real distante da escola desejável (COLELLO, 1997, 2001).

Os efeitos dessa progressão aparecem de modo mais evidente nas produções da **Fase 3**. Quando apresentei aos alunos a proposta de escrever em um *blog* onde eles contassem para “muitas pessoas” sobre os aspectos positivos e negativos de suas escolas, nenhum aluno do **1º ano** se referiu aos aspectos negativos, provavelmente porque, como se disse, estão mais mobilizados a ver o que há de positivo nessa nova conquista. Dessa forma, suas produções priorizam os aspectos “Aspectos lúdicos”,

podendo também evocar aspectos relacionados à “Aprendizagem”, como no seguinte exemplo:

LEGAL BICADERA BICADEBONECA JOGABOLA IQETE
EBINCADEPATINETE APEDE

[Legal. Brincadeira. Brinca de boneca, jogar bola, esqueite, e brinca de patinete. Aprender.]

(Grupo de alunos do 1º ano, Fase 3)

Equilibrando-se entre pontos positivos e negativos, as evocações do **3º ano** aparecem de modo pontual, como é o caso do texto a seguir:

O banheiro e chugo da escola e fitido os mininos jogã papel na pivada e fica en tupida na sala eles goão borracha e lapes eles bagunsa e fica desobededeseno a professra eles princa de Amarrelinha e joga bola na cadra e pula corda

[O banheiro é sujo e fedido. Os meninos jogam papel na privada e fica entupida. Na sala, eles jogam borracha e lápis. Eles bagunçam e ficam desobedecendo a professora. Eles brincam de amarelinha e jogam bola na quadra e pulam corda.]

(Grupo de alunos e alunas do 3º ano, Fase 3)

No ato de produção do texto acima, os alunos começam registrando uma série de aspectos negativos. Beatriz sugere a colocação de algo positivo, mas parece ter dificuldade para evocar algo bom no ambiente escolar, o que é percebido até pela colega Antônia. Ao ser questionada, ela explica a razão disso:

T38 P: *Que mais que dá pra escrevê?*

T39 Beatriz: *Uma boa... dexe eu vê...*[a aluna fica pensando sem evocar ideia alguma]

T40 P: *E aí? O que você quer dizer de bom?*

T41 Beatriz: *Ah... eu sei uma ruim, né?*

T42 P: *Uma ruim?*

T43 Antônia: *Nossa, só pensa em ruim.*

T44 P: *Só pensa em ruim? Por que só pensa em ruim?*

T45 Beatriz: *É que tem CADA coisa ruim...*

(Grupo de alunos e alunas do 3º ano, 3ª fase. Dados extraídos do documento de transcrição)

A evocação dos aspectos negativos se avoluma ainda mais no **5º ano**, chegando a superar ou anular as referências ao que há de bom na escola. Os aspectos positivos, quando evocados, concentram-se em atividades extras (como a aula de informática) ou em atividades que contrariam o funcionamento escolar (como a aula livre). Dessa

forma, ela só pode ser agradável quando escapa das práticas convencionais de ensino. No conjunto, fica evidente o desencanto pela escola, conforme atesta o texto a seguir:

Oi pessoal eu vou falar sobre a escola a minha escola e muito ruim porque no banheiro da minha escola não tem papel higiênico e no banheiro não tem espelho é muito sujo e na comida da escola tem bicho e cabelo e a escola é pichada e só tem vândalos e jogam muito lixo no chão todo dia tem briga e os professores não de chão ir ao banheiro e todo dia tem guerra de bolinha de papel e guerra de casca de banana para e gente escorregar e ataca maçã e nas pessoas.

(Grupo de alunos do 5º ano, Fase 3)

De um modo geral, a motivação dos alunos dos 3º e 5º anos para trazerem os aspectos negativos da escola foi documentado pelas filmagens, que registram uma profusão de casos de sujeira, brigas e indisciplina em situações sempre fora do controle dos professores. No entanto, as produções escritas acabaram sendo sínteses menos detalhadas das conversas e dos debates travados nos diferentes grupos. Como os alunos frequentavam diferentes instituições, alguns ficavam surpresos ao constatar que os mesmos problemas se repetiam (como se acreditassem que só suas escola pudessem ser tão ruins), outros pareciam naturalizar o estado de sucateamento das escolas, pressupondo o mau funcionamento de todas elas (a ideia bastante preocupante de que “não existe escola boa”).

Mesmo quando os alunos tentam fazer uma abordagem balizada pelos prós e contras da vida escolar, as evocações se concentram nos aspectos visíveis e parecem se esgotar em si mesmas. Trata-se de uma abordagem reducionista em face da amplitude dos problemas da escola e da complexidade de seus condicionantes, já que, curiosamente, não há referências sobre a implicação dos aspectos negativos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, embora o principal papel da escola seja a aprendizagem (conforme se viu nas Fases 1 e 5), a consideração do que é negativo não menciona as consequências dos problemas evocados para o aprender. A pouca amplitude das considerações negativas sobre a escola (aspectos estruturais e comportamentais) e a dificuldade para relacioná-las com a aprendizagem demonstram que a percepção dos problemas vividos não necessariamente favorece a apreensão de suas implicações nem garantem uma compreensão mais ampla do universo escolar.

CONSIDERAÇÕES: A ESCOLA E A ESCRITA NAS CONCEPÇÕES INFANTIS

Os quadros de analfabetismo e baixo letramento no Brasil são facetas de um complexo problema social que, ao lado de outros fatores, têm, na escola, suas causas e, também, caminhos de superação. Se o vínculo do aluno com a escola e sua relação com a escrita são marcados por uma trama de concepções reducionistas (quase sempre refletindo práticas pedagógicas viciadas), o potencial de ensino para reverter posturas e garantir a alfabetização é uma promessa sempre em aberto.

Quando o objetivo é defender a legitimidade da escola, os alunos não têm dúvidas e mostram que, por razões a curto ou longo prazo, por metas pontuais ou abrangentes, por motivos intrínsecos ou extrínsecos, a criança não pode ficar sem escola. Quando a demanda é para falar da vida escolar nos seus aspectos positivos e negativos, eles evocam, progressivamente, um cenário carregado de problemas e inadequações. São abordagens fragmentadas, que se limitam à descrição de situações comportamentais, relacionais ou de aspectos estruturais, sem, contudo, alçar para considerações mais amplas e articuladas sobre a conjuntura escolar e suas implicações para a aprendizagem. Os problemas do cotidiano são vistos como fatos específicos, independentes entre si, não raro atribuídos às pessoas (em geral, aos próprios alunos, mas também funcionários ou professores) supostamente “mal educadas”. As sugestões trazidas para resolver os problemas (em geral, contar as ocorrências negativas para os pais ou para a diretora), quando evocadas, são igualmente pontuais e não chegam a apresentar efetivas sugestões de mudança da vida escolar. Como os alunos não vislumbram a perspectiva de transformação da escola, o melhor caminho parece ser, no plano específico do cotidiano, lidar com as ocorrências momentâneas valendo-se das figuras de poder e, em um plano mais amplo, submeter-se ao contexto da instituição e à lógica de seu funcionamento. Nessa ótica, a naturalização do caos deixa pouco espaço para a ideação de uma “outra escola”; afinal, “sempre vai ter os bagunceiros”, “a

comida é sempre ruim”, “não tem jeito de não ter briga”, “o banheiro é sempre sujo”, “se colocar papel higiênico, as crianças vão jogar no teto ou na privada”, “a bronca da professora nunca resolve”⁴¹.

Isso explica o frágil vínculo da maioria dos alunos com a escola.

No que diz respeito ao conhecimento, muitos alunos incorporam, no conjunto das produções e das falas registradas em vídeo, o tripé “escola-aprendizagem-alfabetização” por um viés característico e bastante restrito: a aprendizagem distante da vida; o conhecimento desvinculado das dimensões lúdicas e sociais; o saber construído no contexto do silêncio e da submissão e a escrita como objeto estritamente escolar, motivada por objetivos externos e a longo prazo. O resultado se imprime à representação nem sempre transparente do “bom aluno”, cuja condição garante a aprendizagem obrigatória e indiscutível, necessária, mas despida de encanto e de motivação.

Isso explica a relação desgastada da maioria dos alunos com o conhecimento e, em particular, com a língua escrita.

Na tentativa de compreender como a relação com o conhecimento e o vínculo com a escola afetam o posicionamento do sujeito em sua condição de estudante, vale lembrar a tipologia proposta por Charlot (2005, 2013). Em que pese a dificuldade (e o risco) de utilização desses critérios para uma classificação precisa e definitiva dos alunos estudados, a tipologia parece útil para demarcar tendências.

A primeira categoria postulada pelo referido autor agrega os estudantes das classes média ou alta para quem estudar segue uma lógica de vida já instaurada em suas vidas. Esse não é o caso dos alunos do Instituto André Franco Vive, tendo em vista o perfil da clientela que é atendida pela instituição.

A segunda categoria incorpora alunos dos meios populares, em geral filhos de imigrantes, que são bem sucedidos dada a expectativa familiar e a voluntariedade para superar as condições dos pais. No estudo aqui realizado, isso fica evidente por um conjunto de fatores: a adesão imediata de alguns alunos à proposta de trabalho, a produção textual compatível com o grau de escolaridade, os indícios de cumplicidade e apoio dos pais (como os argumentos “ler para a mamãe” ou “os pais gostam que a gente

⁴¹ Frases dos alunos extraídas do Diário de Campo.

vai para a escola”), e a vontade explícita de lidar com os problemas da escola; por vezes, até o esforço para negar a existência de dificuldades.

O grupo dos “perdidos” integra a terceira categoria: são crianças ou jovens que, por não compreenderem a lógica escolar e não aderirem ao chamado intelectual, jamais chegam à efetiva condição de aluno. Estes são, segundo Charlot, os mais prováveis candidatos à evasão. Eles são os candidatos a saírem da escola porque, de fato, nunca chegaram a se inserir no contexto da vida estudantil. No grupo dos alunos estudados, esses casos ficam evidentes mais pelo comportamento (quase sempre, a resistência para enfrentar a proposta de trabalho e a desmotivação de um modo geral) do que pelo conteúdo de suas redações (em geral, pouco elaboradas e aquém do esperado para o tempo de escolaridade). Nesses casos, o conteúdo costuma aparecer “mascarado” pelo “dever dizer”; a opinião pessoal limita-se ao discurso do “bom senso”⁴². Isto ocorre porque ou eles já “descobriram” que é melhor escrever ideias mais próximas do discurso escolar do que expressar suas verdadeiras opiniões; ou porque, nos trabalhos em grupo, as vozes contrárias à escola tendem a ser abafadas pelas produções dos colegas, muitos deles também empenhados na reprodução do discurso aceito pela sociedade. De qualquer forma, eles incorporam o papel de descomprometimento, assumindo que não têm muito a dizer, até mesmo quando são convidados a fazer uma crítica à escola. Eventualmente, um posicionamento divergente aparece, como no caso de um menino do 5º ano que, durante o *Game* (Fase 4 da pesquisa), tendo sido questionado sobre o que faria se recebesse, para a escola, uma doação de materiais⁴³ ou de dinheiro⁴⁴, respondeu: *“Eu não escolheria nada porque nada me interessa”* e *“Eu derrubaria tudo para não ter que ir para a escola”*.

Finalmente, a última categoria é constituída por aqueles que enfrentam a vida escolar em nome de uma perspectiva futura, sem chegar a estabelecer um vínculo com o saber. Dessa forma, a escola configura-se como um meio para se alcançar outros objetivos indiretamente relacionados ao saber. Esta é a condição mais frequente dos alunos do Instituto André Franco Vive (e também dos estudos realizados pelo referido autor) e pode ser descrita da seguinte forma:

⁴² Voltarei ao tema da construção dos conteúdos da escrita no capítulo 12.

⁴³ Situação n. 22 do *game* (anexo III).

⁴⁴ Situações n. 25/27/30 do *game* (anexo III).

[...] estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível. Eles não vão à escola para aprender coisas. Eles vão à escola para ter um bom emprego mais tarde e ponto final. É realismo: eu também fui à escola para ter um bom emprego mais tarde. E todos nós vamos à escola para isso. O problema é que existem alunos que não relacionam o bom emprego no futuro com a questão do saber. Eles vivem em uma lógica em que se deve sobreviver na escola, passar para a seguinte série e depois para a seguinte, etc... É o fato de passar para a seguinte que é importante, e não o fato de saber, de aprender, porque no dia-a-dia do universo escolar o saber não faz sentido. (CHARLOT, 2005, p. 28-29)⁴⁵.

Com esse perfil, fica claro o quanto a maioria dos alunos é afetada pela fragilidade dos vínculos com a escola e da relação com o saber, e se ressentem das práticas viciadas antes descritas. Fica claro, também, que os discursos do senso comum e dos próprios professores têm um forte reflexo nos modos como a maior parte das crianças concebe a aprendizagem e lida com ela (uma meta alheia aos interesses pessoais) e com a escola (um “mal necessário”).

Em face do quadro marcado pela aprendizagem por obrigação e pelo progressivo desencanto com a vida escolar, a porta aberta para a mudança das práticas de ensino e para a reversão do fracasso escolar encontra-se tanto nas “estranhas” posturas dos alunos como na chance de mobilidade do sistema.

No que diz respeito às posturas, a conjuntura determinista que prenuncia o fracasso se rompe em face dos casos paradoxais e inesperados: crianças que não gostam da escola, mas que querem aprender e crianças pouco mobilizadas para o conhecimento que gostam da escola. Acrescente-se a esse par outro tipo de ocorrência igualmente surpreendente (LAHIRE, 1995): alunos cujo desempenho escolar rompe com uma lógica estatisticamente majoritária (crianças de classes populares, marginalizadas ou em situação de risco, que tiram boas notas porque gostam da escola e se interessam em aprender). Assim, para além das tendências mais frequentes, supostamente previsíveis e compreensíveis, alguns alunos incorporam as mais diversas combinações de fatores, traduzindo a complexidade inerente aos processos de aprendizagem (incluídos os de alfabetização). Contrariando as tendências delineadas pelas estatísticas ou as expectativas deterministas, somos obrigados a admitir que “cada caso é um caso”.

⁴⁵ Como os alunos em questão estudam em escolas estruturadas em ciclos, o critério de “passar de ano” configura-se como o cumprimento de um percurso obrigatório.

Para Teixeira (2008, 2011), a concepção, a postura e os vínculos dos alunos parecem depender de uma combinação imprevisível de “*relações e interações, exigências e desafios, expectativas, surpresas e decepções, momentos de realização ou de tensão*” (2011, p. 79), que vão, progressivamente, dando significado e sentido ao que se vive e ao que se faz na escola. “Significado” e “sentido” são também as palavras-chave para Charlot (2005, 2013), ao se distinguirem as posições sociais objetivas e subjetivas que se combinam de diferentes formas. Na mesma linha de raciocínio, Lahire (1995) chama a atenção para a dimensão necessariamente singular da constituição humana, o que torna perigosos os prognósticos apriorísticos.

Tão importante quanto a plasticidade e a imprevisibilidade do homem é a perspectiva de mobilidade do sistema. Uma mobilidade que, quando fundada nas iniciativas docentes, nos projetos pedagógicos inovadores e na compreensão do aluno, aponta para possibilidades renovadas do fazer pedagógico. Uma pequena amostra disso pode ser observada no conjunto das experiências vividas.

Nas oportunidades de escrever com diferentes propósitos, em diferentes suportes e com diferentes parceiros; nas provocações para refletir sobre os objetivos da escrita, o papel da escola e a realidade da vida escolar, a maioria dos alunos reagiu e respondeu bem às alternativas de trabalho. Eles deram mostras da possibilidade de estender a compreensão sobre os temas tratados, fazer abordagens mais precisas, ampliar argumentos, buscar novos modos de dizer, enfrentar os objetivos de trabalho e de envolver-se com a língua escrita.

Resta saber como, nas condições propostas, os alunos lidaram com diferentes formas de produção textual (o posicionamento discursivo e a exploração da escrita no papel e no computador) e com as relações interativas ou a resolução de problemas.

É o que se propõe como foco de análise para as Partes III e IV do presente trabalho.

PARTE III

**DO PROBLEMA DE GARANTIR UMA ESCRITA
PARA O NOSSO MUNDO ÀS DIFERENTES
FORMAS DE ATIVIDADE VOLTADAS PARA A
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

Carlos Alberto Faraco

Não é outro o desafio da contemporaneidade – aprender a instigar a mais aprender. Esse afã dos mais jovens diante das novas tecnologias não seria estranho aos que experimentaram, de início, o poder transformador da escrita

Edwiges Zaccur



A ESCRITA COMO ATIVIDADE HUMANA

Na Parte II deste trabalho, situei a problemática social do analfabetismo e do baixo letramento no Brasil, uma herança histórica que se perpetua até os dias de hoje, entre tantos fatores, em função de uma cultura de ensino que pouco favorece o vínculo do aluno com a escola e, particularmente, a sua relação com a língua escrita.

Na perspectiva dos debates sobre a (re)construção da escola, o diagnóstico de concepções e práticas pedagógicas viciadas no ensino da língua escrita parece-me, contudo, insuficiente se não puder incorporar reflexões sobre os desafios do ler e escrever e, de modo específico, os desafios do ler e escrever no contexto de um novo mundo. Assim, como se não bastasse a necessidade de se repensar o ensino em função dos problemas do passado e da conjuntura do presente, é preciso ajustar as práticas pedagógicas a uma nova realidade e às perspectivas de um porvir nem sempre previsível. Na sociedade globalizada e tecnológica, não basta aprender a ler e escrever no sentido restrito de dominar o funcionamento do sistema alfabético ou de conhecer as regras gramaticais. A partir dos anos 80, em função da nova configuração de mundo, das demandas do mercado de trabalho, da abertura política no país, dos aportes da psicologia e das ciências linguísticas no campo da educação, fica evidente a necessidade de se garantir o uso eficiente da língua; mais do que nunca, é preciso formar o sujeito leitor e escritor com base em um amplo leque de competências. Decorrem daí dois questionamentos importantes para situar os objetivos da Parte III deste estudo:

- 1º) Como a aprendizagem da língua escrita, no contexto das práticas sociais, é transformadora do sujeito?
- 2º) Como as demandas do mundo contemporâneo transformam o sentido do ler e escrever e da própria alfabetização?

Na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 1988; LEONTIEV, 1978; LURIA, 1990; VIGOTSKY, 1988), cada sociedade produz seus próprios instrumentos e, em função deles, modos de trabalho e de organização social. Superando as teorias que explicavam os processos psicológicos pela relação estímulo-reposta, Vygotsky (1988), concebe o desenvolvimento psíquico atrelado ao mundo real, social e histórico pela progressiva internalização das atividades diárias, razão pela qual o conceito de atividade constitui-se como um eixo privilegiado das pesquisas realizadas pelo seu grupo de trabalho. O desenvolvimento humano, seja nos planos filo e ontogenético, seja nos planos da sócio e da microgênese, estão estreitamente vinculadas à ação do sujeito no seu contexto de vida. No entanto, enquanto, para Vygotsky, a ação está sempre vinculada à mediação linguística, fazendo da constituição do significado a unidade primordial de análise, seu colaborador Leontiev (1978), partindo do mesmo referencial teórico (particularmente dos conceitos de mediação, explicação genética, interação social e internalização), toma a atividade como eixo privilegiado de estudo. Contrapondo-se à atividade natural (como o trabalho das abelhas ao construir uma colmeia), a teoria da atividade de Leontiev incorpora a noção marxista de atividade como ação consciente, criativa e transformadora, necessariamente orientada para um fim. Para ele, a atividade humana é a ação pela qual o homem, movido por uma intenção, entra em contato com o mundo, influenciando e sendo influenciado por ele; a relação entre o “fazer humano” e os apelos de um contexto histórico constitui-se sob a forma de uma dinâmica que está na base da construção do conhecimento e da consciência. Cultura e cognição estão, portanto, mutuamente constituídas por meio das atividades realizadas diariamente. Nas palavras do autor (1978, p. 66-67),

A atividade é uma unidade molecular [...], é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

A dinâmica das atividades é caracterizada pelo triângulo, típico das práticas sociais, sujeito-ferramenta-objeto (como na situação homem-arado-plantação), que se sustenta por uma relação onde a mudança em um dos vértices se reflete nos demais, conforme ilustra a Figura 27:

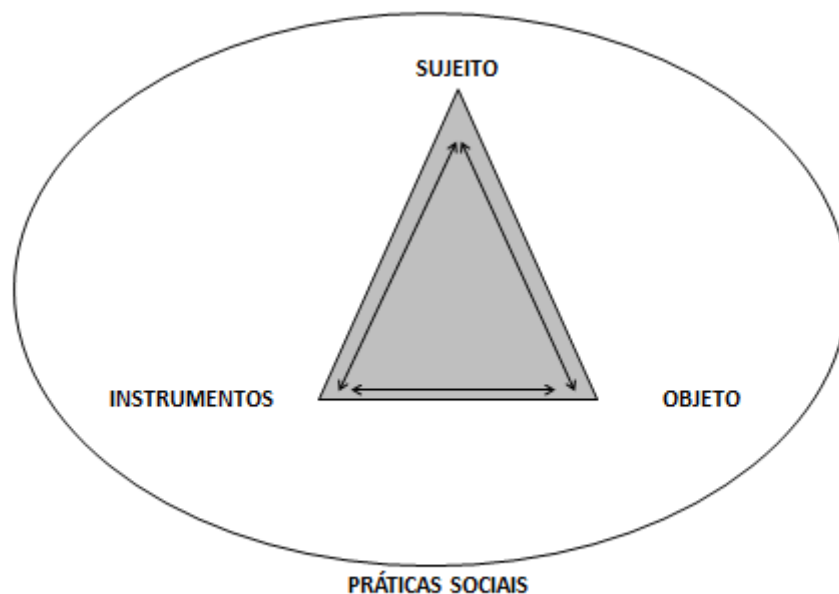


FIGURA 27– TRIANGULAÇÃO DA ATIVIDADE HUMANA

Na dialética dessa relação de constante mudança, o desenvolvimento é dado tanto pela apropriação de ferramentas (materiais ou simbólicas) próprias de um tempo e de um lugar, como pela ampliação que elas acarretam no funcionamento psíquico (como a cognição e a percepção), o que, por sua vez, favorece uma nova relação com a realidade, abrindo, inclusive, a perspectiva para a construção de novos objetos e recursos instrumentais.

Partindo desse referencial,

A escrita é, talvez, o exemplo mais claro desta espiral autopoietica. Leitura e escrita transformam as capacidades cognitivas no que se refere ao tratamento da informação, tornando possíveis os avanços tecnológicos por meio da construção de novas ferramentas, como a imprensa e os meios de comunicação digital. Contudo, essas ferramentas expandiram, ao mesmo tempo, o uso da leitura e da escrita, universalizando-as e mediando o desenvolvimento das pessoas. (LALEUZA, CRESPO, CAMPS, 2010, p. 47)

No contexto das práticas sociais, a dinâmica de uso e aprendizagem da língua escrita nas suas relações com a apropriação de um instrumental está ilustrada na Figura 28:

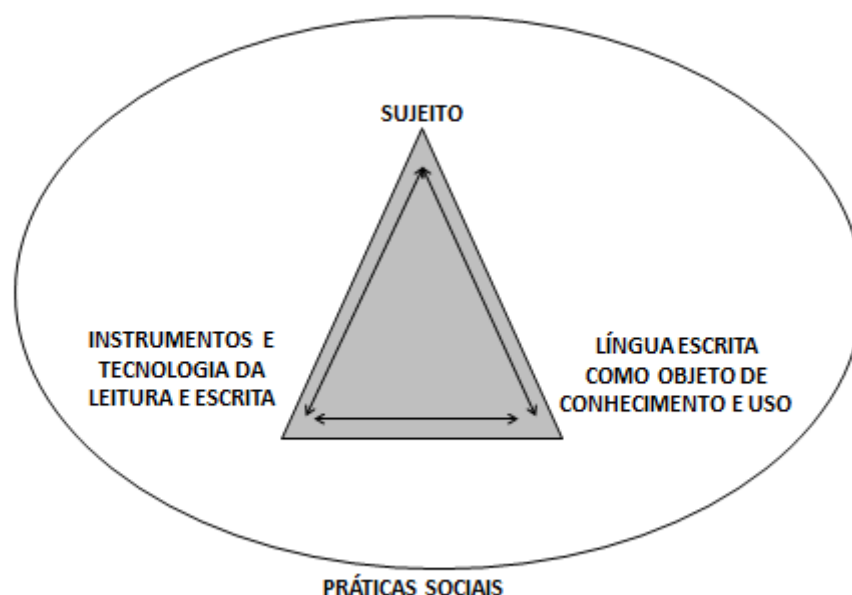


FIGURA 28 – TRIANGULAÇÃO DA ESCRITA COMO ATIVIDADE

Os vértices da articulação entre o sujeito, a língua e a tecnologia ilustram uma dinâmica constante e de mútua transformação. Ao se apropriar do instrumental do ler e escrever próprio de seu mundo, o sujeito se aproxima da língua enquanto objeto de aprendizagem e uso. Essa aproximação, por sua vez, dá sentido ao uso dos recursos e amplia a circulação do indivíduo na esfera das atividades. Da mesma forma que o sujeito se transforma pela aprendizagem da escrita e apropriação das suas tecnologias, ele amplia a sua condição de lidar com elas, recriando a língua e a possibilidade de uso dos instrumentos a ela vinculados.

Respondida a questão sobre a aquisição da língua escrita enquanto prática social transformadora, resta enfrentar a outra pergunta para discutir como isso acontece no contexto do nosso mundo: como as demandas da sociedade globalizada e tecnológica transformam e ressignificam as práticas e o ensino da escrita?

Vivemos, há várias décadas, em um movimento frenético de mudança, fortemente sustentado pelo aparecimento de tecnologias; um movimento que aponta para novas configurações políticas, econômicas, sociais e culturais, incidindo sobre tipos de trabalho, atuação profissional, modalidades de lazer, comunicação, relacionamento e aprendizagem. As aulas virtuais, o ensino à distância, as práticas de simulação do real, o *telemarketing*, as comunicações *on-line*, a incorporação do virtual nas situações diárias e o comércio eletrônico são apenas exemplos das novas formas de

ser e de se inserir no mundo. Perpassando todas essas práticas e condicionando a relação entre as pessoas, os diversos exercícios de leitura e de escrita são constitutivos das atividades em si, ao mesmo tempo em que dão novos sentidos ao uso da língua. Ignorar as tecnologias dos contextos letrados no processo de alfabetização seria dissociar a educação da própria vida; seria, mais uma vez, enclausurar o ensino aos limites dos muros da escola e lançar as habilidades adquiridas a uma esfera artificial, pouco significativa.

À luz dos apelos da sociedade da informação (SI), das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e do meio letrado, a organização das propostas didáticas para o ensino da língua escrita passa (ou deveria passar), portanto, pela valorização da linguagem como prática social. Como a atividade linguística não existe descolada de um fazer e de um propósito, a alfabetização deveria estar fundada na própria pluralidade linguística e na diversidade de recursos técnicos. Se o mundo se anuncia como um espaço multidimensional, a escrita só faz sentido em uma perspectiva multifuncional, que requer não só o conhecimento da língua, como também a inserção do sujeito nas inúmeras esferas do contexto social. Nesse sentido, a alfabetização pode ser um dos mais poderosos recursos para combater a alienação, a marginalidade, a opressão, o subemprego, a submissão e o abismo cultural que segrega os homens; a alfabetização a serviço de metas que estão longe de se realizar.

A defesa da escrita enquanto prática social capaz de transformar o sujeito e suas relações com a cultura recoloca, hoje, a triangulação do processo de alfabetização a partir das especificidades do nosso mundo: a emergência de um novo perfil de sujeitos - os nativos digitais -, que têm como desafio lidar com a complexidade do meio letrado no mundo das TIC (Figura29).

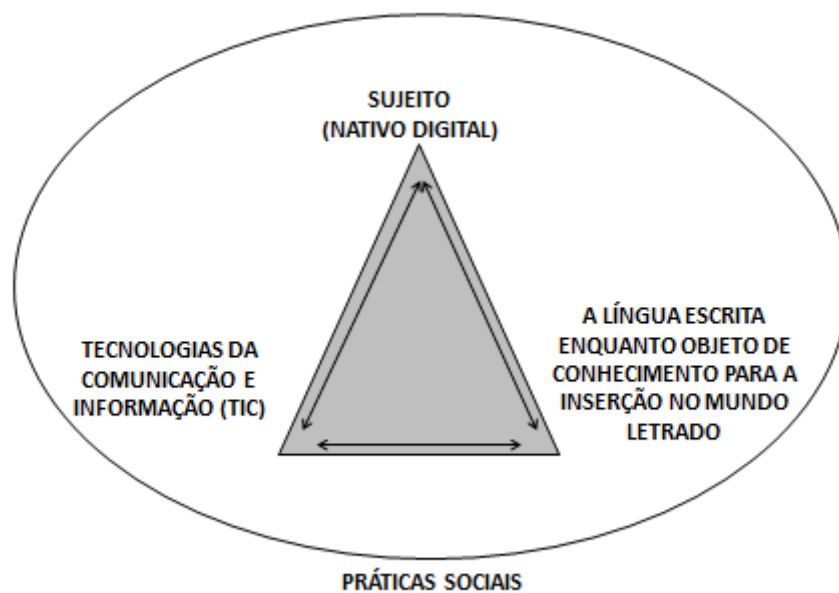


FIGURA 29 – TRIANGULAÇÃO DA ESCRITA NO MUNDO GLOBALIZADO E TECNOLÓGICO

Ainda que, na prática, as dimensões da tecnologia e da língua enquanto objeto de conhecimento sejam indissociáveis na configuração da tríade, o objetivo da Parte III deste estudo é abordar cada uma delas, enfocando, nesse necessário recorte analítico, tanto pressupostos e problemáticas vinculadas dos referidos vértices, quanto o modo como aparecem nas produções textuais dos alunos do Instituto André Franco Vive, sujeitos do estudo.

No polo do conhecimento da escrita (capítulos 11 e 12), a elucidação de uma concepção linguística compatível com os ideais de educação, inclusão e democracia é o referencial para se estudar o trânsito linguístico dos referidos alunos em diferentes gêneros, propósitos e modos de dizer. Nessa perspectiva, vale a pena perguntar: qual é o sentido da formação humana no mundo globalizado? O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Qual o significado dessa aprendizagem? Como ela integra o processo educativo no contexto do nosso mundo? Como os alunos respondem às diferentes atividades de escrita? Como as diferentes propostas do escrever afetam suas produções textuais?

No polo da tecnologia (capítulo 13), importa situar a aprendizagem da língua escrita no contexto das TIC (o novo perfil de aluno, o papel do professor, os dilemas escolares, os recursos tecnológicos vinculados à escrita e à produção textual em

diferentes suportes) para que se possa buscar os mecanismos cognitivos na apropriação da escrita e da tecnologia⁴⁶. Na base dessa abordagem está o seguinte questionamento: como as novas tecnologias ressignificam o processo de alfabetização? Como as diferentes condições materiais de escrita afetam o processo de conhecimento da língua?

Renova-se, assim, o interesse em compreender os desafios da alfabetização e, particularmente, em conhecer os alunos do Instituto André Franco Vive enquanto representantes de muitos estudantes do Ensino Fundamental - justamente aqueles que, até o ingresso na escola, estiveram à margem das práticas letradas; justamente aqueles que concebem a alfabetização em uma óptica reducionista e que, como vimos, mantém com a escola um vínculo fragilizado.

Com esse foco, é possível, parafraseando a primeira epígrafe que abre a Parte III do trabalho, postular que a Educação é um caminho privilegiado para que se realizem os “nossos sonhos (e não só os de Bakhtin) de um mundo polifônico”, povoado por muitas vozes, mas sem uma palavra definitiva. Afinal, se os homens com suas máquinas construíram o mundo que temos e que teremos (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006), vale a pena investir na formação dos homens que queremos e nas relações que desejamos para a conquista da sociedade efetivamente democrática.

⁴⁶ Para me referir aos dois pontos mencionados – conhecimento da escrita e da tecnologia – evitei, propositalmente, as expressões “processo de letramento” e “letramento digital”, já que elas estão envolvidas em polêmicas teóricas e conceituais, podendo se confundir ou até gerar diferentes interpretações, conforme se verá adiante.

A EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

O processo de globalização neoliberal fortaleceu e cristalizou um dilema que se anunciava, há muito tempo, no âmbito educacional: por um lado, a postura representada pelo Fundo Monetário Internacional, pela Organização para o Comércio e pelo Banco Mundial, a qual defende o ensino técnico voltado para a formação de trabalhadores competitivos e em condições de se inserir no mercado, uma tendência crescente no Brasil; por outro lado, a posição liderada pelo Fórum Mundial de Educação que, entendendo a educação como um direito social, postula o ensino público financiado pelo Estado, situando a formação humana como alvo da intervenção escolar.

Para Britto (2007), a **tendência de associar a Educação à formação para o mercado de trabalho** reflete as demandas próprias do sistema e tem implicações diretas para o ensino da língua escrita. No plano econômico, a reestruturação do modelo de produção marcou a transição para o século XXI, ampliando a participação do trabalhador no processo produtivo, o que, na prática, requer do sujeito competências de leitura e escrita para tomar decisões e lidar com protocolos. No plano social, o intenso processo de urbanização ampliou a convivência das pessoas em contextos fortemente marcados pela cultura escrita. No plano tecnológico, o crescimento dos meios de comunicação intensificou o trânsito no universo linguístico, cada vez mais integrado à vida cotidiana e aos modos de ocupação. Finalmente, no plano político, o próprio funcionamento do sistema capitalista instigou o aumento da produtividade, a formação de mercados consumidores e a assimilação de valores hegemônicos, aspectos que, da mesma forma, pressupõem as práticas letradas.

Como consequência dessas demandas, a própria concepção de alfabetização se modificou: o critério de saber escrever o próprio nome, predominante até meados do século passado, já não é mais suficiente para caracterizar o estado de alfabetização.

Mudaram também as exigências para a inserção no mercado de trabalho. Se até os anos 70, a alfabetização era suficiente para se garantir um emprego, hoje, o certificado de Ensino Médio tem sido requisitado para as profissões mais básicas.

De modo contrário ao que se poderia esperar de uma sociedade assumida como democrática, os crescentes apelos sociais para a ampliação da sociedade letrada não necessariamente garantem a emancipação dos sujeitos. Sem desmerecer a conquista da escrita como instrumental básico para as atividades de rotina, como o trabalho, é de se lamentar que esse seja o limite dessa aprendizagem para a maior parte da população. É justamente porque a escola garante o foco nos padrões mínimos (a socialização pragmática, as condições básicas para o funcionamento do sistema) que o ensino da língua escrita, mesmo quando as pessoas aprendem a ler e escrever, fica aquém das possibilidades de formação do leitor crítico. As desigualdades no acesso às práticas de escrita e na formação escolar dos alunos perpetuam, também no campo da educação, o quadro de injustiças: aos pobres, as habilidades letradas básicas para o trabalho; aos ricos, a escrita e a leitura voltadas também para o pensamento crítico e o mundo da literatura.

O letramento, enquanto ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante. Nesse sentido, o modelo de escolarização cumpre dois papéis complementares: ajusta o nível de formação e conhecimento do trabalhador às necessidades do sistema e, como escreve Newton Duarte⁴⁷, exerce a “função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando”. Em outras palavras, no atual estágio de organização do capitalismo, “é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos.” (BRITTO, 2007, p. 24-25)

Na outra perspectiva - **a Educação como um direito social** -, a ênfase recai sobre a formação humana, vinculada ao compromisso de construção de um mundo mais solidário e justo. Essa postura, assumida pelo Fórum Mundial de Educação, é defendida por Charlot (2005, p. 145-146), com base nos seguintes argumentos:

Em primeiro lugar, a educação é um direito, e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida. Ela não é propriamente instrumento de

⁴⁷ DUARTE, N. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygostkyana. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

desenvolvimento econômico e social, mesmo que possa também ser considerada como tal secundariamente; também não é preparação para o trabalho tal como ele é, mesmo que possa constituir também processo de qualificação profissional [...] o trabalho e a formação profissional devem participar de uma educação mais ampla, e não sacrificar esta, como hoje se vê na sociedade capitalista e na lógica neoliberal da globalização. [...]

Em segundo lugar, a globalização em sua forma atual, neoliberal, não é a única possível. O fato de lutar contra essa globalização não implica um fechar-se em si, em seu grupo, sociedade ou país. Muito antes ao contrário: as lutas sempre foram lutas por mais solidariedade, dentro de um país e entre países. Às redes de dinheiro e de poder que estão globalizando o mundo, é preciso opor lutas para a construção de um mundo aberto, mas solidário [...]

Como um direito universal e na medida em que o projeto progressista visa a um mundo solidário, a educação é um instrumento importante de luta pela paz contra todas as formas de violência, de discriminação, de exploração e de degradação do ser humano.

Em defesa desse projeto educativo, o autor afirma que não se trata só de defender o ensino público ou o direito de todas as crianças de frequentarem a escola, mas, principalmente, de transformar o ensino para que o acesso às informações possa representar efetivos conhecimentos sobre o mundo, e não simples competências rentáveis a curto prazo. Trata-se de um processo que deveria conciliar três direitos: o de humanização, pela entrada em universos simbólicos que franqueiam ao jovem a sua vinculação ao patrimônio humano; o de socialização, que lhe permite constituir-se como membro de uma dada cultura, reconhecendo suas raízes; e, finalmente, o de subjetivação, como meio de construir a sua própria história do modo original e singular (CHARLOT, 2005; COLELLO, 2001).

Tomada como referencial para se repensar os rumos da educação, a postura educacional centrada na formação humana traz importantes diretrizes para o ensino da língua escrita e, também, princípios que direcionam a apropriação tecnológica vinculada às práticas de comunicação; são implicações fundamentais para a compreensão dos desafios da alfabetização no país. As mudanças de práticas, metodologias, recursos e até mesmo dos conteúdos de ensino de Português passam, necessariamente, pela revisão das concepções sobre a língua (GERALDI, 1984, 1993, 2009). Na mesma linha de raciocínio, Colello (2012, p. 275) afirma que a construção de uma escola de qualidade “*será uma possibilidade de fato quando os professores se dispuserem a rever suas práticas de intervenção, dialogando com o aluno e assumindo, no ensino da escrita, a dialogia própria da língua*”.

Se o horizonte das metas educativas aponta para perspectivas de humanização e de uma sociedade mais justa, o processo de alfabetização não se justifica senão pelo direito de voz e de autoria, a garantia de inserção social e de participação nas múltiplas esferas de comunicação.

Nesse contexto, vale perguntar: como essa concepção interativa de língua favorece novas diretrizes de ensino? Como ela ressignifica os objetivos do ensino da língua escrita?

Ao situar o trabalho de Bakhtin, Faraco (2009, p. 66) traduz os princípios gerais da concepção dialógica da língua:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico [...] tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Grifo do autor)

Pautado nesse referencial, o quadro que se segue é uma tentativa - provisória e necessariamente sintetizada, dada a complexidade do tema - de sintetizar e sistematizar, de modo mais objetivo, as principais relações entre as concepções bakhtinianas e as implicações pedagógicas, particularmente, para o ensino da língua:

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	Ensino da língua como um direito de todos, voltado para a formação humana e para a inserção social do sujeito. Ensino da língua como processo de construção de mundo e da realidade plural da existência humana. Aprendizagem da língua como processo reflexivo e como mecanismo de geração da consciência em um contexto de valores.

papéis sociais e gerando a sua própria consciência.	
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.	Inviabilidade de conteúdos fixos, neutros e independentes dos contextos de produção: práticas de ensino necessariamente contextualizadas. 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. Ensino da língua como prática para a conscientização de valores e de significados assumidos no mundo: alfabetização como prática política.
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.	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. Importância de se respeitar a intenção discursiva dos alunos e fortalecer suas posturas responsivas.
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 extra verbais.	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 8 - Concepção de língua e implicações para a prática pedagógica

Em síntese, quando a língua é entendida como processo de comunicação ativo, interativo e dialógico, que requer um posicionamento pessoal na relação com o outro, com o mundo, e com a própria língua:

- 1º) o ensino se faz com base no respeito às práticas culturais e no compromisso com os princípios democráticos;
- 2º) as intervenções de metalinguagem (centradas nos exercícios de gramática) cedem espaço para atividades de operações com a linguagem;
- 3º) os conteúdos programáticos, normalmente fixos e preestabelecidos no currículo de Português, acabam se transformando em procedimentos textuais-discursivos;
- 4º) os recursos e meios, pautados em formas artificiais de língua dão lugar a textos autênticos, com efetivos propósitos sociais.

Com esse paradigma, valoriza-se o ensino da língua como esforço voltado para a construção do sujeito leitor e escritor, membro da comunidade de leitores e senhor da sua palavra.

No conjunto, o aporte bakhtiniano favorece uma mudança de postura em face do modo como a língua e suas perspectivas de ensino eram concebidas (a aquisição do sistema e das regras). Por essa via, sustenta-se a defesa de objetivos mais amplos para a alfabetização. Superando a apropriação instrumental da escrita (ler e escrever para fins específicos de estudo ou de trabalho), três aspectos merecem destaque no cenário das metas a serem alcançadas. Em primeiro lugar, a **conquista de habilidades** que, nos contextos de uso da escrita, funcionam não só para a mediação de outras práticas sociais, como também para subsidiar processos mentais. A esse respeito, Rojo (2009, p. 44-45) defende a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades capazes de favorecer a conquista de habilidades múltiplas e variadas:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se é, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor [...]. (ROJO, 2009, p. 44 – 45).

Nessa perspectiva, os atos de ler ou de escrever acabam por se tornar suportes para inúmeros processos mentais, apoiando a reflexão, o pensamento crítico, a organização de dados, a participação social e a inserção no mundo letrado.

Para além das competências vinculadas à escrita, mas estreitamente relacionada a elas, destaca-se, em segundo lugar, uma nova postura linguística do sujeito dada pela sua **constituição como sujeito interlocutivo** no mundo letrado. Quando ele se assume como alguém que tem o que dizer e para quem dizer,

[...] a escrita [...] é reconhecida como “enunciação”, como “discurso”, isto é, como forma de interlocução (“inter-locução”), em que quem fala ou escreve é um *sujeito* que, em determinado contexto histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um *sujeito*, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (*inter-ação*). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e

necessidades de comunicação (SOARES, 1999, p. 61-62 - grifos originais).

Partindo do postulado bakhtiniano de que, no evento linguístico, “*o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas*” (BAKHTIN, 2003, p. 78), Geraldi (1993, 1998, 2009), Fiorin (2009), Britto (2003, 2005), Coelho (2009), Bagno (2009), Possenti (2001), Smolka (1999, 2008), Rocha e Val (2003), Rojo (2009) e Zaccur (1999), entre outros autores, concebem a produção da escrita e a prática da leitura como efetivos trabalhos de produção de sentidos que, pela negociação de ideias, atendem a objetivos contextualizados da comunicação entre as pessoas. É com esse olhar que Geraldi (2009), recuperando o referencial da escrita como atividade tipicamente humana, refere-se à “*labuta da leitura*” e à “*labuta da escrita*”. Assim, o ensino da escrita se explica pela meta de formar o sujeito interlocutivo, aquele capaz de interagir por diferentes vias, com diferentes pessoas, com diferentes propósitos, nos diferentes suportes, lidando com os recursos de seu tempo e reagindo a partir deles (COLELLO, 2014a; CASTALDO, COLELLO, 2014).

Como decorrência dos aspectos mencionados, Soares (1998, 2003a, 2003b) aponta que a aprendizagem da língua escrita, incluindo suas possibilidades de uso em um dado âmbito de circulação, garante um novo “**estado ou condição**” do sujeito. Nas esferas social, cultural, cognitiva e linguística, seu status é marcado pelo modo como ele age e interage no seu mundo. Em uma relação dialética, trata-se, portanto, de uma aprendizagem que transforma o aprendiz, ao mesmo tempo em que dá a ele novas possibilidades de aprender. Dessa forma, a alfabetização representa não apenas a aquisição de um saber específico, mas, também, como derivantes dele, possibilidades de ação, interação e reação, modos de ser, de se comunicar e de se colocar no mundo. Isso justifica, mais uma vez, a dimensão educativa e política da alfabetização.

O ideal de uma escrita para o nosso mundo letrado, tecnológico, globalizado e, ao mesmo tempo, comprometido com os princípios da sociedade democrática, requer um olhar atento sobre as especificidades do nosso cotidiano e sobre os incertos desafios do futuro, mas, também, a busca de metas educativas necessárias à formação do ser humano. Por isso, tão importante quanto compreender as demandas de nossos alunos nativos digitais, definir o uso de tecnologias na escola e promover um *know-how* desejável no mundo digital, é proporcionar às novas gerações boas razões para se

integrar ao mundo letrado e tecnológico; é garantir estratégias de comunicação e as senhas de ingresso no universo literário; é, enfim, poder usar o recurso da língua para ampliar as perspectivas de uma postura consciente e crítica.

Começando por essa abordagem, no próximo capítulo, passo a considerar a língua escrita enquanto objeto de conhecimento.

ESCRITA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO E AS DIMENSÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Em face das demandas do nosso mundo e dos amplos objetivos previstos para a alfabetização em uma sociedade democrática, a oposição alfabetizado/analfabeto tornou-se obsoleta porque, para além do conhecimento específico da língua, cada vez mais importa saber o que as pessoas são capazes de fazer com a língua e como suas competências letradas sustentam um modo de ser, agir e retroagir no meio em que vivem (BRITTO, 2007; COELHO, 2009; GERALDI, 2009; ROCHA, VAL, 2003; SOARES, 2008, 2003a, 2003b; ZACCUR, 1999).

Para melhor situar a língua como atividade e, ao mesmo tempo, como objeto de conhecimento, vale lembrar a postura de Bakhtin, para quem a linguagem dá sentido à existência humana:

Viver significa tomar parte do diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (BAKHTIN⁴⁸ *apud* FARACO, 2009 p. 76)

Nessa perspectiva, viver é colocar-se na corrente comunicativa onde o sujeito, marcado pelas múltiplas interações, adquire consciência, sendo levado a assumir papéis e valores. Tecido nesse contexto de alteridade, o sistema de referência de cada pessoa permite compreender o mundo e se posicionar perante os outros. Por isso, a linguagem se desenvolve a partir de um sistema participativo que ressignifica as experiências concretas; um sistema necessariamente aberto, tendo em vista a dinâmica da própria vida e a impossibilidade de abarcá-la por completo. O evento linguístico é, portanto,

⁴⁸ BAKHTIN, M. “Para uma refeitura do livro sobre Dostoievsky” (1961)/ “Toward a Reworking of Dostoievsky Book” IN: BAKHTIN, M. *Problems of Dostoievsky’s Poetics*. Appendix II, p 283-302.

uma produção que reflete e refrata a vida, dependendo de um trabalho de negociação de sentidos circunscrita a uma dada situação.

Para explicar a aquisição da oralidade, Lemos (1982) afirma que a linguagem enquanto objeto de aprendizagem (a produção da fala) se constrói não pelo simples armazenamento de vocabulário ou de estruturas da língua, mas por meio de ações sobre o mundo (procedimentos cognitivos) e sobre o outro (procedimentos comunicativos). Na mesma linha de raciocínio, Geraldi (1993) situa a escrita (a produção textual) como uma prática comunicativa que, superando o polo fechado da língua (as regras do sistema), realiza-se em uma dimensão aberta, em que o propósito da escrita assumido pelo autor (“o por que dizer”) remete à negociação discursiva propriamente dita, dada pelo “o que dizer”, o “para quem dizer” e o “como dizer”. Esse posicionamento interlocutivo do sujeito condiciona, portanto, três dimensões fundamentais e inseparáveis da produção textual: a abordagem temática dada pela **construção de sentidos** com base em um campo de referência do autor; a constituição de uma **postura responsiva**, que permite considerar o interlocutor previsto tanto pela sua posição básica (condição social, grau de conhecimento e de proximidade com o autor, além dos saberes com ele compartilhados) quanto pela antecipação de suas possíveis reações; e, finalmente, a **produção da escrita** propriamente dita, concretizada pela conformação de gêneros e tipos textuais. Parto, portanto, do pressuposto de que, no complexo jogo de deslocamentos do processo de “autorar”, a produção textual se constrói no posicionamento do sujeito a partir do outro, voltada para o outro e com uma determinada conformação discursiva, conforme ilustra a Figura 30:

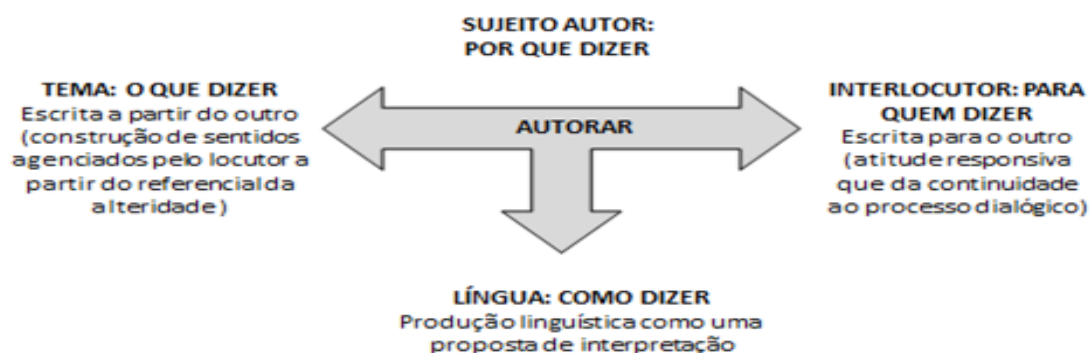


FIGURA 30 – EVENTO LINGUÍSTICO

Sustentada por essa dinâmica de correlações, a progressiva constituição da autoria pressupõe a possibilidade - e ao mesmo tempo depende dela - de lidar, simultaneamente, com as três diferentes instâncias da produção, todas interferentes, desde o início, na composição do texto e, conseqüentemente, na sua eficiência enquanto recurso de comunicação e de interação. Vêm dessa complexa condição do autorar as demandas que hoje se fazem sobre a aprendizagem da língua escrita.

Partindo dos referenciais assumidos no capítulo anterior (escrita como atividade humana, concepção interativa de língua, objetivos da educação e do ensino da língua escrita), o objetivo do presente capítulo é justamente apresentar essas três dimensões da produção textual - produção de sentidos, a postura responsiva e a construção linguística. Ainda que elas sejam indissociáveis na prática, a intenção de considerá-las separadamente faz parte de um esforço analítico para, mais uma vez, situar a produção textual dos alunos do Instituto André Franco Vive em diferentes tipos de atividades.

12.1 Escrita como construção de sentidos: a produção textual a partir do universo discursivo

Para Bakhtin (1988, 1992), todo enunciado é dialogizado, o que significa que a sua concretização, por via oral ou escrita, é uma manifestação possível no confronto de vozes que circulam na esfera social, o “grande simpósio universal”, tal como foi denominada pelo autor. Mesmo em sua singularidade, a produção linguística merece ser vista na relação com o “colóquio ideológico em grande escala”, já que não existe oralidade ou escrita fora de contexto, interações, relações e correlações sociais. A esse respeito, Sobral (2005, p. 25) afirma: *“todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido”*. Em face do espaço polifônico que é o nosso mundo, marcado pelo excesso de informações, confrontos de posições e valores, o sujeito estabelece um sistema de referências que, a partir de identificações e oposições, aproximações e distanciamentos, saberes e desconhecimentos, encontros e desencontros, permite um certo modo de ser e de interpretar tudo aquilo que nos rodeia. Na dinâmica da esfera discursiva, o inevitável

encontro com a alteridade é, assim, gerador da consciência individual e, ao mesmo tempo, transformador da realidade.

[...] os fatos, os dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais do que uma simples função informativa: eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real, de outro lado porque se transformam, no discurso, em argumentos a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender. Como vimos com Bakhtin, a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói a sua compreensão do mundo. (GERALDI, 1993, p. 33)

Nessa perspectiva, as manifestações linguísticas devem ser compreendidas não só como fenômeno linguístico, mas como manifestações socioideológicas de sujeitos que agem em função de um quadro complexo de relações. Como ilustra a Figura 31, a construção de sentidos, oral ou escrita, emerge de uma profusão de vozes, fazendo com que os discursos pessoais sejam sempre recheados de vozes alheias. Dessa forma, pode-se afirmar que a produção textual reflete posturas internalizadas pelo autor, a partir de um processo contínuo, no qual ele transforma a “substância discursiva” interpessoal em intrapessoal, constituindo, assim, a sua palavra.

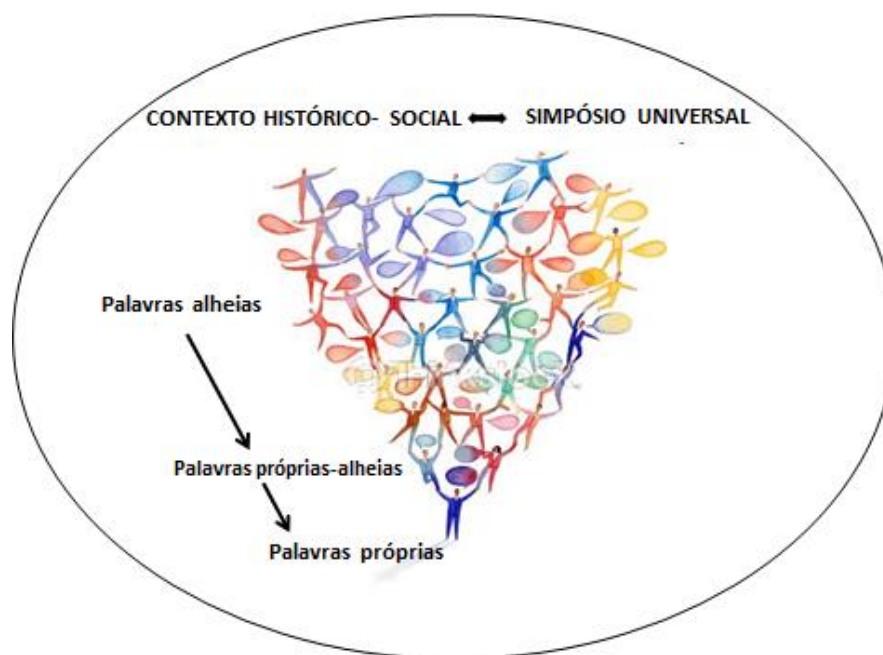


Figura 31 – Produção de sentidos

No âmbito de um contexto histórico-social, a evocação das ideias se faz por um processo dinâmico de constante elaboração e reelaboração dialógica. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 405-406):

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Essas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e essas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

Pautado nesse referencial, Faraco (2005, 2009) explica a autoria, simultaneamente, como um recorte e uma reorganização estética a partir de posturas axiológicas. Em suas condições singulares, que refletem e refratam o amplo circuito de vozes, as palavras parecem apagar a condição original de “discurso citado” e a trajetória desse discurso do inter para o intrapessoal. Os próprios autores nem sempre têm consciência das origens e dos percursos de suas palavras. De qualquer forma, a despeito de seu vínculo original com a alteridade, não se pode assumir o determinismo das produções linguísticas como se elas apenas repetissem o já dito.

Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado e concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível [...]. Porém o criado sempre se cria do dado (a língua, um fenômeno observado, um sentimento vivido, um sujeito falante, o concluído por uma visão de mundo etc. Todo dado se transforma no criado. (BAKHTIN, 1992, p. 408)

Seguindo essa linha de raciocínio, fala e escrita, como eventos discursivos, garantem a sua singularidade pelo modo como o autor dá forma ao conteúdo, ora estabelecendo relações específicas com as vozes sociais (o arranjo que articula determinadas posturas), ora respondendo às condições objetivas de modo diferente (o arranjo que sugere modos de interpretação). Em ambos os casos, recriam-se sentidos que podem funcionar como novas lentes para a leitura de mundo. Os eventos linguísticos funcionam, portanto, como produções que ressignificam a própria condição do sujeito, conforme explica Faraco (2009, p. 87):

O sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar-se e de singularizar o seu discurso [...] na interação viva com as vozes sociais. Autorar, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglósica, é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia; é trabalhar nas fronteiras.

A fim de ilustrar a singularidade que se constroi no bojo das vozes coletivas, passo a apresentar duas letras de música que, como produções textuais, foram pautadas por uma mesma ideia circulante no meio social. Não obstante, elas se diferenciam pelos posicionamentos particulares dos respectivos autores, pelos modos de lidar com os arranjos temáticos, pela maneira de valorar o “conceito-referência” e, finalmente, pelos propósitos de interação com o interlocutor (ou ouvinte), pautados em objetivos específicos de adesão ou empatia.

Samba em prelúdio (Baden Powell e Vinícius de Moraes)⁴⁹

Eu sem você não tenho por que
porque sem você não sei nem chorar
Sou chama sem luz
jardim sem luar
luar sem amor
amor sem se dar
E eu sem você
sou só desamor
um barco sem mar
um campo sem flor
Tristeza que vai
tristeza que vem
Sem você meu amor eu não sou
ninguém

Ah, que saudade
que vontade de ver renascer
nossa vida
Volta, querido,
os meus braços precisam dos teus
Teus abraços precisam dos meus
Estou tão sozinha
tenho os olhos cansados de olhar
para o além
Vem ver a vida
Sem você, meu amor, eu não sou
ninguém

⁴⁹ Texto disponível em: <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/49283/>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Fico assim sem você (Claudinho e Buchecha)⁵⁰

Avião sem asa,
Fogueira sem brasa,
Sou eu assim sem você!

Futebol sem bola,
Piu-piu sem Frajola,
Sou eu assim sem você!

Por que é que tem que ser assim
Se o meu desejo não tem fim.
Eu te quero a todo instante,
Nem mil auto-falantes vão poder falar por mim!

Amor sem beijinho,
Bochecha sem Claudinho,
Sou eu assim sem você!

Circo sem palhaço,
Namoro sem amasso,
Sou eu assim sem você!

Tô louco pra te ver chegar,
Tô louco pra te ter nas mãos.
Deitar no teu abraço,
Retomar o pedaço que falta no meu coração.

Eu não existo longe de você
E a solidão é o meu pior castigo.
Eu conto as horas pra poder te ver
Mas o relógio tá de mal comigo
Por quê?
Por quê?

Neném sem chupeta,
Romeu sem Julieta,
sou eu assim sem você.
Carro sem estrada,
Queijo sem goiabada,
Sou eu assim sem você!

Por que é que tem que ser assim?
Se o meu desejo não tem fim.
Eu te quero a todo instante
Nem mil auto-falantes vão poder falar por mim!

Eu não existo longe de você
E a solidão é o meu pior castigo.
Eu conto as horas pra poder te ver
Mas o relógio tá de mal comigo.

⁵⁰ Texto disponível em: <http://www.lettras.com.br/#!claudinho-e-buchecha/sou-eu-assim-sem-voce>.
Acesso em: 10 nov. 2014.

Em um contexto de valores que reconhece o amor como um bem supremo e a parceria afetiva como condição desejável de vida (a máxima “juntos, viveram felizes para sempre”), os autores dos textos tomam como ponto de partida o “ícone da complementaridade entre duas pessoas” para explicar a relação amorosa - uma ideia frequente nos discursos sociais (popularmente, conhecida como “a teoria da carametade”). Na referência a essa concepção, eles lançam mão de diferentes retratos metafóricos: Baden Powell e Vinícius de Moraes se valem de cenas poéticas (*“jardim sem luar”, “barco sem mar”, “campo sem flor”*); Claudinho e Buchecha, por sua vez, procuram recuperar imagens cotidianas (*“neném sem chupeta”, “circo sem palhaço”, “queijo sem goiabada”*), ou duplas conhecidas no mundo da ficção (*“Romeu sem Julieta”, “Piu-piu sem Frajola”*). Optando pela mesma via de abordagem, as duas duplas tomam para si o desafio de considerar a ruptura do “estado ideal de complementaridade” (o “eu sem você”), ou seja, a ameaça da solidão, amplamente reconhecida pelos discursos circulantes. No desenvolvimento dessa ideia, os autores apresentam e endossam a “anulação de si mesmo” como consequência dessa ruptura (*“eu sem você não sou ninguém”; e “eu não existo sem você”*). Além disso, lançam mão de alternativas idênticas para a solução do problema: o reencontro e o abraço (*“Volta, querido. Teus braços precisam dos meus, os meus braços precisam dos teus”; e “Tô louco pra te ver chegar. Tô louco pra te ter nas mãos. Deitar no teu abraço”*).

A despeito do paralelismo da exploração temática – a negociação de sentidos a partir de uma mesma “matéria-prima” conceitual e valorativa -, os autores garantem produções singulares e criativas em função de diferentes arranjos discursivos. No caso de Baden Powell e Vinícius de Moraes, a proposta de interlocução visa a adesão do ouvinte em uma perspectiva intimista, atribuindo ao tema um sentido melancólico. Por isso, além do tom evasivo de quem procura escapar da realidade cotidiana (*“tenho os olhos cansados de olhar para o além”*), eles associam o tema da solidão à saudade, uma condição que, no lento ritmo melódico, pede a restituição de um estado passado (*“Ah! que saudade, que vontade de ver renascer nossa vida”*). Claudinho e Buchecha, por seu turno, imprimem à solidão o sentido de um verdadeiro castigo dado pelos anseios não satisfeitos (*“Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem mais fim”; “a solidão é o meu pior castigo”*). Optando por um ritmo compassado, compatível com a intenção de provocar seu interlocutor para uma postura mais ativa e questionadora, eles

se colocam na condição típica de quem não aceita a distância em relação ao parceiro, buscando “o vilão” responsável pelo longo afastamento: a lentidão do tempo (“o relógio tá de mal comigo”).

As músicas ilustram produções textuais construídas como um jogo discursivo, dado pela tensão entre a “palavra neutra” (significados compartilhados pelos falantes de uma língua), “a palavra do outro” (valores atribuídos e interpretações possíveis no âmbito dos discursos sociais) e a “própria palavra”, aquela assumida pelo autor em função de um dado contexto comunicativo.

As diferentes acepções da palavra [...] indicadas pelo dicionário procuram dar conta da *significação* do signo, isto é, dos sentidos que ele potencialmente pode assumir ou historicamente já assumiu. Contudo, o *tema* do signo só pode ser observado numa situação concreta de enunciação. Identificá-lo exige que se leve em conta não apenas o sentido potencial do signo, mas também o sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, como, por exemplo, a identidade e o *papel* dos interlocutores, a esfera de circulação do signo e a finalidade do ato enunciativo. (CEREJA, 2005, p. 206 – grifos do autor)

Enquanto o significado de um termo é, por natureza, abstrato e relativamente estável no âmbito de uma língua, os sentidos se constroem de modo dinâmico nas situações concretas. Isso explica a flexibilidade linguística e a oscilação de sentidos atribuídos a partir de diferentes situações, propósitos comunicativos, papéis assumidos e graus de consciência sobre o assunto. Na impossibilidade de uma língua pronta e independente dos falantes (como quer o objetivismo abstrato) e da existência de um indivíduo capaz de incorporar uma língua em si (como preconiza o subjetivismo idealista), a produção linguística depende, em cada caso, de um efetivo trabalho de proposição e negociação de sentidos (BAKHTIN, 1988a). Enquanto um jornalista “luta com as palavras” para transmitir a informação clara e objetivamente, o autor de texto ficcional “luta com as palavras” para produzir significados múltiplos (GERALDI, 1998). Como produtos da ação sobre e com a linguagem, os enunciados traduzem o modo como os autores se relacionam com o tema em um dado momento, e em função de um dado propósito (GERALDI, 1993, 1998, 2009; LEAL, 2003).

Dessa forma, assim como, nas músicas, a solidão pode, alternativamente, associar-se às conotações de “saudades” ou de “castigo” para atender a diferentes propostas de interação (como a sensibilização pela tristeza ou a postura questionadora),

o termo “escola” pode, na escrita dos alunos, ser tomado como “necessidade incondicional” (se for para convencer alguém a ir à escola), ou “como obrigação indesejável” (se for para falar da relação pessoal com essa instituição).

A qualidade dessas construções podem, contudo, variar dependendo do trânsito linguístico do sujeito no discurso circulante e das possíveis articulações que ele possa fazer no jogo da intertextualidade. Considerando que o homem, em seu mundo interior, é um microcosmo das vozes sociais, o grau de consciência é proporcional ao perfil de sua orientação social. Isso significa que *“quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu interior”* (BAKHTIN, 1988a, p. 115).

No caso do trabalho poético, a postura autoral, que, pelo imaginário, recria contextos de vida, parte de um considerável referencial literário, da pluralidade de vozes e da filtragem de valores para propor diferentes nuances e relevos para ocorrências cotidianas (FREITAS, 1994, GERALDI, 1993, 1998). Movido por esse posicionamento valorativo, o autor-criador dá forma ao conteúdo, reorganizando-o em um todo artístico, e não simplesmente transpondo fatos em um registro passivo e descomprometido (FARACO, 2009).

A esse respeito, Moraes (2009) e Vigner (*apud* MORAES, 2009) afirmam que os textos se constroem na relação com outros textos anteriormente produzidos (a intertextualidade). Seja para reafirmá-los, seja para se opor a eles, o autor sempre estabelece um “diálogo” com o universo letrado, fazendo de sua escrita uma proposta de compreensão. Observe-se que é justamente por essa negociação interlocutiva que se pode reconhecer a riqueza e a criatividade dos textos de Baden Powell e Vinícius de Moraes e de Claudinho e Buchecha. No primeiro caso, veja, por exemplo, a recuperação da associação tantas vezes feita pela literatura entre o amor e o luar. No segundo caso, a evocação do relógio como senhor do tempo é a “matéria-prima” para a construção de metáforas sugestivas. Assim como o “diálogo” com outros textos subsidiou os autores na composição das referidas letras de música, os leitores (ou ouvintes), que, por sua vez, também não fazem uma apropriação independente do texto, são lançados pelas palavras e cenas sugeridas a outras representações mentais já conhecidas. Trata-se de textos plurais porque acabam recuperando outras produções: uma escrita que vale por muitas escritas e que, por esse motivo, não se esgota em si.

Apoiados nessa concepção sobre a língua, muitos autores (ABAURRE, MAYRINK-SABISON, FIAD, 2003; CAPELLO, 2009; GOULART, 2003a; KOCH, ELIAS, 2003; LEAL, 2003; WEISZ, SANCHEZ, 2002) postulam que aprender a escrever implica em poder mover-se no espaço intertextual, que se constitui como âmbito de referência tanto para a evocação de conteúdos, como para o tratamento deles nos processos de produção e de interpretação. Considerando a relevância do trânsito no universo letrado e a importância do acesso a diferentes tipos de textos – a leitura como “descoberta de mundo” - Capello (2009), Zilberman (2009), Colello, Luize, Dutra e Castaldo (2013) situam a literatura como dimensão privilegiada do ensino da língua, já que a sua natureza multifacetada e plurissignificativa favorece a penetração do sujeito em diferentes camadas interpretativas. Dessa forma, o acesso ao mundo literário, para além da experiência linguística, cultural e estética, é também um caminho para o enriquecimento dos mecanismos de comunicação e de autorreferenciação. Lobão (2009) mostra como isso se comprova no trabalho de produção textual com crianças, sobretudo quando a didática é focada em uma perspectiva em que “história puxa história”.

Ao considerar o impacto da língua sobre o sujeito, Moraes (2009) critica a concepção de que a qualidade da escrita, incluindo seu potencial criativo, depende de um dom inato de uma minoria privilegiada que já nasceu predestinada a escrever bem. Opondo-se a essa postura, defende que a condição da autoria é algo a ser ensinado e aprendido; ela depende, portanto, de experiências que merecem ser promovidas na e pela escola:

[...] para que os alunos aprendam a produzir textos, além de viabilizar o acesso à diversidade textual, o professor precisa garantir que outras condições estejam asseguradas. Ele deve propor atividades que levem os alunos a refletir sobre a organização discursiva dos diferentes textos, de modo a favorecer a explicitação do que já sabem, tornando objeto de reflexão sistemática outros aspectos dessa estrutura ainda não observados. Além disso, é imprescindível que haja um contexto favorável à reflexão coletiva sobre as observações e hipóteses levantadas pelas próprias crianças e sobre as indagações feitas pelo professor. Ou seja, o contexto da sala de aula deve ser propício ao intercâmbio de ideias, de informações e ao trabalho em parceria. (MORAES, 2009, p. 16)

É no cenário desse desafio pedagógico que faz sentido conhecer as produções dos alunos do Instituto André Franco Vive, buscando captar suas possibilidades de evocação a partir de diferentes propostas de escrita. Afinal, como esses pequenos

autores lidam com a pluralidade das vozes sociais na composição de diferentes textos sobre a escola?

A construção de sentidos feita pelos alunos em diferentes atividades de escrita

Assumindo que o texto se faz com base em um conjunto de experiências e relações significativas e por um sujeito marcado por sua inserção social em um determinado mundo cultural e simbólico (FARACO 2009; LEAL, 2003), é possível vislumbrar como a produção textual é tributária da condição do autor. Na precariedade de experiências letradas e, conseqüentemente, de um “o que dizer reflexivo” ou de um posicionamento pessoal perante o tema, o sujeito tende a reproduzir mecanicamente o “discurso do outro”. Nesse caso, a fragilidade do dizer do aluno pode estar fundada na típica relação de poder da escola: a submissão autor-estudante ao interlocutor-mestre. Como a escrita é sustentada pela imagem do interlocutor, o aluno tende a guiar sua produção pela representação do professor enquanto autoridade e representante de um saber indiscutível, tomando como critérios de produção o que ele quer ouvir, o que ele gostaria que fosse dito, o que ele espera do trabalho. Tal comprometimento da identidade do dizer (o sujeito incapaz de assumir sua posição e seu discurso) resulta em um tratamento do conteúdo que, popularmente, ficou conhecida como “o politicamente correto”.

Essa configuração interlocutiva pode explicar a maioria dos textos produzidos nas **Fases 1 e 2** da coleta realizada (**Questionário e Situação hipotética**). De fato, conforme se observou no capítulo 7, essas redações foram marcadas não só pela restrição de argumentos apresentados pelos alunos, como pela ênfase e concentração das mesmas ideias: a escola prioritariamente como espaço de aprendizagem, legitimada por conquistas imprecisas e distantes. Mesmo na Fase 2, quando eles tiveram mais oportunidades de lançar mão do referencial das experiências vividas, suas vozes aparecem submissas ao discurso monológico e centralizador do discurso social predominante. Na insuficiência de referenciais letrados e de experiências reflexivas que pudessem alimentar a construção de significados e o tratamento do conteúdo, prevalecem evocações preestabelecidas pelo jogo de valores sociais: a reprodução de argumentos predominantes sobre a escola. Com base no referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1992; FARACO, 2009), é possível afirmar que, na luta entre as vozes

sociais, houve uma tendência de sobreposição das forças centrífugas (posturas axiológicas que marcam as tendências centralizadoras) sobre as forças centrípetas (aquelas que procuram desestabilizar o que é mais comumente aceito). Na prática, isso significa que o aluno reconhece e acata os (ou se submete aos) valores hegemônicos, ficando praticamente impedido de arriscar uma posição divergente, quando se trata de discutir o papel da escola ou a necessidade de frequentá-la.

Confirmando essa tendência já registrada por outros autores (CASTALDO, 2009, 2011; CASTALDO, COLELLO, 2014; GÓES, SMOLKA, 1995; LEAL, 2003; ZACCUR, 1999), o resultado é, assim, marcado pelo comprometimento da personalização do texto, refletindo-se na pseudoautoria ou na “heterogeneidade unívoca”, tal como explica Leal (2003, p. 62):

Como o aluno deveria escrever sobre como se sente na escola, dentro da própria escola, era previsível que os esforços do aluno se centrassem em atender a um determinado jogo: falar bem da escola para, com isso, construir também uma “imagem” de si mesmo. Assim, o texto é muito mais o reflexo do que a escola quer ouvir, do que aquilo que o produtor do texto realmente pensa sobre ela. [...] o que mais aparece no discurso não é a voz do aluno e sim uma heterogeneidade unívoca, se assim podemos chamar a estes recortes que emergem dos jogos de imagens estabelecidas pelo produtor [...], nesta situação de interação escolar.

Além da repetição de argumentos (presente em todas as categorias dos referidos textos), as mesmas forças centrífugas parecem explicar a emergência de clichês amplamente evocados pelos alunos nas produções: ir para a escola para “não ficar burro”, para “ficar esperto”, “ser alguém na vida” e “ter um futuro melhor”. Desprovidos de identidade, os clichês são formulações incorporadas pelo sujeito que se repetem com um forte valor de verdade, justamente porque se configuram como vozes de consenso no âmbito social. Para Rocco (1981, p. 66-67),

O clichê linguístico [...] liga-se talvez a uma forma de percepção uniforme do mundo e da realidade. Ou então, tais estereótipos, provavelmente, nem mesmo representam uma apreensão direta desse mundo, dessa realidade, pelo sujeito. Talvez, representem apenas a pura e simples redundância da expressão de coisas *aprendidas* e *não aprendidas*.

Com relação a este aspecto do *aprendido*, temos que convir que o próprio caráter *pouco inovador* de certas matrizes sociais e culturais como *escola*, *família*, *igreja* entre outras instituições, em muito contribui para a perpetuação do *já dito*, do *já feito*... (grifos originais)

Nos textos produzidos, a condição do “aprendido e não aprendido”, que se traduz em respostas prontas e discursos cristalizados, sugere contextos de aprendizagem que se esgotam em si: “leituras unívocas”, que restringem possibilidades interpretativas (CAPELLO, 2009), e escritas mecânicas, que se submetem mais à ordem do “fazer-conferir-e corrigir” do que do compreender, refletir, indagar, contrapor, complementar e relacionar.

Na **Fase 3 (Blog)**, quando os alunos foram instigados a evocar aspectos positivos e negativos da escola, observaram-se diferentes tendências autorais em cada faixa etária. As crianças do 1º ano, tal como descrito no capítulo 7, limitaram-se a reproduzir as abordagens das fases anteriores, fazendo ecoar os discursos de idealização da escola por meio de palavras-chave: um lugar “legal” para “brincar” e “aprender”.

Os alunos do 3º ano situaram suas abordagens, ora valorizando a instituição e aclamando suas regras, ora criticando seu funcionamento precário, conforme se evidencia no exemplo que se segue:

A escola é importante para aprender muito tem que respeitar o professor ou o diretor para quando crescer ser esperto não tem papel higiênico e tem muita briga eles ficam chutam do a porta do banheiro pegam o lanche dos outros.
(Grupo de alunos do 3º ano, Fase 3)

O paradoxo dado pela presença de argumentos contrários (pró e contra a escola) reflete justamente o confronto de vozes: por um lado, os discursos centrífugos, que situam a escola e o bom comportamento dos alunos como aspectos desejáveis para o alcance de metas a longo prazo; por outro, a denúncia sustentada pelas experiências concretas das crianças, aliás, um consenso nos 3 subgrupos do 3º ano. Enquanto as afirmações positivas assumem um valor mais racional (aquilo que foi incorporado pelos valores sociais), as críticas incorporam um tom mais afetivo, no qual o aluno se expressa com base no plano vivido para falar de si e de seu progressivo desencanto. Mesmo assim, não se pode dizer que a vertente negativa sobre a escola seja um discurso ousado - uma força centrípeta -, a ponto de contrariar a postura predominante na sociedade. Isso porque, no Brasil, a demanda popular por uma educação de qualidade tem colocado em evidência denúncias sobre as inadequações das escolas, muitas vezes, incidindo sobre os mesmos pontos apontados pelas crianças (problemas de estrutura e de comportamento). As anotações do Diário de Campo dão indícios de uma sustentação

social para as queixas sobre a escola, que transparecem em falas como: “*minha mãe vai procurar uma escola melhor para mim*”, “*meu pai veio reclamar das coisas da escola com a diretora*”. Nessa conjuntura, podemos situar as produções dos alunos do 3º ano entre duas correntes circulantes - a escola como um bem (o discurso incorporado) e a escola como instituição sucateada (a realidade vivida que encontra eco na queixa social). Curiosamente, a referência crítica, justamente a que tem maior proximidade com a experiência diária da criança, só aparece no texto quando o aluno é instigado a evocar os aspectos negativos da escola (Fase 3).

Os alunos do 5º ano, por sua vez, quando vislumbram, na proposta de trabalho, uma perspectiva para a denúncia, abrem mão do discurso da escola como um bem a longo prazo, para se concentrarem nas críticas, recuperando as mesmas vivências e problemas apresentados por seus colegas do 3º ano. O tom de denúncia, predominante entre os alunos do 5º ano, encontrou um contraponto em um único subgrupo, que se propôs a ponderar aspectos positivos e negativos da escola. Mesmo assim, o que se observa na sua produção é a abordagem centrípeta, pela qual os alunos superam o “politicamente correto” para se pronunciarem a partir do lugar de aluno:

na escola tem coisas boas e ruins as coisas boas são
informática educação física e aula livre. as coisas ruins são a
comida e o banheiro tudo sujo e as portas quebrada e a
comida tem cabelo e coco de pombo.

(Grupo de alunos do 5º ano, Fase 3)

No balanço entre aspectos positivos e negativos da escola, os alunos fazem suas críticas às precárias condições da escola e assumem que o melhor está justamente nas aulas menos comprometidas com aprendizagens de conteúdos formais (a aula de informática e de educação física), ou nas situações em que a escola não cumpre o seu papel (a aula vaga). Na “ousadia” de negar a escola na sua forma mais típica (não necessariamente contraditória com as produções anteriores, nas quais os mesmos alunos reconheciam a sua importância institucional), foi possível “escutar” a verdadeira voz do aluno. Para Geraldi, (1998, p. 139-140), admitir a ruptura do sujeito com o discurso centrífugo e monológico favorece uma postura diferenciada sobre a formação de sujeitos escritores:

[...] aceitar a existência da dispersão e descontinuidades nos discursos implica aceitar também que o trabalho discursivo é criativo, o que leva a deslocar certas compreensões da noção de formação discursiva como

se cada uma delas fosse monoliticamente constituída, definindo para sempre o dizível, delimitando territórios cujas fronteiras jamais serão ultrapassadas – tal noção, assim compreendida, permitiria somente um dos aspectos do trabalho discursivo, aquele do mesmo, do repetível, da paráfrase.

Na avaliação mais global das produções do *Blog* (Fase 3), é possível afirmar que a consigna mais aberta à escuta do sujeito e das suas experiências favorece a ampliação do referencial de abordagem e a incorporação de “outras vozes sociais ou pessoais” diferentes do discurso predominante. Trata-se de uma possibilidade que tende a se ampliar entre as crianças maiores, seja pela evocação de experiências pessoais, seja pela “ousadia” de assumir posturas independentes do discurso hegemônico. De qualquer forma, o fato de as abordagens estarem sempre coladas às vivências pessoais (provavelmente, o único referencial disponível desses alunos) sugere, mais uma vez, a dificuldade de se considerar o tema em uma perspectiva mais ampla e reflexiva. Os estudantes vivem na escola, mas parecem ter poucas oportunidades de pensar a respeito dela. Isso explica a maioria das evocações repetitivas, que reproduzem o consenso social. Quando escapam do discurso hegemônico, fazem as críticas reducionistas, sempre coladas ao âmbito circunstancial e concreto de ocorrências. O aluno refere-se à sujeira do banheiro, à falta de qualidade da comida ou às portas quebradas como se fossem fatores isolados e, por isso, não articula seu discurso globalmente, sob a forma de uma crítica mais ampla sobre a precariedade da instituição escolar.

Comparadas às produções anteriores, a produção textual da **Fase 4 (resolução de problemas do *Game*)** representou uma forte mudança na evocação das ideias⁵¹, tendo em vista a pluralidade de abordagens – propostas de solução ou alternativas de encaminhamento – que emergiram a partir da reflexão de situações pontuais. Um exemplo da amplitude de ideias evocadas pode ser observado no seguinte problema e respostas correspondentes:

PROBLEMA 8:

Depois de um temporal, a escola ficou alagada. Com isso, foram perdidos livros, cadernos e algumas salas ficaram cheias de barro. A diretora suspendeu as aulas para que a escola fosse

⁵¹ A análise mais apurada das tendências de abordagem na resolução de problemas será objeto do capítulo 17. Por ora, interessa apenas registrar a amplitude da evocação temática e a variação pouco significativa na comparação entre os conteúdos evocados pelos três grupos de alunos.

arrumada, mas os pais dos alunos estão reclamando que seus filhos estão perdendo aula. Como resolver esse problema?

Produções correspondentes a esse problema⁵²:

- a) Esperar em casa até limpar tudo e ligar para os pais quando tudo estiver em ordem.
- b) Arrumar um pano bem grande para limpar mais rápido.
- c) Chamar todo mundo para limpar a escola.
- d) Esperar a água voltar para o rio (resposta dada com base na imagem da carta, que sugeria um alagamento com objetos boiando).
- e) Dar lição de casa enquanto a escola estiver suja/passar tarefa pelo computador.
- f) Mandar a diretora tirar a água bem rápido.
- g) Os pais pegam o rodo de casa e vão ajudar a tirar a água.
- h) Pedir para um limpador limpar mais rápido/ Chamar a prefeitura ou o bombeiro.
- i) Arrumar tudo rápido.
- j) Pais devem dar aula para as crianças.
- k) Limpar o bueiro para não alagar mais.

Do ponto de vista da autoria, embora a atividade não tenha se configurado como uma iniciativa que favorecesse a construção textual mais sofisticada (conforme se verá no item 12.3), seu potencial merece ser computado pela oportunidade de reflexão sobre situações do cotidiano escolar, na prática, uma estratégia que fortaleceu o referencial sobre o “o que dizer”. Isso porque, ao se depararem com a especificidade de situações para as quais não havia uma “resposta pronta” – uma abordagem consensual nos discursos sociais -, as crianças acabaram por lançar mão de diferentes critérios para enfrentar ou encaminhar a situação:

- 1º) dar tempo para que o problema se resolva com as providências objetivas (a);
- 2º) dar tempo para que o problema se resolva naturalmente (d);
- 3º) criar estratégias técnicas para otimizar a limpeza (b);
- 4º) criar estratégias para a organização mais eficiente do trabalho de limpeza (c, g, h);
- 5º) criar mecanismos alternativos para compensar o prejuízo pedagógico (e; j);
- 6º) tomar providências para acelerar a volta à normalidade (f, i)
- 7º) criar medidas preventivas (k).

Quando comparados às produções repetitivas anteriores, a amplitude de abordagem desta fase reflete um posicionamento mais personalizado assumido em face

⁵² Como o levantamento das soluções dadas aos problemas foi feito com base nas manifestações orais e escritas e, ainda, agrupadas pela proximidade do conteúdo, as transcrições das produções apresentadas, embora próximas da enunciação original, não são literais.

da situação. Subsidiados por diferentes vertentes de interpretação do problema e por prioridades diversificadas de encaminhamento, as produções refletem um processo de reflexão, o que lhes conferiu uma certa singularidade. A voz das crianças emerge como resultado de uma busca pessoal a partir do próprio repertório de experiências.

Com pequenas variações, o impacto das situações reflexivas apareceu nos três grupos estudados, podendo ser observado em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, no que diz respeito à dinâmica de trabalho, vale mencionar a evocação de várias respostas para um mesmo problema, gerando, entre os alunos, concordâncias, discordâncias, e debates na busca da melhor solução. Em segundo lugar, importa destacar a constatação das próprias crianças de que é possível resolver uma situação com diferentes encaminhamentos, inclusive com alternativas complementares. Finalmente, do ponto de vista da produção propriamente dita, parece significativo que muitas crianças que, ao longo do jogo, sugeriram oralmente um determinado encaminhamento, no momento da escrita, ao invés de reproduzirem suas opiniões originais, acabaram registrando outras posturas ou incorporando sugestões de colegas, por vezes até articulando diferentes ideias antes discutidas e compartilhadas.

O *Game* criou, assim, oportunidades de, a partir do referencial de experiências do aluno, sugerir alternativas, confrontar interpretações, considerar outras vozes, comparar critérios de encaminhamento, reagir às diferentes propostas, assumir posições e incorporar posturas alheias às próprias produções. Na prática dessa atividade, fica a evidência de um “eu” que se enriquece na relação com o outro e que, por esse motivo, tende a se assumir mais na produção textual.

Na **Fase 5**, em que se repetiu o **questionário** da Fase 1, a ampliação da abordagem temática e as mudanças linguísticas (demonstradas no capítulo 7), possivelmente resultado das próprias situações de pesquisa, significaram uma abertura na evocação e no tratamento dos temas relacionados aos objetivos da língua escrita e ao papel da escola. Assim, ao lado dos discursos sociais predominantes e da reprodução de clichês (marcantes nos primeiros textos), há indícios de vozes pessoais que se anunciam, ainda que discretamente, para incorporar outros pontos de vista ao tema da escola. Eis alguns exemplos:

Para abede e abede de nau Bater nossa amigo
[Para aprender e aprender de não bater nos amigos.]

(Daniela, 3º ano, Fase 5 – grifo meu)

Para aprender mais e por que as mãe obrigam ajente ir para ficar inteligente para ser algen na vida e para ser esperto.

(Ingrid, 5º ano, Fase 5 – grifo meu)

Por que, elas querem aprender ler e escreva pra poder ter estudo e aprender coisas novas e augos mais.

(Eliane, 5º ano, Fase 5 – grifos meus)

Sem deixar de evocar a ideia predominante na caracterização da escola – a aprendizagem –, os alunos passam a associá-la a outras percepções. Daniela lembra que a aprendizagem pode incidir também sobre os princípios de convivência social. Ingrid assume que a aprendizagem, mesmo na condição de “meta legítima” é (também) uma obrigação imposta aos alunos. Finalmente, Eliane, ao reproduzir os mesmos pontos evocados no seu primeiro trabalho, faz questão de acrescentar um “algo a mais”. Quando questionada sobre essa expressão, ela explica que “*na escola a gente aprende muitas outras coisas que nem sabia antes, as vezes aprende coisas que nem é da aula, mas isso é difícil de explicar, não dá para escrever*”⁵³.

12.2 Escrita como atitude responsiva: a produção textual voltada para o outro

Como não existe uma “primeira palavra” ou um “primeiro autor” no simpósio universal, cada enunciado é, segundo Bakhtin (1992), como um elo a mais na grande cadeia das vozes sociais; um elo que garante a dinâmica e a vitalidade do universo discursivo. Nas palavras do autor (1992),

[...] o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva (p. 294).

Para a palavra (e por conseguinte o homem) nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta) [...] . A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e que, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum* (p. 351).

Assim, todo enunciado é não só um ato de reprodução e recriação que emerge do simpósio universal (tal como apresentado no tópico anterior), como, também, uma “manifestação responsiva”. Nesse sentido, “*o falante, seja ele quem for, é sempre um*

⁵³ Depoimento extraído do Diário de Campo.

contestador em potencial” (MACHADO, 2005, p. 156). A contestação, contudo, não se faz no vazio; ela reage às múltiplas vozes, posicionando-se em face de “um outro”, em uma situação específica. Na singularidade do evento linguístico, a representação que se tem do interlocutor afeta a produção de sentidos e, desta forma, ele também acaba por se integrar à construção discursiva.

O outro é a medida; é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro inscreve-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que o texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (GERALDI, 1993, p. 102)

A consideração do outro, no ato da produção linguística, exige do autor um constante esforço de deslocamento de si, no qual a organização do tema (o que se diz) depende do “excedente de visão” (BAKHTIN, 1992), isto é, do balanço de diferentes pontos de vista: “o que eu sei”, “o que sabe(m) o(s) meu(s) interlocutor(es)”, “o que ele(s) não sabe(m)”, “o que ele(s) pensa(m) que eu sei”, “o que eu sei que ele(s) não sabe(m)”, “o que ele(s) gostaria(m) de saber”, “o que ele(s) vai(vão) entender, responder ou perguntar”, “como ele(s) vai(vão) reagir”, “o que eu posso ou não posso revelar”. Assim, escrever um texto impõe ao sujeito a necessidade de ler o seu próprio texto “com os olhos do outro” (GERALDI, 2009) ou trabalhar a língua “permanecendo fora dela” (FARACO, 2009). Na mesma linha de raciocínio, Sobral (2005) explica que a mediação entre as significações possíveis do sistema formal da língua e os enunciados produzidos é feita por um sujeito-autor que, no dizer/dizer-se, busca uma dada maneira de organizar a língua para se dirigir ao outro em uma dada situação, com um determinado propósito e, certamente, a partir de um certo referencial e da imagem que tem de seu interlocutor .

A singularidade da produção, contudo, longe de aprisionar o significado supostamente veiculado em seu contexto de origem, lança “sua voz” para a arena polifônica dos discursos sociais, instigando retorno (uma reação, um gesto, um dizer, ou até mesmo uma atitude de passividade). Sob esse ponto de vista, o evento linguístico, oral ou escrito, é, simultaneamente, enunciação e resposta voltada para um outro, que se

manifesta também com expectativa de resposta; a palavra à espera da contrapalavra. A leitura é, portanto, um espaço de encontros no qual autor e leitor, como parceiros e cúmplices, assumem, com diferentes graus de tensão, a construção de sentidos, a constituição de si e a própria perpetuação do discurso.

Complementando a Figura 31, antes apresentada, a imagem que se segue procura representar o evento linguístico na sua dinâmica e complexidade dialógica: a construção de sentidos que vem do outro e, pela situação interativa (o encontro de interlocutores), vai para o outro, sempre como uma manifestação única, subsidiada pelo referencial da alteridade.

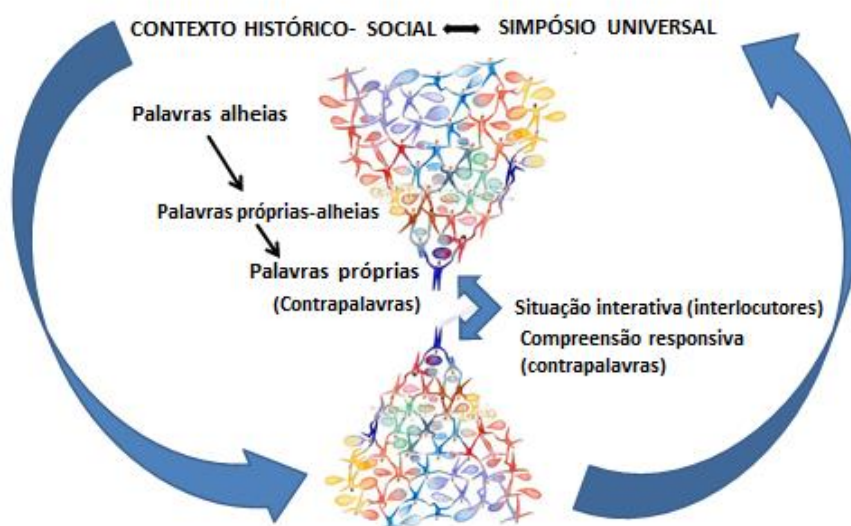


Figura 32 – Produção de sentidos na perspectiva dialógica

A imagem procura retratar a dinâmica das ideias em constante devir dado pelas múltiplas vozes, mas atualizada em eventos linguísticos entre interlocutores. No amplo contexto das vozes sociais, a palavra é “*uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o interlocutor.*” (BAKHTIN, 1988a, p. 113). O significado de um texto não está na página impressa, mas no encontro dos interlocutores que, partilhando interesses, saberes e conhecimentos, reconstroem sentidos. Se o texto é condição de leitura, é a síntese interpretativa feita pelo leitor que dá continuidade ao processo dialógico e, portanto, vitalidade ao que foi produzido (GERALDI, 1998). Como “*toda compreensão é prenhe*

de resposta” (BAKHTIN,1992, p. 271), lidar com a novidade das palavras alheias (os sentidos construídos e reconstruídos) impõe-se como postura ativa de compreensão vinculada a uma atitude responsiva, tal como explica Bakhtin (1988a, p. 131-132):

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosos e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de diálogo: ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. [...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. [...] ela é efeito da interação do locutor e do receptor através do material de um determinado complexo sonoro.

Uma pessoa não compreende seu interlocutor pela assimilação passiva de suas palavras (a mera decodificação), mas pela negociação delas (ainda que interna e silenciosamente) em face do seu próprio universo de referência; compreende-se o outro concordando ou discordando, estabelecendo conexões com o dito e o não dito, buscando e refazendo sentidos, complementando ou negando o âmbito da informação veiculada.

É, portanto, na dimensão da alteridade que o sujeito se constitui, transforma-se e, conforme já dito, gera sua própria consciência. Mediado pela linguagem, o encontro entre o “eu e o tu” permite ao sujeito olhar o mundo e a si mesmo com os olhos do outro, buscando, neles, aquilo que lhe falta. Nesse circuito linguístico, os interlocutores são, segundo Geraldi (1996, p. 20), movidos pela incompletude existencial que os aproxima das pessoas, sempre na expectativa de “*restaurar a totalidade nunca alcançada*”. A descoberta do “homem no homem”, isto é, “do outro eu” que há no meu interlocutor, pressupõe a negação da postura monológica que, na sociedade de classes e, particularmente, no capitalismo, tende a coisificar as pessoas.

O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônomo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um “eu” que tudo conforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra*. Fecha em seu modelo o mundo representado e os homens representados. O

monologismo nega a isonomia entre as consciências, não vê nessa relação um meio de chegar à verdade, concebe-a de modo abstrato como algo acabado, fechado, sistêmico.” (BEZERRA, 2005, p. 192 – grifos originais)

Em contraposição ao modelo monológico, o reconhecimento da natureza multifacetada do universo, da diversidade das pessoas e das diferentes posturas assumidas revela um homem único, inconcluso e conflituoso, que se constitui progressivamente pelo discurso na relação com o outro. Dessa forma, a autoria não se faz pela reprodução de “discursos prontos” ou de “palavras neutras” tomadas como verdades, mas pela enunciação proferida sob um ponto de vista que carrega em si uma certa concepção de mundo em uma dada esfera axiológica. Livre das amarras do modelo monológico, a constituição da autoria, em uma perspectiva responsiva, depende de um compromisso do sujeito que, em sua manifestação, acaba por representar papéis e abraçar posturas. É no contexto da luta de forças e da pluralidade de vozes que ele pode assumir a sua palavra e, por meio dela, não só responder ao outro, como também responsabilizar-se pelos seus atos ou posições. A esse respeito, Sobral (2005) explica que o termo “*otvetsennost*”, utilizado por Bakhtin, ora traduzido como “responsividade”, ora como “responsabilidade”, abarca esse duplo sentido, denotando o “responder responsavelmente” pelo compromisso com o outro e com o que se diz; um ato comprometido com o pensamento não-indiferente, que incorpora, simultaneamente, o conteúdo e o processo linguístico.

A atitude responsiva dos alunos em diferentes atividades de escrita

Comprometida com a construção negociada de sentido, a produção textual é sempre uma proposta de interpretação filiada à concepção relacional de Bakhtin (BAKHTIN 1992; FREITAS, 1994; GERALDI, 1993, 1996; SOBRAL, 2005), que se explica nos seguintes eixos indissociáveis:

- “o-eu-para-mim”: a interação “eu-tu”, na qual o sujeito-autor, a partir da percepção de sua própria consciência e identidade subjetiva, constrói sentidos;
- “o-outro-para-mim”: a interação “eu-tu” dirigida ao outro, que se organiza a partir da percepção que o sujeito-autor tem de seu interlocutor;

- “o-eu-para-o outro”: a interação “eu-tu”, na qual o sujeito-autor, assumindo uma postura responsável/responsiva, propõe um certo posicionamento ou um ponto de vista assumido como pessoal, mas também constituído responsivamente em face de um universo discursivo.

Na prática da produção textual, isso significa a incorporação de diferentes graus de consciência relativos à consciência de um mundo plural, do inevitável confronto de vozes e da escrita como processo de comunicação dialógica:

- 1º) reconhecimento da pluralidade de vozes (polifonia) como manifestações de consciências diversificadas;
- 2º) reconhecimento do(s) outro(s) e de sua(s) postura(s) como possibilidade(s) legítima(s), ainda que diferente(s) daquela(s) assumida(s) no meu plano pessoal;
- 3º) percepção do(s) outro(s), podendo colocar-se em seu lugar pelo compartilhamento de campos de referência, conhecimentos ou avaliações de uma dada situação;
- 4º) superação do dito, chegando ao presumido com base em dados extraverbais ou em sentimentos de empatia a partir de experiências vividas;
- 5º) reconhecimento de si na posição de locutor que tem o que dizer ao outro na situação discursiva concreta;
- 6º) reconhecimento da produção textual como manifestação responsável/responsiva comprometida com o conteúdo e com o processo interlocutivo.

Embora a postura responsiva dialógica esteja sempre⁵⁴ prevista nas manifestações orais ou escritas de interação social, é certo que ela será tão mais intensa quanto mais os sujeitos forem “capturados” pela situação interlocutiva nos seus diferentes planos. No caso da pesquisa realizada, importa saber como os alunos reagiram responsiva/responsavelmente às diferentes propostas de escrita, ou seja, como eles se posicionaram em face do interlocutor e do seu próprio trabalho de produção textual. Para tanto, o Quadro 9 procura sistematizar a o grau de adesão (Frágil, Parcial ou Forte) dos sujeito no que diz respeito aos diferentes aspectos relacionados à postura responsiva em diferentes tipos de atividade.

Visando uma análise genérica e comparativa das produções, a classificação foi feita com base em critérios internos ao *corpus* estudado, abarcando o produto e o

⁵⁴ Assumindo a impossibilidade da “atitude responsiva nula”, Bakhtin (1992) considera que, no encontro entre as pessoas, a compreensão responsiva está sempre presente em algum grau.

processo de escrita, o que impede que a avaliação seja confrontada com outras produções ou com critérios externos de qualidade composicional. No que diz respeito ao produto, considere o grau de adesão pela evocação, explícita ou implícita, à diversidade de posturas ou pela presença de formulações linguísticas que, claramente, consideravam a presença do outro ou a ele se referiam. No que concerne ao processo, as perguntas com relação à proposta, os pedidos de esclarecimento sobre a situação, as negociações sobre o modo de dizer, os comentários sobre os diferentes lados dos problemas e os pedidos de retorno a partir do texto produzido marcaram os diferentes níveis de adesão e de comprometimento.

A avaliação “Frágil” foi atribuída a posturas reducionistas ou comportamentos difusos, que pouco evidenciaram a consciência do aluno sobre a relação interlocutiva (a consideração da diversidade, a consciência do outro, a relação entre o “eu” e o “tu”, o posicionamento do autor e o papel da produção textual). O grau “Parcial” foi imputado a adesões variáveis conforme o nível de escolaridade ou em função das diferentes situações enfrentadas (no caso do jogo). Considerei “Forte” as situações nas quais os sujeitos assumiram claramente posturas dialógicas, no produto ou no processo de composição. Com base nesses critérios, o mapeamento que se segue favorece a análise das posturas responsivas das produções textuais, em diferentes tipos de atividades.

Posturas Responsivas	FASES DA PESQUISA				
	Fase 1 Questionário	Fase 2 Situação Hipotética	Fase 3 Blog	Fase 4 Problemas do Game	Fase 5 Questionário
Reconhecimento da pluralidade de vozes	Frágil 1º, 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Parcial 1º Forte 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Parcial 1º, 3º, 5º
Reconhecimento do outro e da legitimidade da sua postura	Frágil 1º, 3º, 5º	Parcial 1º Forte 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º	Parcial 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º

Percepção do outro, colocando-se em seu lugar	Frágil 1º, 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º	Parcial 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º
Posicionamento presumido, superando o dito	Frágil 1º, 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º	Parcial 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º
Reconhecimento de si no lugar de locutor	Frágil 1º, 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Parcial 5º Frágil 1º, 3º	Forte 1º, 3º, 5º	Frágil 1º, 3º, 5º
Reconhecimento do texto como produção comprometida e transformadora	Frágil 1º, 3º, 5º	Forte 1º, 3º, 5º	Parcial 5º Frágil 1º, 3º	Parcial 3º, 5º Frágil 1º	Frágil 1º, 3º, 5º

Quadro 9 – Postura responsiva dos alunos nas diferentes atividades de produção textual

Bakhtin (1992, p. 350) explica que “*se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica*”. Considerando essa possibilidade, Leal (2003) lamenta as práticas escolares que, circunscritas a contextos artificiais e sem propósitos ou interlocutores definidos, diluem a atitude responsiva do aluno. Nessa mesma linha de argumentação, muitos autores (CALKINS, 1989, CASTALDO, 2009, 2011; CASTALDO, COLELLO, 2014, COLELLO, 1997, 2004, 2001, 2011a, 2012; GERALDI, 1984, 1993; IVANIC, MOSS, 1990; MINAC, CROS, RUIZ, 1993; ROCCO, 1981; SILVA, COLELLO, 2003) distinguem a escrita feita na escola por obrigação e a escrita motivada pelo desejo de se comunicar. Kramer (1999) sintetiza essa oposição, ao valorizar a escrita como “experiência” (entendida como situação transformadora do sujeito) em detrimento da escrita como “vivência”, tarefa pouco significativa que é, tantas vezes, promovida pelo ativismo escolar. O diferencial entre essas duas possibilidades de produção (ou de ensino) está justamente na intensidade dialógica da escrita cujo “sentido de experiência” aproxima autor do interlocutor:

O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou, com a escrita do outro, formando-se. (KRAMER, 1999, p. 110)

Quando o aluno escreve, não para ser lido, mas para ser corrigido e avaliado pelo professor, o texto perde a sua dimensão dialógica, uma condição que, na progressão dos anos escolares, pode se cristalizar na relação do sujeito com a escrita, prejudicando a sua constituição como sujeito-autor.

No que diz respeito à postura responsiva dos alunos (Quadro 9), essa situação da “escrita como tarefa escolar” ficou evidente nas produções da **Fase 1 (Questionário)**, já que a atividade, propositalmente elaborada como uma atividade fechada em si mesma, aproxima-se de práticas escolares tipicamente reducionistas. Ao se depararem com a proposta descontextualizada, configurada mais como uma checagem de posturas do que como um efetivo interesse em conhecer os posicionamentos pessoais, os alunos nem chegaram a questionar o propósito da escrita. Na impossibilidade (ou indisponibilidade) de considerar outras vozes ou outros posicionamentos possíveis, eles se submeteram à tarefa, transferindo para a situação da pesquisa uma postura que lhes parece familiar: obedecer a solicitação da professora. A obrigação de executar a tarefa concretizou-se na produção escrita também pela via da obrigação de reproduzir discursos, sem o compromisso de um envolvimento pessoal. Isso se comprova, por exemplo, no trabalho de Adriana (3º ano). Quando se perguntou a ela “*Por que as pessoas aprendem a ler e a escrever?*”, a menina respondeu: “*Porque tem que aprender a ler e a escrever*”.

Na condição de quem se submete aos valores dominantes e apenas pretende reproduzir discursos para atender as supostas expectativas do outro sobre seu trabalho (a postura monológica e a direção centrípeta), os alunos desconsideraram a possível diversidade de posturas (as múltiplas vozes), assim como a eventualidade de um comportamento desviante do modelo padrão. A palavra do locutor e a postura interpretativa do interlocutor se diluem no contexto do já dito, assumido e socialmente aceito. Como autores, os alunos não ousam presumir nada além do que já está posto, razão pela qual ficam impedidos de considerar suas produções em uma perspectiva transformadora. Mesmo assim, dispõem-se a fazer a tarefa, disponibilizando-se a responder objetiva e diretamente às perguntas feitas. O reconhecimento de seus lugares como locutores, contudo, circunscreve-se à condição reducionista de quem responde perguntas, submetendo-se à figura de autoridade.

A atividade proposta na **Fase 2 (Situação hipotética)** foi a que mais fortemente incidiu sobre a postura responsiva dos alunos estudados. Eles partiram do pressuposto

de que algumas crianças gostam e outras não gostam da escola, reconhecendo essa diferença como uma efetiva possibilidade em nosso mundo. Uma dupla do 1º ano se negou a considerar a postura do personagem Marcelo como legítima, colocando-se em seu lugar apenas para prever as consequências danosas (*“não eposisinão prosinã oleit”* – não é possível senão você perde o seu leite). Os demais consideraram o ponto de vista do personagem, com base em referências pessoais (*“nós achamos melhor você ir para a escola”*), e da avaliação de que o ingresso na escola pode ser difícil (*“ce acon tecer alguma coisa no ceu 1 dia de aula...”*). Mais que isso, chegaram a presumir os causas do comportamento de Marcelo (*“não pode fase bira”, “tem gente te chingando”, “os crande jogar papeu ne você”*). Assim, os argumentos evocados tomaram como base razões que pudessem reverter a decisão do menino de ficar em casa: “as boas coisas da escola” (*“brincadeira”, “carrinho”, boneca”*), as metas a curto e longo prazo (*“a prende e le para os outro”, “xegar no terceiro ano” “ter uma profisão boa”*) e até o posicionamento social (*“para não ficar burro e os amigos não ri de você”*). Na construção composicional, alunos dos três grupos trouxeram aos textos, mecanismos para marcar a relação interlocutiva com o personagem, como vocativos, referências na 2ª pessoa, tom prescritivo (*“Marcelo você tem que estudar muito porque senão você não vai ficar esperto”*), argumentativo (*“escola é importa e para ter um futuro melhor”; “por que fica em casa não vai ajudar ne nada”*), condicional (*“se você for paraescola você vai ser um menino inteligente”*) e imperativo (*“Vai para escola Marcelo”*).

As escritas abaixo, produzidas, respectivamente, por duplas do 1º, 3º e 5º anos, são exemplos de produções assumidas na perspectiva autoral de quem tem o que dizer, para quem dizer e, ainda, com o claro propósito de mudar a postura do outro. Esse envolvimento justifica a extensão dos trabalhos - comparativamente maiores do que as demais produções coletadas (nos dois primeiros casos, houve, inclusive, a intenção de preencher toda a página) -, e o aparecimento de diferentes estratégias na construção das relações responsivas/responsáveis.

1) EIAEOLA	1) Você ir a escola
ANDIALE	2) Fazer lição
PARACUOADE	3) Para a faculdade
IALEFUDACU - FA C U DA DE	4) Ir na faculdade - faculdade
RICOLA - IOIÔ	5) Ir na escola - ioiô
BONECA - CARRINHO - PULACODA	6) Boneca - carrinho - pular corda
BONECA - CARRINHO - PULACODA - IOIÔ - PEGA	7) Boneca - carrinho - pular corda - ioiô - pega
BONECA - CARRINHO - PULACODA - IOIÔ - PEGA	8) Boneca - carrinho - pular corda - ioiô - pega
PICODIDE -	9) Piscina de bolinha
DADO - PICODIDE - BONECA - IOIÔ - PEGA - FACUDAPE	10) Dado - brincar de boneca - ioiô - pega - faculdade
PULA - GOGALA -	11) Pula pula - gangorra
BOLA - PULA - GOGALA - BICACOA NTO	12) Bola - pula pula - gangorra brincar com amigo
PIPA - BICACOA NTO - IOIÔ - BOLA - PADITET	13) Pipa - brincar com amigo, ioiô - bola - patinete
BICACOA NTO - IOIÔ - BOLA	14) Brincar com amigo - ioiô - bola

Produção textual 1 – Amanda e Tales (1º ano, Fase 2)

marcelo vai para a escola tente pelo menos.
marcelo por que você não vai PARA
ESCOLA POR QUE VOCÊ NÃO VAI
A PRESENÇA NADA
marcelo por que você não tenta
ir para a escola e aprende você vai
Sim ☐ Não ☐
marcelo por que você não para de
ficar em casa e vai para a escola
Sim ☐ Não ☐
marcelo por que você não lê na
fórmula de semana tente ler e escrever
Sim ☐ Não ☐
marcelo aí fica esperto. Para aprender.

Marcelo, vá para a escola, tente pelo menos. Marcelo, por que você não vai para escola? Porque você não vai aprender nada.

Marcelo, por que você não tenta ir para a escola e aprender Você vai?

Sim () Não ()

Marcelo, porque você (não) para de ficar em casa e vai para escola?

Sim () Não ()

Marcelo, por que você não lê no fim de semana? Tente ler e escrever.

Sim () Não ()

Marcelo, aí fica esperto para aprender.

Produção textual 2 – Daniela e Júlio (3º ano, Fase 2)

Olá marcelo nós estamos aqui no instituto
para falar para você ir para escola se você
for para escola você vai aprender muito
sobre as matérias se você for para escola
você vai ser um menino inteligente vai
te ajudar muito marcelo nós achamos
melhor você ir para escola para ser alguém
na vida vai ter novos amigos brincar e
estudar.

. Produção textual 3 – Ingrid e Jean (5º ano, Fase 2)

Amanda e Tales iniciam o trabalho (Produção textual 1) fazendo uma lista de palavras. Motivados pelo desafio da tarefa, cada um quer garantir a sua própria palavra escrita, como se fossem diferentes vozes se manifestando e querendo ser ouvidas individualmente. Assim, quando um escreve uma ideia, o outro quer fazer o seu próprio registro, copiando a mesma palavra, conforme se observa na referência à “faculdade” (linhas 3 e 4) e aos “brinquedos/brincadeira” (linhas 6 e 7).

Perguntei aos alunos por que resolveram fazer uma lista, e eles logo me responderam que querem mostrar a Marcelo “*todas as coisas legais que tem na escola*”. Nessa lógica, a produção tende a ser mais convincente quanto maior o número de palavras que eles conseguissem escrever, cada uma delas representando um motivo a mais para convencer Marcelo. Considerando o dilema entre a dificuldade de escrever (tanto no plano discursivo, com a evocação de conteúdo; quanto no plano notacional, com o próprio registro das palavras) e a necessidade de escrever muito, Amanda “descobre” um jeito de “facilitar a tarefa” e, ainda, ser mais “enfática”: escrever e copiar as mesmas palavras na linha abaixo (linhas 7 e 8). A dupla segue com a lista até o final da página e, depois, decide também preencher os espaços laterais da folha com mais palavras: “faculdade” (linhas 4 e 10), “ioiô” (linha 5), e “patinete” (linha 13).

Voltei a questionar sobre algumas palavras que aparecem na lista, aparentemente fora do contexto escolar (“faculdade”, “piscina de bolinhas” e “patinete”). Tales me explicou: *“não adianta ir na escola só um pouquinho; tem que ir até ficar grande. Então, tem que por coisas que as crianças gostam e coisas que adulto gosta. E adulto gosta de faculdade”*. Amanda, referindo-se à sua própria escola, disse: *“não tem piscina de bolinhas nem patinete lá, mas, até o Marcelo ir na escola e perceber que não tem essas coisas, ele já entrou lá e já ficou na escola. Vamos deixar ele pensar que tem mais coisas legais na escola”*. Tais ocorrências são particularmente significativas porque traduzem a natureza da responsabilidade assumida pelas crianças na execução da tarefa. Mais que resolver o problema imediato, Tales tomou para si a incumbência de garantir a permanência de Marcelo na escola por um longo prazo. Amanda estabeleceu o compromisso não propriamente com o interlocutor, mas com a o propósito da escrita; desde que o menino fosse para a escola, não importaria que os “argumentos” utilizados fossem falsos.

As produções 2 e 3 são marcadas pela forte postura responsiva, assumidas também pelo compromisso de convencer Marcelo ir à escola. Em ambos os textos, os alunos consideram a posição do personagem para negociar com ele usando argumentos que, supostamente, poderiam sensibilizá-lo (o perigo de “não aprender nada”, o interesse de “aprender”, de ser “esperto” ou “inteligente”). Eles presumem que Marcelo ainda não tentou ir à escola, e que ele pode ser ajudado por ela ou pelo esforço de ler no fim de semana. A posição dos locutores é claramente assumida com base em discurso direto voltada para o outro. No caso de Daniela e Júlio, a argumentação é feita com base em questionamentos que, objetivamente, pedem resposta. Ingrid e Jean, por sua vez, assumem a forma mais convencional de bilhete com apresentação de argumentos, deixando também em aberto a possibilidade de um retorno.

Acreditando no potencial da escrita enquanto mecanismo de convencimento, nos dias que se seguiram, essas duas duplas, e também outros alunos, vieram me procurar para saber notícias de Marcelo: como ele teria reagido à leitura do texto? Teria ele respondido ao texto?

Na atividade da **Fase 3 (Blog)**, a atitude responsiva ficou, na maior parte das produções, comprometida, já que poucos alunos compreenderam o *Blog* como canal de comunicação com efetivo propósito social.

Na execução da tarefa, as crianças do 1º ano praticamente reproduziram o formato impessoal das produções da Fase 1 (Questionário). Entre elas, uma única dupla foi capaz de admitir a existência de posturas diferenciadas sobre a realidade escolar. Ao escrever “*a escolar e boa tem criançadezobedesce*” (“a escola é boa, tem criança que desobedece”), os autores parecem reconhecer a existência de alunos com comportamentos divergentes dos padrões supostamente desejáveis, mas isso não foi suficiente para que eles se dispusessem a se colocar no lugar do outro e perceber seu ponto de vista (a razão da desobediência). Afinal, na perspectiva dessa dupla de alunos, o que deve prevalecer é o padrão de obediência.

Nos outros dois grupos, apesar do reconhecimento implícito das diferenças, os trabalhos se desenvolvem em perspectivas centradas em um único ponto de vista (a voz da autoridade no 3º ano, ou a percepção pessoal no 5º ano), pouco considerando a “presença” de quem lê. No que diz respeito à postura autoral claramente marcada no texto, um único subgrupo do 5º ano destacou-se pelo posicionamento de locutor em relação aos possíveis leitores (“*Oi pessoal eu vou falar sobre a escola*”), o mesmo grupo que, posteriormente, manifestou interesse em ver todas as produções dos alunos do Instituto, acreditando no possível impacto do *Blog*.

Na resolução dos problemas do **Game (Fase 4)**, o reconhecimento de diferentes posições por todos os alunos foi favorecido pela própria estrutura de apresentação dos conflitos - a explicitação concreta e objetiva de pelo menos dois pontos de vista -, dando origem a diferentes posturas responsivas:

- manifestações de reconhecimento de posturas alheias: “*Os pais e os professores estão certos*”;
- sensibilização pela causa de colegas em situações difíceis: “*Pedir desculpas e não fazer mais provocação*” e “*Fazer uma olimpíada para todos ganharem*”
- assunção de posturas presumidas, pressupondo que “uma boa professora resolve o problema da classe mais bagunceira”, ou que os alunos com dificuldade são preguiçosos, razão pela qual “*se der uma bronca neles, eles começa a se esforçar mais*”; ou que os pais que não vão à reunião da escola “*não se interessam pela educação dos filhos*”;
- sugestões centradas na imposição da autoridade: “*Chamar o conselho tutelar*”, “*Mandar para a diretora*”, “*Falar para a mãe bater no filho*”;

- encaminhamentos que anulam o conflito pela supressão da sua causa: “*Queimar a quadra e não fica quadra para ninguém*”.

Tal como na grande arena dos discursos sociais, a situação do jogo evidenciou o embate de forças e valores que, nas situações específicas, emergiram sob a forma de vozes em atitude responsiva para interpretar, arbitrar, encaminhar ou resolver problemas. Impelidos pelo desafio do problema, os alunos acabaram por assumir, efetivamente, o lugar de locutor. Na situação oral, essa postura foi ainda mais forte porque, sem considerar qual era o jogador da vez (aquele que, formalmente, deveria resolver o problema), os colegas se dispunham a ajudar, tomando a palavra e fazendo sugestões, o que, muitas vezes, resultou no aparecimento de várias alternativas de encaminhamento para um mesmo problema.

Não raro, a pluralidade de encaminhamentos gerava surpresa (“*Puxa, eu nunca ia pensar nessa ideia que você deu*”⁵⁵), comentários (“*Essa é uma boa ideia!*”) e até debates (“*Isso que você tá falando não ia dar certo; é melhor a gente pensar em um outro jeito de resolver esse problema*”). Uma aluna do 3º ano, “empoderada” pelo fato de conseguir tantas soluções para os impasses do jogo, comentou: “*Todos esses problemas acontecem na minha escola, mas ninguém nunca perguntou para mim como eu ia resolver eles. Agora eu descobri que sei resolver um montão de coisas. Acho até que eu á posso ser diretora de escola*”.

O reconhecimento da relação interlocutiva não garantiu, contudo, a elaboração de textos sofisticados. Afinal, se resolver os problemas oralmente durante o jogo tinha o claro propósito de permitir a continuidade da brincadeira, a proposta de resolvê-los por escrito ao término da atividade não tinha um objetivo claro. Assim, muitos alunos (entre eles, a totalidade do 1º ano) assumiram a tarefa escrita como mais um ativismo típico da escola, fazendo registros objetivos e pontuais (como se estivessem respondendo uma pergunta). Em oposição a eles, alguns alunos do 3º e do 5º anos, tomando a proposta como a “comprovação do seu potencial de resolução de problemas”, pediram para levar os trabalhos para os pais e professores ou propuseram que eu mesma encaminhasse a relação das sugestões para as respectivas escolas. Na fala de um aluno do 5º ano: “*Seria bom que eles soubessem que a gente sabe resolver as coisas*”.

⁵⁵ Os depoimentos apresentados nesse bloco de análise foram extraídos do Diário de Campo.

Se, do ponto de vista do texto, a resolução de problemas na Fase 4 não deu origem a produções mais elaboradas, parece certo que ela, juntamente com as demais atividades propostas (Fases 2 e 3), teve um impacto no que diz respeito ao reposicionamento do sujeito em face da escola, o que ficou evidente na elaboração textual da fase seguinte **(Questionário)**.

Na comparação entre os dois questionários (Fase 1 e Fase 5), conforme vimos, no capítulo 7, a última produção foi marcada pela ampliação temática (a consideração de mais categorias) e pela busca de novos modos de dizer. Do ponto de vista da responsividade, essas mudanças, estão associadas à: 1º) emergência de vozes pessoais que, mesmo em uma atividade descontextualizada e sem propósito evidente, anunciam-se para propor novos pontos de vista ao discurso dominante (a escola voltada prioritariamente para aprendizagem ganha outros significados); e 2º) incorporação do outro na situação da vida escolar e, conseqüentemente, no texto (a escola vista como um espaço de interação). Assim, enquanto que, na Fase 1, a totalidade dos alunos respondeu ao questionário sobre o papel da escola pela evocação de um “eu” que, como individualidade, aprende, estuda, brinca, faz lição, alfabetiza-se, sabe das coisas e “fica esperto” (ou não “fica burro”); na Fase 5, aparece, nos três grupos estudados, “um outro que interfere na ação pessoal” - um “alguém” que se integra às atividades, dando-lhes sentido e direcionalidade. Nessa produção textual, algumas crianças consideram que as pessoas vão para a escola:

pra le prus pais (1º ano)

Para aprender. Para ensinar (1º ano)

Fazer a mizade (1º ano)

Pra le pra grinça [para ler para as crianças] (1º ano)

Pra com viver com samig [para conviver com os amigos] (3º ano)

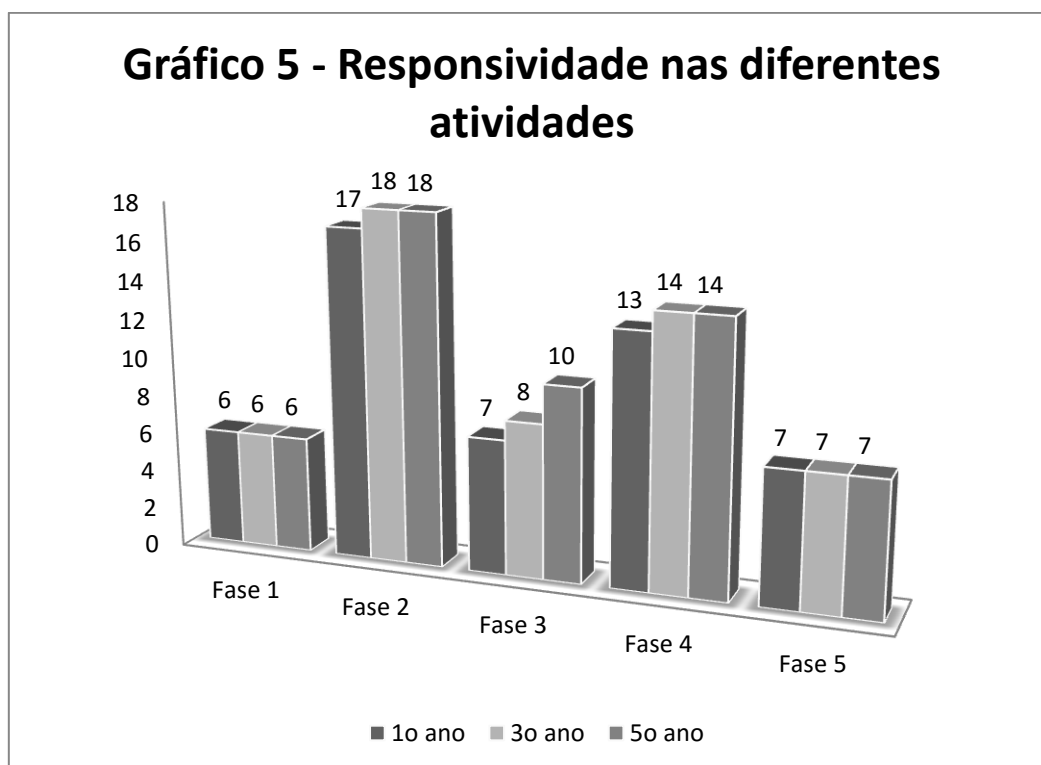
Brincacoamigo (5º ano)

Pode encontra mais amigos (5º ano)

A despeito da dificuldade de se apreender a postura responsiva, as evidências apresentadas nos textos e nas situações de produção, ainda que em diagnóstico não exaustivo ou definitivo, sustentam a ideia de que ela é suscetível ao tipo de atividade. Tudo indica que a percepção dos outros, a consideração de pontos de vista divergentes, a possibilidade de deslocar-se da condição pessoal para dirigir-se a alguém, a responsabilidade pelo que se diz e o enfrentamento do texto pela assunção de uma postura autoral transformadora podem ser mais instigados por atividades

contextualizadas e com propósito definidos. Podem também se desenvolver a partir de situações que favoreçam a reflexão e a compreensão do mundo nas suas múltiplas dimensões.

Para melhor situar a postura responsiva dos alunos estudados e, ainda, comparar o modo como eles reagiram aos diferentes tipos de atividades, atribuí um valor para cada um dos 6 critérios de responsividade considerados na pesquisa (1 ponto para adesão Frágil; 2 pontos para adesão Parcial; e 3 pontos para a adesão Forte), visando lograr, pela soma, um índice que pudesse caracterizar os resultados em cada turma e em cada atividade. Com esse tipo de contabilidade, eu corro o risco, inevitável, que correm todos aqueles que transformam dados qualitativos em quantitativos, ou seja, de quantificar dados que fazem mais sentido como atributo humano⁵⁶ do que como índice numérico. Feita essa ressalva, considero, no entanto, que, com a apresentação quantitativa, ganho a possibilidade de visualizar melhor os resultados obtidos. O Gráfico 5 é, portanto, uma tentativa de retratar, figurativamente, a análise feita e os dados apresentados no Quadro 9.



⁵⁶ Por “dados que fazem mais sentido como atributo humano”, refiro-me aos modos de ser, de reagir ou de se situar perante o outro, que nem sempre têm o mesmo valor, razão pela qual fica difícil transformá-los em valores de uma única escala.

Conforme se vê, a atividade da Fase 2 (Situação hipotética) se destaca como a que mais favorece a postura responsiva, justamente porque os alunos lidaram com uma situação concreta, favorecida pela identificação com o personagem e pelas suas experiências como alunos. A resolução dos problemas do *Game* (Fase 4) vem a seguir, com forte apelo sobre os alunos, dado o desafio de resolução de problemas, muitos dos quais familiares às crianças. Se, por um lado, essa atividade perde a força quando transferida da oralidade para o papel (como se verá no próximo tópico), por outro, ela tende a reforçar o protagonismo dos alunos no enfrentamento dos problemas cotidianos e na reflexão sobre contextos de vida. A atividade da Fase 3 (*Blog*) ficou prejudicada pela pouca familiaridade dos alunos com esse canal de comunicação; uma familiaridade que tende a aumentar na progressão da faixa etária, o que justifica o melhor aproveitamento dos alunos mais velhos. Mais prejudicadas ainda são as tarefas fechadas em si mesmo, sem propósitos ou interlocutores definidos, como a atividade da Fase 1 (Questionário), que se repetiu, com um pequeno avanço, na Fase 5.

Em que pese o interesse em conhecer a reação dos alunos em cada atividade, vale lembrar que as tarefas propostas podem incidir sobre os alunos também enquanto conjunto de experiências que promove reflexão sobre o tema e revisão de posturas (como se verá nos capítulos 16 e 17). Por essa via, é possível explicar a discreta mudança que se operou da Fase 1 para a Fase 5. Ao vivenciar a escrita com diferentes características, abordagens e propósitos, podemos supor que os alunos se beneficiam, transferindo para outras situações as conquistas realizadas em cada uma delas e, sobretudo, incorporando ponderações e juízos pelo trânsito em diferentes pontos de vista.

12.3 Escrita como proposta de compreensão: tipos textuais e gêneros em diferentes produções

Pautados pelo “por que dizer” (o propósito da escrita dado pelo tipo de atividade, mais ou menos assimilado e assumido pelos alunos), pelo “o que dizer” (a construção de sentidos depurada do campo-referência das vozes sociais), e pelo “para quem dizer” (a posição interlocutiva responsiva, constituída com base na imagem relativamente definida do interlocutor), a produção da escrita é uma “proposta de

compreensão” que se realiza a partir de estratégias do dizer, resultando em uma certa configuração textual. Essa composição depende tanto da situação sociocomunicativa do presente quanto da referenciação dada em contextos passados, nas dimensões histórico-cultural e histórico-pessoal (GERALDI, 1993, KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2010, MACHADO, 2005).

A respeito da dimensão **histórico-cultural**, Koch e Elias (2010) explicam que, em cada situação, o sujeito-autor faz a escolha de um gênero que lhe pareça mais adequado pautando-se no intertexto, isto é, no “repertório de modelos textuais” construídos historicamente. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 302),

[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Definidos pelo autor como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros são produzidos em diferentes esferas de uso da linguagem. Ao situar os gêneros com base em práticas flexíveis, Bakhtin rompe com as classificações tradicionais que, de acordo com características do texto, propunham uma divisão pragmática e hierárquica – um referencial teórico tão consolidado que, até hoje, norteia aquilo que se compreende por gêneros. Mais do que desestabilizar a classificação calcada em uma tipologia purista, o dialogismo bakhtiniano encontra, no estudo sobre gêneros, uma forma de valorizar a pluralidade da cultura e das manifestações linguísticas (MACHADO, 2005; MARCUSCHI, 2002). Prevendo essa “relativa estabilidade” dos gêneros na construção discursiva, Geraldi (1993) refere-se à “configuração textual”, descartando o uso de “estrutura textual”, que tem uma conotação mais estática. Assim, ainda que eles funcionem como modelos, a variedade praticamente ilimitada dos gêneros, sempre em processo de transformação, explica-se, no plano social, pela pluralidade das atividades de comunicação, e, no plano histórico, pelas mudanças nos modos de vida e emergência de novas tecnologias que afetam as relações entre as pessoas e os processos de interação. Os gêneros *chat*, *e-mail* e *blog*, por exemplo, são inovações recentes, derivadas de outros gêneros, marcadas pelo advento da *internet* (GERALDI, 1993; KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2010; MARCUSCHI, 2002). O próprio Bakhtin (1992) já mencionava a “transmutação de gêneros”, dada em função dos diferentes contextos e práticas de comunicação. A vitalidade dos gêneros é, assim, sustentada pelos modos de dizer, sempre inseparáveis dos modos de viver.

Na esfera **histórico-pessoal**, a apropriação do referencial de gênero pelo sujeito também não é realizada de modo automático e inflexível. Em primeiro lugar, porque ela pressupõe vivências linguísticas que permitem ao sujeito a construção de uma competência genérica (o reconhecimento de vários gêneros e de suas funções mais típicas, bem como a diferenciação de suas características e especificidades). 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. No processo de alfabetização, elas se valem, em um primeiro momento, da transposição do oral para o escrito, de tal forma que a produção textual acaba por incorporar a competência genérica do falante, tendendo a se renovar pelo aprofundamento do sujeito nas práticas letradas, conforme se verá adiante. Seja na oralidade, seja na escrita, como não existe uma “manifestação linguística global”, dada em si pela sucessão neutra e indistinta de palavras ou frases, as pessoas, quando escrevem, necessariamente, assumem um certo modo de dizer (por exemplo, pelos modelos carta, relatório ou receita), que garante, com maior ou menor eficiência, o domínio da situação comunicativa na escrita (ABAURRE, MAYRINK-SABINSON, FIAD, 2002, 2003; GERALDI, 1993; KOCH, ELIAS, 2010; KOCH, BOFF, MARINELLO, 2010; VAL, BARROS, 2003). Em segundo lugar, porque, no ato da produção, a adesão a um dado modelo de gênero sofre modificações em função dos propósitos da escrita, dos valores assumidos, dos lugares sociais e dos papéis previstos para os interlocutores. Na prática, depois que o autor opta por um determinado gênero que lhe pareça conveniente na situação comunicativa, ele pode acrescentar algo, misturar gêneros, usar um gênero com a função de outro, ou até recriar o modelo genérico assimilado⁵⁷ (ABAURRE, TRINDADE, MAYRINK-SABINSON, FIAD, 2002, 2003; GERALDI, 1993; KOCH, ELIAS, 2010; KOCH, BOFF, MARINELLO, 2010). Assim, “*embora se reconheça que todo texto empírico é construído com base no modelo de um gênero, pertence a um gênero, parece não ser possível postular uma classificação estável e universal para os gêneros*” (VAL, BARROS, 2003, p. 138).

⁵⁷ Essas ocorrências aparecem também no *corpus* das produções analisadas, conforme se verá adiante, na análise das produções realizadas pelos alunos.

Com base nessa argumentação, é possível concluir que, no contexto das práticas discursivas, lidar com diferentes gêneros, adaptando-os aos propósitos da comunicação, não é conhecer diferentes fórmulas que possam ser aplicadas às diferentes situações com base em suas características linguísticas, mas enfrentar uma situação sócio-discursiva, buscando modos de manifestação e de inserção nas atividades comunicativas. Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 29): *“Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”*.

Assim, paralelamente à competência genérica, é possível situar a competência textual, igualmente apreendida no âmbito das práticas sociais. De mesma forma, como é impossível se comunicar sem um gênero, é impossível se comunicar sem um texto, razão pela qual a enunciação verbal se faz necessariamente por meio de um “gênero textual” (BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2002). Nessa perspectiva, a produção escrita define-se não só pelo gênero, mas também pelos tipos de textos de que o sujeito pode lançar mão na situação comunicativa: narração, descrição, injunção, exposição e argumentação.

A **narração** é marcada por referências locais e temporais indicativas de ação. Na **descrição**, predominam verbos estáticos no presente ou no imperfeito para caracterizar um lugar, um objeto, um estado de uma pessoa ou uma situação. Os textos **expositivos** costumam, com base em sequências analíticas ou explicativas, apresentar uma ideia ou conteúdo. A **argumentação**, geralmente construída por meio do predomínio de situações contrastivas, pretende sustentar ou refutar uma posição. Finalmente, a **injunção** é caracterizada por verbos no imperativo (ou formas correspondentes) com o propósito de incitar à ação (MARCUSCHI, 2002).

No conjunto das práticas sociais, fica evidente que alguns gêneros remetem à concentração de sequências linguísticas típicas, o que nos permite caracterizar os textos em função de traços predominantes. Isso explica por que um romance, por exemplo, é considerado uma produção narrativa, ainda que possa ser constituído também por enunciados descritivos ou argumentativos. Da mesma forma, não se pode dizer que um tipo textual aparece igualmente nos diferentes gêneros, conforme se constata, por exemplo, no confronto entre a narração típica do romance e a do texto jornalístico (MARCUSCHI, 2002; VAL, BARROS, 2013).

É na habilidade do autor em fazer a costura entre as diversas sequências tipológicas que se dá a construção da malha textual. Com base nos gêneros, o autor constrói a organização geral do texto, fazendo também uma série de escolhas linguísticas (aspectos léxico-gramaticais, tempos, modos verbais, articuladores, recursos anafóricos).

Em síntese, para além da negociação do conteúdo e do posicionamento interlocutivo apresentados nos tópicos anteriores (mas estritamente dependente deles), a possibilidade de dizer pela via da escrita depende de uma organização textual e linguística que, com base na escolha de tipos textuais (ou sequências tipológicas) e de gêneros, permite muitas outras decisões acerca das operações discursivas. Vem daí o consenso entre os referidos autores sobre o interesse em diferenciar gêneros linguísticos e tipos textuais (tantas vezes confundidos), de modo a compreender o papel de cada um deles na produção discursiva, e, particularmente, na composição de um texto.

Enquanto os gêneros são entendidos como produções sócio-comunicativas variáveis, com funções definidas na esfera discursiva, os tipos textuais são constructos teóricos, constituídos por sequências linguísticas mais estáveis, que funcionam como ferramentas na concretização dos gêneros. As definições de Marcuschi (2002, p. 22-23), assumidas como referencial deste trabalho, tornam ainda mais clara a distinção entre ambos:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). [...]

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Assumindo que gêneros e tipos textuais são esferas constitutivas da construção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que os tipos (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção) sejam estudadas sempre na sua relação

com o gênero. A partir das experiências linguísticas dos alunos e do modo como eles organizam o seu discurso oral ou escrito, o ensino deve incidir sobre práticas reflexivas capazes de fortalecer a competência metagenérica. O desenvolvimento da competência escritora depende, portanto, de uma progressiva tomada de consciência sobre os modos de dizer e de lançar mão deles para controlar os recursos linguísticos. Em outras palavras,

[...] os alunos precisam entender como a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros textuais fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher os padrões linguísticos apropriados aos significados que tentam criar. Uma das metas do professor consiste, então, em ajudar os alunos a reconhecer e a usar tais padrões linguísticos. Isso significa que, nas situações escolares, os alunos não só aprendem a construir o significado, como os criam, por meio do uso do discurso, através da construção de textos. (PINTO, s/d, p. 5)

O pressuposto de que gêneros e tipos textuais - seja por suas possibilidades de direcionar o tratamento ao tema, seja por refletirem posicionamentos interlocutivos e, ainda, por concretizarem, na configuração linguística, as propostas de compreensão feitas pelos autores - são aspectos inerentes à construção da escrita e, conseqüentemente, relevantes para a prática pedagógica justifica o interesse em situar como eles se constituem e se relacionam nos diferentes momentos da vida escolar. No tópico que se segue, essa meta é realizada pela análise das produções de alunos do 1º, 3º e 5º anos do Instituto André Franco Vive, com base em diferentes tipos de atividades ou usos da língua escrita.

A composição do gênero textual feita pelos alunos em diferentes atividades de escrita

Prevendo a diversidade de gêneros, Bakhtin (1992) agrupou-os em duas grandes categorias: os gêneros primários, que, diretamente relacionados às situações cotidianas, caracterizam-se por produções mais simples e informais como diálogos e bilhetes; e os secundários, que, como derivações e transmutações dos primeiros, aparecem em situações mais estruturadas e formais de linguagem, apresentando-se sob formas complexas, como o editorial, o romance, a palestra e o artigo científico. O progressivo acesso às formas sofisticadas de produção linguística (particularmente na elaboração

textual) depende de um ajustamento de competências capazes de equilibrar a relação entre a oralidade (a língua-referência para a criança) e a escrita (a língua em processo de aquisição). Isso porque, embora as modalidades oral e escrita estejam distribuídas em diferentes gêneros, fazendo-se presentes em produções primárias e secundárias com diferentes níveis de formalidade, a criança deve apreender as especificidades da língua escrita ao mesmo tempo em que reconstrói novas formas de oralidade. A esse respeito Kato (1987) distingue, em uma perspectiva evolutiva, diferentes esferas de produção linguística ilustradas pela Figura 33.

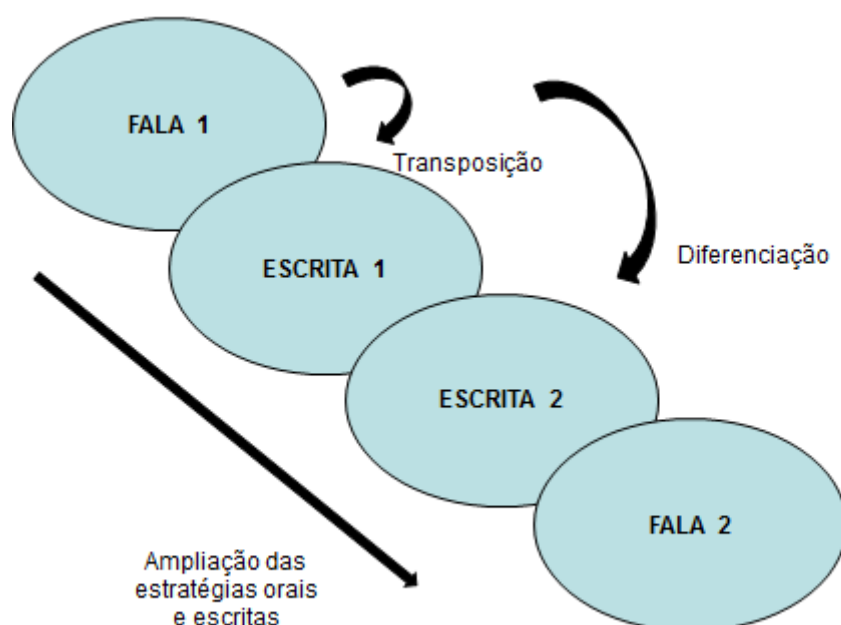


Figura 33 – Esferas de produção linguística⁵⁸

A “Fala 1”, aprendida no contexto familiar, costuma ser marcada por uma configuração regional e social e pela informalidade nos modos de produção; é a linguagem mais típica da criança ao entrar na escola. No momento em que ela aprende a escrever, o que está em pauta é compreender que a escrita representa a fala e apreender a natureza fonética do sistema. Percebe, assim, que a escrita está estreitamente

⁵⁸ Embora a Figura 33 procure caracterizar a progressão marcada por diferentes possibilidades de produção, estas devem ser compreendidas na perspectiva de um *contínuum* e não como estágios fixos e estáveis.

vinculada à oralidade. Por isso, o aluno tende a transpor, na “Escrita 1”, o seu conhecimento linguístico como referencial de produção, o que explica não só a emergência de gêneros primários, como também aspectos da produção discursiva (modos informais, referenciação subentendida, unidades de significado aglutinadas etc.), e notacional (transcrição dialetal, construções atípicas de representação fonética, formas não convencionais para registro de ênfases ou de entonações, erros de juntura ou de segmentação etc.) (CAGLIARI, 1989; COLELLO, 1997, 2013a).

Na medida em que se torna mais experiente, a criança deve entender, em uma perspectiva inversa (e até mesmo paradoxal), a autonomia da escrita em relação à fala, disponibilizando-se a compreender suas especificidades. O acesso à “Escrita 2” sustenta a emergência de gêneros secundários porque, na sua formulação, assumem também modos mais convencionais nos planos discursivo (produções mais formais, gêneros mais apropriados aos objetivos da escrita, formulações mais explicativas ou contextualizadas e modos mais condizentes de se dirigir ao interlocutor), e notacionais (a maior⁵⁹ competência no uso dos aspectos convencionais da escrita, tais como a paragrafação, a acentuação, o respeito às regras ortográficas, gramaticais e sintáticas). Além disso, o sujeito aprende a se expressar distanciando-se de suas próprias palavras para se colocar no lugar do outro, isto é, considerando a posição e modo de recepção de seu interlocutor (como se viu no tópico 12.2).

Na especificidade desse processo de aprendizagem, há uma reconfiguração do trânsito pensamento e linguagem postulado por Vygotsky (COLELLO, 2004, 2013a). Isso porque, ao se deslocarem do plano pessoal para o plano social (ler e escrever com os olhos do outro),

[...] as crianças lidam com o complexo fluxo entre o pensamento e a palavra, transformando o discurso interno para alcançar novas possibilidades de interlocução: a construção/interpretação linguística em uma perspectiva socializada que é própria da língua escrita. Longe de serem processos diretos e lineares, eles costumam implicar, tanto para a leitura como para a produção textual, uma profusão de operações cognitivas como a consideração sobre o tema e sobre o interlocutor, a antecipação de sentidos, o estabelecimento e comprovação de hipóteses, o reconhecimento dos gêneros e dos propósitos do texto, a articulação dos elementos internos do texto, a busca de mecanismos de planejamento e revisão. Tudo isso em nome da constituição do jogo

⁵⁹ A repetição do termo “mais” e o uso da palavra “maior” foram aqui utilizadas para marcar a progressão da aprendizagem em um processo contínuo, da “Escrita 1” para a “Escrita 2”.

interlocutivo, isto é, o estabelecimento de bases de referência e interação social. (COLELLO, 2014a, p. 17)

O encontro entre pensamento e linguagem, originalmente estabelecido por volta dos 2 anos de idade, responsável pela emergência da fala (VYGOTSKY, 1987), é ampliado e reeditado pela aprendizagem da escrita graças às diferentes frentes de processamento cognitivo. Em consequência disso, a criança, por um lado, inaugura uma nova via de expressão e comunicação; por outro, a conquista de modos mais elaborados do escrever e o aprofundamento da experiência letrada promovem, também, a reorganização da produção oral, acrescentando, ao repertório discursivo, a “Fala 2”, isto é, a oralidade produzida em bases mais formais, articuladas e coesas. O discurso e a palestra são exemplos dessa conquista.

Com base nesse percurso de aprendizagem, é certo que, no estágio inicial da alfabetização, as escritas infantis configuram-se como gêneros primários, mais informais e próximos da oralidade. No entanto, o fato de pertencer a essa categoria, longe de representar estabilidade na construção da escrita ou de garantir um padrão homogêneo de produção, impõe, já aos pequenos escritores, desafios consideráveis na organização do gênero textual. O escrever é, ao longo desse processo, marcado pela busca de um ajustamento do “como dizer” (ou do “como melhor dizer”⁶⁰), que, na prática, se traduz pela variedade de gêneros, nem sempre compatíveis com a situação interlocutiva da produção.

Isso quer dizer que não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado. Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipológica, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2002, p. 14-15)

Referenciada pelas vivências sociais, a criança pode até compreender, em uma dada situação, a necessidade de ajustamento do gênero ao contexto de uso da língua oral

⁶⁰ Em várias situações das produções textuais, foram registradas, no Diário de Campo, cenas em que as crianças, de acordo com uma ideia a ser registrada no papel ou no computador, buscavam alternativas para redigir com mais propriedade. Voltarei a esse assunto no capítulo 16.

(por exemplo, perceber, como padrão de bom comportamento, a inadequação de cantar em um momento mais formal da sala de aula), mas isso pode não acontecer em casos mais específicos da escrita, o que justifica ocorrências de desequilíbrios na concatenação dos aspectos textuais mencionados pelo autor. Dada a sua in experiência no mundo letrado e o seu reduzido leque de modelos textuais, o aluno pode lançar mão de produções inusitadas em relação ao propósito do texto, ao tratamento do conteúdo, ao padrão linguístico esperado e também na vinculação com o interlocutor. Distantes do padrão social e da expectativa convencional de produção da escrita, são produções que revelam gêneros indefinidos, híbridos, mistos, ou que se constroem como “embriões de gênero”. Os textos que se seguem são exemplos desses modos de escrever:

**Para aprendre a ler e escrever Para aprendre a esturtar e
para obedeser os rofesores o peteser o tireitor e não jogar
fora o lanche no chã**

[Para aprender a ler e escrever. Para aprender a estudar e para obedecer o professor e o diretor e não jogar fora o lanche no chão]
(Gabriela, 3º ano, Fase 5)

APRENDER

ESCREVER

LER

PARAQUE NO FUTURO NÃO SER BURROS

(Gilberto, 3º ano, Fase 5)

PISABMNO

PROIA

ROIAOSNM

ADAIRADAJA

[Para ir para a escola para ler

Para estudar

Prestar atenção

Fazer o dever de casa]

(Rafael e Isabela, 1º ano, Fase 2)

**OS ALUNO VÃO PRA ESCOLAISTUDA I APENDE MUITO I
FICA MUNITO TELIJETE I PRAFACULDA.**

[Os alunos vão para a escola estudar e aprender muito e ficar muito inteligente e ir para a faculdade]

(Marcos, 5º ano, Fase 5)

Indiscutivelmente, os textos em questão configuram-se como explorações linguísticas motivadas não só por efetivas tentativas do dizer (reflexo do envolvimento

com a tarefa), como também pelo compromisso com o propósito da escrita e com o interlocutor. Contudo, a boa intenção do autor, por si só, pode não garantir a eficiência da tarefa. Nesse sentido, colocar-se no seu lugar para compreender o seu intento é a melhor forma de valorizar o trabalho realizado e o processo cognitivo em curso. Os textos que, à primeira vista, “provocam um certo estranhamento” podem trazer indícios de significativos “tateios linguísticos” indispensáveis ao processo de aprendizagem (ABAURRE, MAIRINK-SABINSON, FIAD, 2002, 2003; CALKINS, 1989; COLELLO, 2012, 2013a; GOULART, 2003; LEAL, 2003; LUIZE, 2007; MORAES, 2009; VAL, BARROS, 2003; ZACCUR, 1999).

O texto da Gabriela caracteriza-se pela **indefinição de gêneros**, oscilando entre o texto expositivo, que procura apresentar razões para as pessoas irem à escola (aprender a ler e escrever e aprender a estudar) e o texto prescritivo, que procura recuperar as normas da escola (a necessidade de obedecer e de ter um bom comportamento na hora do lanche).

Gilberto começa o seu trabalho fazendo uma relação das razões para as pessoas irem à escola, configurando claramente o seu texto no gênero lista. No entanto, ao situar os objetivos que lhe parecem mais óbvios, ele sente a necessidade de considerar a principal consequência da falta deles e passa para um gênero explicativo, compondo, pela associação dos modos de abordagem, um **gênero misto**.

A relação de razões proescola é também a estratégia que Rafael e Isabela usam para convencer Marcelo, o personagem da situação fictícia, a ir para a escola. A intenção argumentativa assumida pelos autores revela-se, pela sequência de enunciados expositivos (escola para ler e estudar) e prescritivos (prestar atenção e fazer o dever), o que, no julgamento das crianças, amplia a força da argumentação. Nesse caso, os autores lançam mão de um gênero para cumprir a função mais típica de outro: a lista no lugar de um texto argumentativo, ocorrência que caracteriza o **gênero híbrido**⁶¹ (MARCUSCHI, 2002; LEAL, 2003). Usando uma estratégia semelhante, Marcos se vale de um texto expositivo (com o propósito de apresentar as razões para as pessoas irem à escola) que, pela sucessão de ideias, sugere uma intenção argumentativa fortalecida pela sugestão do “efeito em cascata a longo prazo”: estudar, aprender muito,

⁶¹ A intertextualidade intergêneros, caracterizada pela configuração híbrida, pode, segundo Marcuschi (2002), aparecer em propostas sofisticadas de uso da língua, como, por exemplo, o uso de textos literários em propagandas; mas esse não é, certamente, o caso da maioria das ocorrências nos textos infantis.

ficar inteligente e ir à faculdade. Trata-se, nesse caso, de um gênero expositivo com valor de um texto argumentativo.

Pela análise das intenções dos autores, é possível afirmar que a lista de Rafael e Isabela, a sequência explicativa de Gilberto e o texto expositivo de Marcos acabam por se configurar como **embriões** de textos argumentativos, quiçá, até de textos dissertativos ou de opinião.

Essas configurações dos textos infantis – gêneros mistos, híbridos e embrionários - tornam ainda mais difícil a classificação das produções textuais, justamente porque nem sempre é possível situá-las com base em gêneros previsíveis e frequentes no âmbito social. Por isso, no esforço para compreender e analisar a escrita das crianças, é preciso buscar, em cada produção, a diversidade dos arranjos linguísticos motivados por diferentes intenções, ênfases diferentes e modos de dizer. Nessa perspectiva, as categorias encontradas no presente estudo – algumas até pouco convencionais - não fazem sentido senão na relação intrínseca do conjunto de textos do *corpus*. São construções diretamente relacionadas ao estágio de conhecimento e ao contexto sociocultural do grupo em questão.

No conjunto dos trabalhos foram encontrados os seguintes gêneros⁶²:

- Palavra: embora a caracterização da “palavra” como gênero textual possa causar um certo estranhamento, parto do princípio de que, para efeito de análise, qualquer forma de produção deve ser considerada um enunciado textual legítimo, tendo em vista a intenção do autor. Não por coincidência, as ocorrências dessa natureza foram feitas por alunos mais novos (e menos experientes com a língua escrita), como mecanismos de transposição da oralidade para a escrita (o registro do que ela diria em uma situação oral), ou do discurso interno para a escrita (o registro do núcleo condensado de uma ideia). Isso ocorreu, especificamente, nos casos em que as crianças do 1º ano pretendiam apenas responder objetivamente uma pergunta (questionários das Fases 1 e 5), ou entre os alunos do 1º e 3º anos, com o objetivo de assumir uma posição em face de uma situação problema (Fase 4).

⁶² A relação do número de ocorrências de cada gênero e os respectivos exemplos típicos serão apresentados nas tabelas das páginas que se seguem.

- Lista: conjunto de palavras ou de frases curtas desconectadas entre si, apresentadas como núcleos de significados (típicos no discurso interior), geralmente dispostas em linhas ou, de modo menos convencional, separados com hífen. As listas, possivelmente influenciadas pelas práticas pedagógicas⁶³, configuram-se como uma tendência decrescente, tendo sido utilizadas pelos alunos do 1º (Fases 1, 2 e 5) e 3º (Fases 1 e 5) anos.
- Lista explicativa: seguindo o mesmo formato das listas (núcleos de significados desarticulados e justapostos), a lista explicativa diferencia-se apenas pela preocupação do autor em justificar a relação de conteúdos apresentados. Ela apareceu em um único caso do 3º ano (Fase 5), no exemplo já apresentado nas páginas anteriores (a escrita de Gilberto), configurando-se como um gênero misto (associação dos gêneros lista e texto explicativo e, possivelmente, também como um embrião de texto argumentativo).
- Texto expositivo: gênero utilizado para apresentação de uma resposta direta e objetiva, valendo-se de sequências tipológicas expositivas, para apresentar uma ideia, ou descritivas, para relacionar características da escola. Em alguns casos, o gênero expositivo aproxima-se da lista, configurando-se pela sucessão de núcleos de significado, mas, diferentemente dela, apresenta-se disposto ao longo da linha, articulando os elementos do conteúdo pela conjunção “E”. Sua composição linguística é igualmente marcada pela oralidade, muitas vezes, com frases iniciadas pela palavra “para”, como se fosse uma resposta direta (sem perceber a necessidade de escrever uma frase completa para situar o assunto). Foi utilizado pelos alunos do 1º (Fases 1 e 5), 3º (Fases 1, 3, 4 e 5) e 5º (Fases 1 e 5) anos.
- Texto explicativo: gênero que segue o mesmo padrão dos textos expositivos, apresentando, como diferencial, a preocupação em justificar a resposta ou posição apresentada, geralmente, valendo-se das palavras “porque” ou “para”. Em alguns casos - quando a justificativa é reforçada por sequências tipológicas argumentativas -, esse gênero pode se configurar como um embrião de texto argumentativo. O texto explicativo foi utilizado pelos alunos do 1º (Fases 3 e 4), 3º (Fases 1, 4 e 5) e 5º (Fases 1, 3 e 5) anos.

⁶³ No início do processo de alfabetização, é frequente o trabalho pedagógico com listas. Por exemplo, quando os professores, com o objetivo de estimular a produção escrita dos alunos, propõem a elaboração de listas: brinquedos preferidos, convidados para uma festa, ingredientes de uma receita culinária etc.

- Texto prescritivo: gênero marcado pela intenção de estabelecer normas ou diretrizes em uma dada situação. Foi utilizado por 1 aluno do 5º ano, na Fase 5, e pela maioria dos alunos na Fase 4.
- Texto argumentativo: muito próximo dos textos explicativos, caracteriza-se por defender uma posição em situações nas quais o autor lança mão de argumentos elaborados para convencer o leitor. Foi utilizado pelos alunos do 3º (Fase 4) e 5º (Fases 2, 4 e 5) anos.
- Diálogo argumentativo: marcado fortemente pela oralidade, o diálogo argumentativo caracteriza-se pelo direcionamento ao outro, em discurso direto, a fim de defender uma posição. Na escrita, o diálogo argumentativo, funciona como um “gênero-embrião” do bilhete, apenas diferindo dele pela ausência de elementos formais desse gênero (como os nomes do destinatário e do emissor). Foi utilizado pelos alunos do 1º (Fases 2 e 3), 3º (Fase 2) e 5º ano (Fases 2, 3 e 5).
- Bilhete: gênero que se volta diretamente para um outro, valendo-se de vocativo personalizado. Foi utilizado apenas na Fase 2 pelos 3 grupos de alunos.
- Texto de opinião: gênero no qual o autor apresenta uma posição pessoal em face de uma dada situação. Foi utilizado na Fase 4 pelos alunos do 3º e 5º anos.
- Texto argumentativo de opinião: gênero no qual o autor, mais do que apresentar uma posição pessoal, pretende assumi-la com base em argumentos, critérios ou razões. Foi utilizado pelos alunos do 5º ano na Fase 4.

Considerando as categorias elencadas, as tabelas que se seguem apresentam um mapeamento dos gêneros e suas respectivas sequências textuais tipológicas, trazendo, ainda, exemplos que ilustram essas ocorrências. A organização do *corpus* pelos critérios de grupos de alunos (1º, 3º e 5º ano) e de atividades propostas tem como objetivo subsidiar, na medida do possível e dentro dos limites desta pesquisa, a análise e o delineamento de tendências e prevalências da escrita infantil.

Tabela 9 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS	
			Fase 1	Fase 5
Palavra	Expositiva	1) <i>ESTUDA</i>	3	2
Lista	Expositiva	2) <i>Estudar aprender fazer lição brincar [brincar]</i>	5	5
Texto expositivo	Expositiva	3) <i>PALIAHÃ A PEALE</i> [Pra fazer lição e aprender a ler]	2	3

Total: 10 produções textuais feitas individualmente em cada fase

Tabela 10 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS	
			Fase 1	Fase 5
Lista	Expositiva	4) <i>Estudar aprender ler</i>	3	3
Lista explicativa	Expositivo e argumentativa	5) <i>APRENDER ESCREVER LER PARA QUE NO FUTURO NÃO SER BURROS</i>	—	1
Texto expositivo	Expositiva	6) <i>As pessoas vão pra escola para aprender muitas coisa, aprende a: ler, Escrever, jogos novos, brincadeiras, mexer no Computador etc...</i>	6	3
Texto expositivo	Expositiva Injuntiva	7) <i>Para abede e abede de Bater nossa amigo</i>	—	2
Texto explicativo	Argumentativa	8) <i>Porquea s pessoas pricizão aprende a le e aíscreve munto se não fica puro [burro]</i>	1	—
Texto explicativo	Expositivo e Argumentativa	9) <i>Eles vão para escola para aprender e se eles não ir eles</i>	—	1

		<i>vão ficar burro e não vão saber nada</i>		

Total: 10 produções textuais feitas individualmente em cada fase

Tabela 11 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano nas Fases 1 e 5 (Questionários)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS	
			Fase 1	Fase 5
Texto expositivo	Expositiva	10) <i>PARA ESTUDAR PARA APRENDER E LER E ESCREVER</i>	6	2
Texto expositivo	Expositiva e injuntiva	11) <i>Para e estudar e presta tensão</i>	3	
Texto explicativo	Expositiva e argumentativa	12) <i>PARA ESTUDAR E APRENDER E CUANDO CREÇER TRABALHAR E SE INTELIGENTE E NÃO CE BURO E TER UM FUTURO MLHO.</i>		5
Texto explicativo	Injuntiva, argumentativa e expositiva	13) <i>Elas devem ir para escola para aprender a ler por que se eles não ir para escola eles não vão saber nada pra isso que serve o saber pras pessoas ficarem inteligente e saber sobre as coisas</i>	1	
Texto prescritivo	Injuntiva	14) <i>Parair paraipra escola tem que aprende as matéria de prestatesão durante quando aprofesora teve eplicando</i> [para ir para a escola tem que aprender as matérias de prestar atenção durante quando a rofessore estiver explicando]		1
Texto argumentativo	Injuntivo e argumentativo	15) <i>Por que é para a prender muito para passar de ano</i>		1
Diálogo argumentativo	Injuntiva e argumentativa	16) <i>POR QUE A LA VOCÊ PODE FAZER MUITA COISA LEGA PODE EMCOMTRA MAIS AMIGOS E BRINCAR</i>		1

Total: 10 produções textuais feitas individualmente em cada fase

**Tabela 12 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 2
(Situação hipotética)**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Lista	Expositiva e injuntiva	17) <i>EIAEOA</i> [Você ir na escola] <i>AHDIALE</i> [Fazer lição] <i>PAFACUdade</i> [para faculdade] <i>RICILA</i> [Ir na escola] <i>BONECA</i> <i>CARRINHO</i> <i>PULACODA(...)</i> [Pula corda]	2
Lista	Expositiva e argumentativa	18) <i>LER E APRMDER AS COISAS</i> <i>LEPARAMIGO</i> <i>XEGAR NO TERCERO 3º ANO</i> <i>LEPALEPAMÃE</i> <i>PARA OS AMIGOS NÃO RI</i>	1
Diálogo argumentativo	Injuntiva e argumentativa	19) <i>VOCE PODE VOL DA AS ALA</i> <i>VOCE PODE SE UM ADUTO</i> <i>qua CRESE</i> <i>SI VOTA AS ALA SIN</i> <i>VOCE EUN MENINO BOM não</i> <i>PODE FASE BIRA</i> [Você pode voltar às aulas. Você pode ser um adulto quando crescer. Se voltar às aulas, sim Você é um menino bom, não pode fazer birra.]	1
Bilhete	Injuntiva e argumentativa	20) <i>MASELO</i> <i>PUZA SOSO VPRAIESOLA</i> <i>MACOLO VENA PARE ESCOLA</i> <i>NÃO EPOSINÃOOPROSINÃ</i> <i>OLEIT</i> [Marcelo, Puxa, você va para a escola Marcelo, venha para a escola Não é possível, se não você perde o seu leite]	1

Total: 5 produções textuais feitas em duplas

**Tabela 13 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 2
(Situação hipotética)**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Diálogo argumentativo	Injuntiva e argumentativa	21) <i>you tem que ir para a escola eu não sei se covê sabe ler e escrever más va para a escola aprender mais. E VOCÊ TEI QUE IR PARA A ESCOLA PARA VOCÊ SABER LE E ESQUEVER.</i>	2
Diálogo argumentativo	Injuntiva, argumentativa e inquisitiva	22) <i>maselo vai para a escola e tete pelo menos. POR QUE VOCÊ NÃO VAI APRENDER NADA. Maselo pro que você não teta i a escola e aprede você vai (...)</i> [Marcelo, vá para a escola e tente pelo menos. Porque você não vai aprender nada Marcelo, por que você não tenta ir para a escola e aprender? Você vai?]	1
Bilhete	Injuntiva argumentativa	23) <i>MARCELO VAI PAR ESCOLA PARA APENDER A ETUDAR PARA FICAR INTELIGENTE PARA SER UMA PESSOA NA VIDA</i>	2

Total: 5 produções textuais feitas em duplas

**Tabela 14 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 2
(Situação hipotética)**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Texto argumentativo	Expositiva e argumentativo	24) <i>ESCOLA É IMPORTA E PARA TER UM FUTURO MELHOR E PARA IR A FACULDADE E TER UM EMPREGO MELHOR E PARA QUANDO CRECER FICAR INTELIGENTE</i>	1
Diálogo	Injuntiva	25) <i>POR QUE FICA EM CASA</i>	3

argumentativo	argumentativa	NÃO VAI AJUDAR NE NADA NA ESCOLA VOCÊ PODE APRENDE MUITA COISA FAZE AMIZADE E ATIVIDADE	
Bilhete	Injuntiva argumentativa	26) Olá marcelo nós estamos aqui no Instituto para falar pra você ir para escola se você for para escola você vai aprender muito sobre as matérias (...)	1

Total: 5 produções textuais feitas em duplas

Tabela 15 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 3 (Blog)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Texto explicativo	Argumentativa	27) LEGAL BICADERA BICADEBONECA JOGABOLA IQETE EBINCADEPATINETE BOLA APEDE	1
Diálogo argumentativo	Expositiva, argumentativa e injuntiva	28) ESCOLAR FAZELIÇÃO A ESCOLAR E BOA VOCE EMENINABOA TEN CRIANÇA DE ZOBEDESCE	2

Total: 3 produções textuais feitas em dupla, trio e quarteto

Tabela 16 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 3 (Blog)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Texto expositivo	Descritiva	29) O banhero e chugo da escola e fitido os mininos jogã papel na pivada e fica en tupida na sala eles goão borracha e lapas eles bagunsa e fica desobedeseno a professra eles princa de Amarrelinha e joga bola na cadra e pula corda	1
Texto argumentativo	Injuntiva e argumentativa	30) a escola é bom para aprender a escrever e ler mas não pode na hora do intervalo enporar os colegas e tambem não pode ter	1

		<i>guerra de copos nem brigas é boa brincar e lanchar na hora do recreio e tem que colocar coremão no pauco e não corer no recreio</i>	
Texto argumentativo	Descritiva injuntiva e argumentativa	31) <i>A escola é importante para aprender muito tem que respeitar o professor ou o diretor para quando crescer ser esperto não tem papel higiênico e tem muita briga eles ficam chutam do a porta do banheiro pegam o lanche dos outros.</i>	1

Total: 3 produções textuais feitas em dupla, trio e quarteto

Tabela 17 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 3 (Blog)

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Texto explicativo	Descritiva e injuntivo	32) <i>NA MINHA ESCOLA BRECISA REFORMAR OS BANHEIRO E QUANDO CHOVE IMUDA O PARQUE E REFORMAR O TETO PORQUE FICA CAINDO ÁGUA QUANDO CHOVE E UM PROBLEMA É UM FUNCIONÁRIO QUE FICA CHINCANDO AS CRIANÇAS E SEGUROU PELO BRASO TEM MUITA BRIGA</i>	1
Texto argumentativo	Argumentativa e descritiva	33) <i>na escola tem coisas boas e ruis as coisas boas são informatica educação fisica e aula livre.as coisa ruis são a comida e o banheiro tudo sujo e as portas quebrada e a comida tem cabelo e coco de pombo.</i>	1
Diálogo argumentativo	Descritiva, injuntiva e argumentativa	34) <i>Oi pessoal eu vou falar sobre a escola a minha escola e muito ruim porque no banheiro da minha escola não tem papel higiênico e no banheiro não tem espelho é muito sujo e na comida da escola tem bicho e cabelo e a escola e pichada e só tem vândalos e jogam muito lixo no</i>	1

		<i>chão todo dia tem briga e (...)</i>	

Total: 3 produções feitas em dupla trio e quarteto

**Tabela 18 – Gêneros e sequências tipológicas do 1º ano na Fase 4
(Resolução de problemas do *Game*)⁶⁴**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Palavra	Expositiva	35) 46 - <i>SUPESO</i> [Suspensão]	5
Texto explicativo	Argumentativa	36) 22 - <i>LIVRO PARA TODAS AS CRIANÇA PODA LER MAIS</i>	3
Texto explicativo	Injuntiva e argumentativa	37) 42 - <i>Dividi brinquedo já tenasala</i> [Dividir (as salas) porque brinquedo já tem na sala.]	2
Texto prescritivo	Injuntiva	38) -46 <i>MANDA INBORA AS CRIANSA E OS OUTOS DES POTAR</i> [Mandar embora as crianças e os outros disputar]	12

Total: 22 produções escrita

s

**Tabela 19 – Gêneros e sequências tipológicas do 3º ano na Fase 4
(Resolução de problemas do *Game*)**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Palavra	Expositiva	39) 15- <i>Familha</i> [Família]	2
Texto expositivo	Expositiva	40) 29- <i>Sinco para os grande mais um para gande e deis Para os pequenos</i> [Cinco para os grandes, mais um para os grandes e dez para os	1

⁶⁴ Nas tabelas 18, 19 e 20, além da numeração sequencial dos exemplos, aparecem, logo depois, outros números; eles correspondem ao problema do *game* (ver a relação no anexo III). Eles foram colocados pelos próprios alunos, às vezes espontaneamente, às vezes, por orientação da pesquisadora.

		pequenos]	
Texto explicativo	Argumentativa	41) 33- 1º 2º 3º para abredar le e escreve [1º, 2º, 3º para aprender a ler e escrever]	2
Texto prescritivo	Injuntiva	42) 52- Os garde fais os fila deles e os pichenus vais a viladele e joga o Pequeno condra o crande [Os grande faz as fila deles e os pequenos faz a fila dele e joga o pequeno contra o grande]	19
Texto argumentativo	Injuntiva e argumentativa	43) 37- Para parar de escreve muito vorte e escrever divacar para não ficam muito carde [Para parar de escrever muito forte e escrever devagar para não ficar muito grande]	1
Texto de opinião	Expositiva	44) 44- eu clardava todo livro íorden [Eu guardava todos os livros em ordem]	2

Total: 27 produções escritas

**Tabela 20 – Gêneros e sequências tipológicas do 5º ano na Fase 4
(Resolução de problemas do Game)**

GÊNERO	SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	ENUNCIADOS CORRESPONDENTES (EXEMPLOS)	OCORRÊNCIAS
Texto prescritivo	Injuntiva	45) 44- Parar de gastar o dinheiro da escola com pesteira e fazer uma biplioteca	11
Texto argumentativo	Injuntiva e argumentativa	46) 46- FAZE O TRA OLIMPIADA PARA OS SOUTRSTE OPORTUNIDADE [fazer outra olimpíadapara os outros terem oportunidade]	2
Texto de opinião	Expositivo	47) 48- MANDAVA PARA REFORÇO E PASSA MUITA LIÇÃO DE CASA	5

Texto de opinião ⁶⁵	Expositivo	48) 40- <i>Ome Nino ceacha ede poi apainha Mas Não seporque ficabrigano</i> [O menino se acha e depois apanha, mas não sei porque fica brigando]	1
Texto argumentativo de opinião	Injuntivo e argumentativo	49) 33- <i>Eu acho que deve compra livro para bliblioteca por que todo mundo gosta de ler.</i>	1
Texto argumentativo de opinião	Argumentativa	50) 42- <i>EU COLOCAVA BRINQUEDO POR QUE JÁ TEM MUITOS COMPUTADORES</i>	1

Total: 21 produções textuais

A análise dos dados permite relevantes considerações, tanto do ponto de vista das produções em si – modos de responder às diferentes atividades propostas -, como no que diz respeito aos processos de aprendizagem, evidenciadas pelos confrontos transversais e longitudinais entre os trabalhos realizados.

O conjunto das produções textuais evidencia o quanto os apelos das diferentes propostas de escrita – sobretudo pela definição do interlocutor e do propósito da tarefa - afetam a construção textual. De fato, o que se observa é que os sujeitos, já na fase inicial da escrita, marcados pela sua experiência discursiva, respondem de modos específicos, buscando uma adequação da estrutura da escrita com relação ao contexto da proposta. Isso explica, com exceção das produções para o *Blog*, uma certa convergência de gêneros textuais para cada tipo de atividade.

Respondendo aos **Questionários** sobre o papel da escola, os textos produzidos nas **Fases 1 e 5** foram estruturados a partir de intenções preponderantemente expositivas. A partir delas, surgiram também produções explicativas e argumentativas (textos 9 e 12) sustentadas pela motivação dos autores para fundamentarem e reforçarem suas respostas. O gênero texto prescritivo, assim como as sequências tipológicas injuntivas, aparecem como modalidades relativamente desviantes da proposta propriamente dita (embora não alheias a ela), assumindo duas direções: alguns alunos, ao invés de considerar as razões para ir à escola, optaram por focar os

⁶⁵ Neste caso, um texto de opinião que se constitui como um comentário pessoal, escapando da proposta de resolver o problema apresentado.

requisitos da vida estudantil: obedecer, prestar atenção, aprender a não bater nos amigos (textos 7, 11 e 14); outros concentraram-se mais na perspectiva da escola como o “dever aprender” e o “poder fazer coisas ou encontrar amigos” (textos 13, 15 e 16).

A **situação hipotética (Fase 2)** favoreceu a intenção argumentativa voltada para um interlocutor específico (o personagem Marcelo), oportunizando o aparecimento de raciocínios em defesa da escola. Incorporada de modo direto (pelos gêneros diálogo argumentativo e bilhete) ou indireto (lista e texto argumentativo), essa postura foi assumida, com mais ou menos eficiência (respectivamente, textos 23 e 18), por todos os alunos.

A atividade do **Blog (Fase 3)** deu origem a uma diversidade de textos e formulações linguísticas porque *blogs*, de fato, comportam uma pluralidade de gêneros. Assim, foi possível encontrar, no conjunto desses trabalhos, gêneros sustentados por diferentes intenções (a apresentação, no texto 27; a denúncia, no texto 32; a interlocução, no texto 28; a ponderação, no texto 33 e a argumentação, no texto 31), com formulações textuais expositivas, argumentativas, injuntivas e descritivas. No entanto, a diversidade das construções também se explica pela falta de familiaridade de muitos alunos com o suporte *blog*, o que gerou uma certa hesitação sobre o melhor modo de compor e articular o texto. A esse respeito, os textos 28 e 34 são exemplos de como, em um mesmo suporte, gêneros iguais podem ser menos ou mais acertados em função do direcionamento ao interlocutor e do propósito da produção. Embora os dois se constituam como diálogos argumentativos, o primeiro volta-se, de modo impróprio, para um interlocutor específico (pressupondo que o texto fosse endereçado para Isadora Faber⁶⁶), enquanto o segundo assume o direcionamento para um público amplo e impessoal.

Na **resolução dos problemas do Game (Fase 4)**, houve uma clara convergência para o texto prescritivo, já que a intenção assumida pela maioria dos alunos era propor soluções ou encaminhamentos. Paralelamente a esse gênero, a atividade deu origem a textos expositivos e explicativos que, progressivamente, tendem a abrir espaço para os textos argumentativos e de opinião. Enquanto os dois primeiros tendem a decair na progressão da escolaridade (5, 3 e 0 ocorrências nos 1º, 3º e 5º anos), os outros dois

⁶⁶ A menina brasileira que, em 2012, tornou-se famosa por postar, no *facebook*, denúncias sobre a sua escola. O caso foi utilizado por mim para apresentar a proposta de escrita na Fase 3.

parecem crescer (0, 3 e 8 ocorrências nos 1º, 3º e 5º anos), apontando para uma direção mais elaborada e personalizada do dizer (texto 49). O gênero palavra (textos 35 e 39) também apareceu entre as alunos menos experientes, em uma tendência decrescente (5, 2 e 0 ocorrências nos 1º, 3º e 5º), como um resquício de escrita ainda muito marcada pela oralidade.

Em um outro plano de análise, a distribuição dos gêneros e tipos textuais nas diferentes atividades e nos 3 grupos estudados sugere algumas considerações significativas relacionadas ao processo de aprendizagem.

Em **primeiro lugar**, vale observar que o melhor ajustamento do gênero independe do domínio do sistema alfabético e das convencionalidades da língua escrita. O autor do texto 8, por exemplo, organiza sua produção em um gênero esperado para o tipo de atividade (o gênero texto explicativo com sequência argumentativa para responder uma questão); no entanto, sua forma de registro parece aquém do texto 5, menos ajustado na estrutura composicional, mas mais acertado do ponto de vista notacional. Esse tipo de desequilíbrio pode ocorrer também entre alunos que, com competências semelhantes para construir a malha infraestrutural (a concatenação entre gêneros e sequências textuais), apresentam diferentes níveis no domínio da ortografia e da consciência fonológica, uma discrepância que pode ser comprovada na comparação entre os textos 29 e 23. Essa constatação tem implicações para a avaliação do desempenho na escrita, pois, quando o foco do professor é o domínio das regras e das convencionalidades do sistema, ele pode não considerar outras conquistas igualmente relevantes de seus alunos (como a adequação do gênero textual).

Em uma perspectiva evolutiva, os dados corroboram, em **segundo lugar**, a tendência prevista por Kato (1987), anteriormente ilustrada pela Figura 16: a progressiva passagem de formulações mais simples e oralizadas (Escrita 1) para enunciados mais típicos da escrita (Escrita 2). Embora os alunos não tenham propriamente alcançado o nível da “Escrita 2” (KATO, 1987) ou do gênero secundário (BAKHTIN, 1992), o que nem é de se esperar para esta fase da escolaridade, a comparação entre as produções das Fases 1 e 5 permite vislumbrar mudanças nesta direção, sobretudo entre as crianças em estágios mais avançadas no percurso escolar (3º e 5º ano). Um exemplo é Miguel, do 5º ano, que passou de uma resposta direta e não contextualizada típica da fala, na Fase 1, para o texto 6, elaborado na Fase 5. Nele,

constata-se não só a construção do enunciado completo que recupera a pergunta, como o esforço para usar a pontuação.

Em **terceiro lugar**, é possível afirmar que a comparação entre os sucessivos anos escolares (1º, 3º e 5º anos) também sugere uma tendência evolutiva. A análise do conjunto mostra o progressivo desaparecimento de produções mais aglutinadas provavelmente mais próximas do discurso interno (texto 1), passando pelas listas de palavras (texto 4) e de segmentos maiores (texto 18), até chegar a textos expositivos, explicativos e argumentativos. Os diálogos argumentativos (texto 19), situados em uma relação responsiva pontual entre um “eu” e “tu”, parecem abrir espaço para os bilhetes (textos 23 e 26). Suas sequências argumentativas, por sua vez, prenunciam o aparecimento de textos argumentativos que defendem posições (texto 24) ou que são até capazes de confrontar diferentes perspectivas (texto 33). Prenunciam também o aparecimento dos textos de opinião, apenas observados entre os alunos mais velhos (3º e 5º anos), e tendem a se fortalecer pela associação aos textos argumentativos. No *continuum* que vai da palavra à articulação de ideias cada vez mais explicadas ou ao posicionamento pessoal fundamentado, a experiência com a língua escrita parece ampliar as possibilidades do dizer, embora nem sempre pautada pela adequação da escrita ou eficiência do texto em relação ao seu propósito (texto 48).

A diversidade dos gêneros encontrada nas diferentes produções e em diferentes momentos da escolaridade, em configurações mais ou menos ajustadas da escrita, reforça o argumento de um ensino baseado no exercício linguístico de produção e reflexão sobre o uso da língua.

Saber selecionar recursos e explicar as escolhas feitas, saber pesquisar outras formas de dizer o que foi dito para corrigir distorções ou obter melhores efeitos, tornar-se leitor crítico do próprio texto são algumas das habilidades proporcionadas por esse exercício linguístico. Exercício este que permite a retroalimentação: a produção amplia a reflexão linguística e esta, subsidiando o trabalho de novas produções, alimenta novas reflexões. Esse jogo dinâmico de experiências, por seu caráter metalinguístico, fortalece a consciência linguística almejada e, com ela, a transfiguração [de gêneros]. (COLELLO *et. al*, 2013. p. 28)

12.4 Considerações: a constituição do sujeito interlocutivo e a formação do sujeito da escrita

Enquanto objeto de conhecimento, a aprendizagem da língua escrita se traduz pela possibilidade de construção e reconstrução de sentidos a partir de um universo discursivo, sustentada pela atitude responsiva do autor (ou intérprete) que se compromete com o outro e com a razão de ler e escrever. A constituição do sujeito interlocutivo é, portanto, a marca decisiva: frágil para aqueles que, simplesmente, aprenderam a escrever pelo mero domínio do sistema e fortemente constituída para todos aqueles que se tornaram efetivos usuários da língua escrita (GERALDI, 1993, 2009; COLELLO, 2010a, 2010b, 2012, 2014a, 2014b). A condição de alfabetizado pode, assim, ser atribuída ao sujeito que, pelo trabalho linguístico, busca, no seu contexto de vida, formas do dizer e estratégias do compreender, constituindo-se a si mesmo e aos outros em um constante processo de revitalização da própria língua. Sob essa óptica,

[...] alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social. (GOULART, 2003a, p. 106)

De fato, não é a progressão da vida escolar em um contínuo e cumulativo processo de transmissão de regras e modelos textuais que garante a eficiência do ler e escrever, mas um conjunto de experiências significativas a partir de diferentes formas de trabalho pedagógico. A diversificação de atividades propostas, com base em múltiplos apelos, propósitos e interlocutores, aproxima a aprendizagem da língua ao contexto plural do mundo letrado, pela oportunidade que o aluno tem de se apropriar de diferentes gêneros por meio de inúmeros tateios linguísticos.

No conjunto das produções estudadas, se, por um lado, a análise dos processos intraindividuais (possível apenas pela comparação entre as produções das Fases 1 e 5) acenam para a ampliação temática e para a sofisticação linguística (conforme demonstrado nos capítulos 6 e 7 e no item 12.1), para o melhor direcionamento

responsivo (item 12.2) e para o desenvolvimento das competências genéricas-textuais (item 12.3); por outro, os exemplos das produções, considerados em si e focados pela óptica de suas “estranhas construções”, evidenciam não só o distanciamento da postura de autoria (por vezes, até configurada como recusa à escrita), como também a fragilidade na articulação da malha infraestrutural (a dificuldade de “poder dizer” pela indisponibilidade de estratégias da escrita). Isso mostra que a aprendizagem funcional e eficiente da língua assim como o gosto pelo ler e escrever não são conquistas garantidas a todos pela progressão dos anos escolares. Em outras palavras, a constatação (previsível e desejável) da tendência evolutiva ao longo dos anos escolares parece se opor à evidência de posturas avessas à escrita e de produções ainda reducionistas do ponto de vista temático, inábeis do ponto de vista interacional e ineficientes do ponto de vista estrutural.

A desconsideração da escrita como prática de interação, o artificialismo das práticas escolares e o reducionismo das propostas didáticas (tantas vezes centradas unicamente no livro didático) justificam o crescente problema de muitos alunos que passam pela escola, mas não conseguem aprender (COLELLO, 2012). A esse respeito, os dados apresentados demonstram, com clareza, a dificuldade da escola em garantir o domínio da competência letrada e da escrita enquanto conhecimento linguístico e instrumento de comunicação.

Assim, fica evidente a necessidade de um forte investimento pedagógico nos processos de reflexão linguística e de metacognição, mais do que propriamente os esforços instrucionais para ensinar a ler e escrever (o domínio da mecânica do escrever e a assimilação de regras). Refiro-me à importância de um trabalho pedagógico pautado nas ações com a linguagem e sobre a linguagem (GERALDI, 1997) - tal como prescrito por tantos pesquisadores desde os anos 80⁶⁷ -, podendo articular, desde o início do processo de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita aos processos de reflexão sobre a língua. Assim,

⁶⁷ Entre tantos autores que insistem em valorizar a reflexão linguística no processo de aprendizagem, vale mencionar: Britto (1997, 2003, 2007); Calkins (1989); Capello(2009); Castaldo, Colello (2014); Coelho (2009); Colello (1997, 2010a, b; 2011a, b, 2014a); Ferreira (2002, 2007, 2013); Ferreira e Teberosky (1984); Geraldi (1984, 1993, 1996, 2009); Góes (1995); Góes, Smolka (1995); Goulart, (2003a); Kramer (1999); Leal (2003); Lobão (2009); Luize (2007); Silva, Colello (2003); Smolka (1999, 2008); Val, Barros (2003); Zaccur (1999).

Ao valorizar o processo de aprendizagem, o desafio que hoje se impõe ao ensino da língua escrita não é o resultado por si só, mas uma trajetória formativa pensada em longo prazo com base na coerência de diretrizes pedagógicas e de propósitos educativos [...]. Nessa trajetória, a meta é a consciência linguística do aprendiz, o exercício crítico da leitura e da produção textual em contextos socialmente engajados, com o aluno, desde muito cedo, identificando-se como autor de sua escrita e senhor de seu processo. É nessa perspectiva que se pode dizer que o “compromisso alfabetizador” dos primeiros anos de vida escolar se prolonga calcado em novas bases e com diferentes ênfases, mas sempre com os mesmos princípios. [...]

Enquanto frentes de aprendizagem, as múltiplas possibilidades da língua, constitutivas das pessoas e das relações humanas, são possíveis pelo trabalho de ação e reflexão linguística. No encontro entre sujeitos, a linguagem é uma produção inevitável; nas práticas de leitura e escrita, surgem ideias, questionamentos, resolução de problemas, indagações, saberes, contatos e interações que perpetuam o diálogo entre os homens. Por isso, na contramão de uma escola que pretende trazer conhecimentos [...], [importa chamar a atenção para] uma escola que produz conhecimento, alimenta motivações e provoca a razão de aprender. (COLELLO *et. al.*, 2013. p. 29-30)

A ESCRITA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

No capítulo anterior, considerei a dimensão humanizadora da língua escrita apontando para a possibilidade de situar o sujeito no mundo, de lhe garantir a condição de lidar com as ideias e recriar sentidos; de responder aos outros com autonomia, de se posicionar responsabilmente em face da alteridade; e de dizer pelo uso de estratégias linguísticas e textuais. Esse potencial, que faz da língua um objeto de conhecimento, não se realiza senão em estreita relação com a apropriação de um certo instrumental da escrita, tal como postulado no capítulo 10. Um instrumental que, longe de se configurar como dimensão meramente técnica, integra o processo cognitivo, viabilizando a ação do sujeito no contexto das práticas sociais e das tecnologias de nosso mundo. Isso justifica o interesse em considerar a alfabetização também pelo viés da ação humana sobre e com os objetos ou suportes da escrita em um tempo e lugar. Um interesse que se revigora porque, em grande parte, esses objetos e suportes também se integram aos referenciais de uma nova era, chegando até a se confundir com eles.

Para compreender os desafios tecnológicos de hoje, vale lembrar os quatro períodos de desenvolvimento socioeconômico da humanidade apontados por Gómez (2015): a idade da pedra (aproximadamente de 1.000.000 de anos até 6.000 A.C.), centrada nas atividades de coleta, caça e pesca; a época agrícola (de 6.000 A.C. até o século XVIII), marcada pelas atividades de agricultura, pecuária e intercâmbio comercial; o período industrial (do século XVIII até a década de 70 no século XX) com a prioridade da produção fabril; e a era da informação que, a partir de 1975, centrou a atividade humana em adquirir, processar, analisar, recriar e comunicar informações. Nesse novo contexto,

A distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la. A capacidade de usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio

da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos. [...]

Uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura e escrita, aprendizagem e pensamento [...] evoluem com ela. (GÓMEZ, 2015, p. 17-18)

A convicção de que é preciso formar o homem em sintonia com a realidade e o instrumental de seu mundo impõe a necessidade de enfrentar os desafios do nosso tempo em um novo cenário regido pelas TIC (tecnologias de comunicação e informação)⁶⁸. Partindo dessa premissa e com o objetivo de repensar estratégias, papéis e relações na escola, o capítulo pretende situar as especificidades de alunos e professores no contexto da Sociedade da Informação (SI) e, além disso, apresentar a polêmica acerca da apropriação tecnológica pela escola: as apreensões dos educadores, o potencial educativo do mundo virtual e dos recursos disponíveis, bem como a tendência de apropriação deles pela escola.

Em uma abordagem mais específica do processo de alfabetização, o capítulo foca também as relações dessa aprendizagem com o que se convencionou chamar de “alfabetização digital” e, por essa via, definir as bases que sustentam o uso da tecnologia no ensino da língua escrita.

Finalmente, ancorada nesse referencial, voltarei aos trabalhos dos alunos do Instituto André Franco Vive, buscando compreender a relação entre processos de produção e recursos utilizados (papel, computador, processador de texto ou *Game*)

13.1 Nativos e imigrantes digitais: a revisão de papéis e das relações na escola

Nos últimos 35 anos, a democratização do ensino no Brasil, coincidindo com a revolução tecnológica no âmbito mundial, transformou o perfil e as relações dos personagens que circulam em nossas escolas. Assim, como se não bastasse a evidente

⁶⁸ O uso de “TIC” para designar “tecnologias da comunicação e informação” tem, curiosamente, sido grafado por diversos autores, ora no singular (TIC), ora no plural (TICs). Entendendo que a sigla, em si, já comporta referência às diversas tecnologias, optei, no contexto deste trabalho, pelo uso no singular. Dessa forma, justifico-me pela aparente inadequação de concordância, em frases como “As TIC promoveram mudanças no cenário mundial”.

heterogeneidade sociocultural dos alunos - as diferentes formas de ser, saber e valorar o conhecimento escolar – e o despreparo dos educadores para lidar com a diversidade (tal como visto no capítulo 4), um outro embate, no âmbito das relações interpessoais, emerge pelas diferenças entre crianças e adultos – “Nativos” e “Imigrantes Digitais”, tal como foram denominados por Prensky em 2004 (*apud* MONEREO, POZO, 2010; SILVA, 2012).

A geração dos Nativos Digitais surgiu a partir de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram *on-line*, configurando-se de modo cada vez mais característico, com a progressiva evolução do mundo virtual. O fenômeno da “infância multimídia e *on-line*”, tão intensamente conectada à esfera digital, permite que se fale da “ciberinfância” como um novo modo de ser das novas gerações (SILVA, 2012). A naturalidade com que o virtual se incorpora à lógica infantojuvenil de funcionamento social garante a condição dos alunos para lidar com a tecnologia. Em oposição, as gerações dos Imigrantes Digitais, que não tiveram o “ciberespaço” (*cyberspace*) como constituinte do seu cotidiano, são obrigadas a constantes adaptações e readaptações em face das novas modalidades de comunicação, relacionamento, aprendizagem, trabalho e lazer. Assim, embora alunos e professores disponham da mesma parafernália tecnológica e até possam fazer uso semelhante dela, o que diferencia os Nativos dos Imigrantes Digitais é o modo como eles se situam e se relacionam com o seu mundo (MONEREO, POZO, 2010, SILVA, 2012). Os professores vivem em uma dimensão em que o foco, a atenção e a concentração são bases indispensáveis para o planejamento, a organização e a execução de tarefas; os alunos incorporam um ativismo que torna impossível a espera e a paciência para o desenvolvimento de um trabalho mais prolongado. Suas práticas são, quase sempre, regidas pela dispersão e constante interrupção e retomada de atividades (GÓMEZ, 2015). A especificidade dos Nativos em oposição aos Imigrantes é assim descrita por Palfrey e Gasser (2011, p. 14):

[...] os Nativos Digitais passam grande parte da vida *online*, sem distinguir entre o *online* e o *offline*. Em vez de pensarem a sua identidade digital e em sua identidade no espaço real como coisas separadas, eles têm apenas uma identidade (com representações em dois, três ou mais espaços diferentes). São unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para multitarefas, os modos como se expressam e se relacionam um com o outro de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais, e seu padrão de uso das tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar novo conhecimento e novas formas de arte. Para estes jovens, as novas tecnologias digitais – computadores,

telefones celulares, *Sidekicks* – são os principais mediadores das conexões humanos-com-humanos. [...]. Eles são completamente naturais na maneira de levar a vida, tanto nos espaços *online* quanto nos espaços *offline*. Não pensam em suas vidas híbridas como algo notável. Os Nativos Digitais não conheceram nada além de uma vida conectada a outro e ao mundo dos *bits* desta maneira.

Os modos de ser, de buscar dados e de se relacionar abrem a perspectiva para novas formas de aprender. Esse jovem, estimulado pelo excesso de informações, pela manipulação e uso de vários aparelhos eletrônicos e por demandas das redes sociais, cristaliza o “conhecer na ação”, compatível com a sua condição multitarefas (GÓMEZ, 2015). Ele também revela maior agilidade para procurar os assuntos do seu interesse a qualquer momento. O acesso à informação não depende da presença de um “informante”; a atualização dos acontecimentos do mundo dispensa jornais e se faz praticamente em tempo real, as comunidades de colegas facilmente se organizam para dividir tarefas e resolver os problemas dos deveres escolares; as pesquisas parecem se resolver nas páginas do *Google* (PALFREY, GASSER, 2011). Essa configuração parece desestabilizar o papel centralizado do professor, o tempo de aprender preestabelecido pela escola, o espaço das salas de aula como único local de conhecimento, o programa fixo de conteúdos a serem aprendidos e o isolamento do aluno (a lógica do “cada um por si”), referenciais típicos da cultura escolar.

Do ponto de vista dos alunos nativos digitais, as bibliotecas, principal referência de seus professores, correm o risco de serem consideradas obsoletas e as pesquisas podem se reduzir às estratégias de “recorta e cola”. Como um subproduto dessa postura, os alunos tendem a subestimar o papel da escola, considerada arcaica, e, ainda, rebelar-se contra um professor que “não fala a sua língua”. Nesse cenário, a falta de sintonia entre professores e alunos consubstancia-se pelos problemas de ensino e aprendizagem, e pelos comportamentos de apatia e indisciplina na escola.

O perfil genérico do Nativo Digital como uma tendência de nossa cultura também deixa mais evidentes as diferenças sociais e o risco de se ampliar o abismo entre ricos e pobres, entre aqueles que têm acesso à tecnologia e os que se relacionam com ela apenas como objeto de desejo. A participação no mundo tecnológico e, mais do que isso, o controle sobre eles pelos grupos que detêm o poder reforçam as desigualdades. É por isso que o acesso às TIC representa mais um desafio para a construção da sociedade democrática.

De qualquer forma, vale lembrar que a desigualdade no acesso à tecnologia não é suficiente para anular o perfil das novas gerações, o que significa que o embate entre Nativos e Imigrantes persiste até mesmo nas escolas de periferia. Como nenhum aspecto da vida fica intocado pela tecnologia, as crianças, mesmo quando distanciadas das TIC, acabam por incorporar a lógica de uma realidade que se organiza por esse referencial (MOLINARI, FERREIRO, 2013). Afinal, “*Ver chegar uma tecnologia não é o mesmo que nascer com ela instalada.*” (FERREIRO, 2013, p. 447). As evidências dessa familiaridade dos jovens com o mundo virtual, ainda que de modo menos funcional, está tanto na incorporação de uma terminologia específica, como “*digitar*”, “*e-mail*”, “*site*” e “*mouse*”, como nas representações sociais associadas ao mundo tecnológico. Em outras palavras, a criança pode não ter um computador, mas ela não estranha a possibilidade de comunicação à distância em tempo real, tampouco imagina as civilizações do passado sem *laptops*, *tablets* e *iphones*. Por isso, o que marca o Nativo Digital não é necessariamente a sua possibilidade de acesso e uso das tecnologias, mas um certo modo de ser e de se relacionar com a realidade.

No seu conjunto e a despeito da sua diversidade, os Nativos Digitais inauguraram um cenário escolar nunca antes visto. Pela primeira vez na história, criou-se uma situação na qual o aluno parece “saber mais”, ou “ter um olhar mais atualizado” que o professor. O perigo dessa constatação é tomá-la com uma verdade definitiva sem considerar o contraponto do papel docente nesse novo contexto. Uma compreensão mais crítica sobre as relações entre Nativos e Imigrantes Digitais me remete a considerações sobre os apelos da Sociedade da Informação e um balanço, ainda que provisório, entre riscos e méritos da incorporação das TIC pelas práticas de ensino. É o que se segue.

Em uma sociedade que “inventou” novas formas de viver, de compreender a realidade, de se comunicar, trabalhar e aprender, e, mais do que isso, em uma sociedade habitada por um novo perfil de crianças e jovens, não há como escapar dos apelos para uma educação forjada sobre novas bases. Em outras palavras, as normas para banir os celulares, calculadoras e computadores das escolas, o uso do quadro negro como único recurso de mediação e a imposição dos livros didáticos em detrimento da informação digital são tentativas inúteis. A emergência de novos aprendizes, de novas formas de aprender e de novos recursos de aprendizagem intimam os educadores a lidarem com os novos modos de aprender e a buscarem novos modos de ensinar. É uma demanda que

chega ao professor marcada pela confusão, pela insegurança, pela desconfiança e pelo medo.

O levantamento das apreensões de pais e professores - mais ou menos legítimas, mais ou menos esclarecidas, mais ou menos frequentes –, feito com base em muitos estudiosos (COLL, MONEREO, 2010; COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010a; FERREIRO, 2002, 2013; GERALDI, FICHETNER, BENITES, 2006; GÓMEZ, 2015; MONEREO, POZO, 2010; PALFREY, GASSER, 2011; SILVA, 2012; TEBEROSKY, 2004), chama a atenção para a necessidade de se compreender os riscos que, potencialmente, apresentam-se às práticas de ensino:

- leituras aligeiradas ou fragmentadas feitas pelo trânsito imprevisível do aluno na internet;
- textos curtos, documentos simplificados ou resumos que ocupam o lugar de obras originais ou de documentos mais profundos sobre os diversos temas;
- fontes monolíticas ou referenciais únicos, eventualmente até comprometidos com valores ideológicos não declarados e com propósitos de manipulação: a computadorização como forma de “estandarizar” gerações, colonizar identidades, formalizar e controlar a informação e a comunicação;
- simulações que, não comprometidas com o espaço e o tempo dos fenômenos naturais, desvirtuam a realidade;
- informações em excesso convivendo com a desorientação, constituindo o quadro de “infotoxicação”, isto é, o bombardeio de dados que não necessariamente garante a consolidação do conhecimento nem do processo educativo;
- impossibilidade de acompanhar e controlar o acesso às informações e o processo de aprendizagem;
- dificuldade de conter posturas racistas ou antiéticas;
- tecnologias como um pressuposto de trabalho, que não necessariamente garantem o efetivo direcionamento pedagógico;
- práticas prejudicadas em um contexto de multitarefas ou pelos curtos períodos de atenção;
- aparelhos que, em sala de aula, podem favorecer a distração e a dispersão;
- mecanismos de produção pouco reflexivos, como é o caso do aproveitamento de fragmentos das páginas da *internet*;

- produções fragmentadas, dada a dificuldade de muitos alunos em estabelecer relações entre os dados colhidos;
- ameaça crescente das práticas de plágio, às vezes sem que as pessoas tenham consciência dessa infração;
- escritas abreviadas, supostamente incorretas e divergentes do “português padrão”, popularmente conhecidas como “internetês”;
- imagens que substituem as palavras e relativizam o valor da leitura;
- anulação da imprensa escrita como centro do trabalho intelectual;
- critérios inconsistentes para selecionar e confirmar a veracidade das informações;
- iniciativas pedagógicas que reforçam a supressão dos livros, a desvalorização dos professores, o fim das escolas e o desaparecimento das bibliotecas;
- processos que reforçam a cultura da imagem ou do espetáculo dada pela ênfase do modo de apresentação: a primazia do concreto e do sensorial (ou multissensorial) sobre o abstrato e o simbólico; do narrativo sobre o taxonômico e analítico; do dinâmico sobre o estático; das emoções sobre a racionalidade; do sensacionalismo sobre o previsível e o rotineiro; da tecnologização da cultura sobre a humanização do processo educativo;
- acessos que fortalecem a cultura do descartável e do transitório, dada a rapidez com que as informações perdem a sua atualidade;
- relacionamentos virtuais que se sobrepõem aos presenciais, inibindo a convivência humana;
- relações superficiais, transitórias, não raro marcadas pela falta de compromisso e pela irresponsabilidade dos internautas;
- práticas que desvalorizam o encontro entre pessoas, as comunicações ou os comportamentos emocionais;
- desenraizamento dos sujeitos de culturas locais e dos relacionamentos entre iguais;
- imposição de culturas e valores de grupos predominantes;
- distanciamento entre os países ou grupos sociais com diferentes graus de acesso à tecnologia (os “inforricos” e “infopobres”);
- relações que reforçam a confusão entre a vida real e a virtual; práticas tecnológicas que afetam a percepção de tempo e de espaço;

Em uma outra vertente, importa também reconhecer o potencial das novas tecnologias em prol da educação, muitas vezes concebido com um sentido inverso e contraditório ao que, em alguma instância, considerou-se prejudicial. Com diferentes graus de problematização, os mesmos autores que situam perigos, chamam a atenção também para os méritos da tecnologia associada à educação:

- facilidade de acesso à informação, velocidade na atualização das informações, livre acesso ao saber disponibilizado em qualquer lugar; *internet* como um depósito inesgotável de dados e de armazenamento da informação;
- associação entre práticas de produção, edição e divulgação dos trabalhos;
- agilidade para divulgar, compartilhar e repassar a informação, assim como para receber respostas ou *feedbacks* do que foi produzido;
- ampliação dos modos de interação e comunicação: novas formas de se relacionar e de promover debates;
- possibilidade de participação ativa em outras comunidades, o que garante um cenário de socialização mais plural;
- aproximação entre práticas pedagógicas e práticas sociais, rompendo com a distância entre a escola e o mundo do estudante;
- favorecimento de posturas tais como o engajamento, a autonomia, o protagonismo entre os alunos;
- benefícios no ajustamento do ensino à diversidade de alunos dada a flexibilidade dos programas ou *softwares*;
- contribuição da tecnologia para os processos de aprendizagem, por exemplo, pelas possibilidades de simular, demonstrar, ilustrar e dar visibilidade aos fenômenos que não podem ser vistos de modo direto;
- ampliação de recursos e de suportes para as práticas de ensino, favorecendo situações de aprendizagem dinâmicas, motivadoras e atraentes;
- integração entre trabalho e diversão;
- alargamento dos espaços de aprendizagem para além da escola ou das salas de aula (a emergência de uma sociedade de aprendizagem);
- facilidade para transitar entre diferentes linguagens;
- possibilidade de novas relações entre professores e alunos já que, do original papel de transmissor do conhecimento, o docente pode se assumir como

parceiro, tutor, orientador, gestor da aprendizagem, consultor de dúvidas e mediador;

- favorecimento de trabalhos em equipe, de práticas cooperativas e de processos colaborativos de produção do conhecimento, assim como de trabalhos em rede e de comunidades virtuais;
- desenvolvimento de hábitos intelectuais capazes de lidar com: a complexidade, a relatividade dos fatos, a flexibilidade de posturas, a incerteza, a abordagem holística e não fragmentada.

No balanço entre os aspectos positivos e negativos da incorporação das tecnologias à escola, Gómez (2015, p. 22) afirma que:

Da mesma forma que há complexidade na sociedade cara a cara, também a experiência de intercâmbio das possibilidades virtuais oferecidas pela internet abre um mundo de possibilidades, bem como de riscos, para os quais o indivíduo deve se preparar e se formar.

Pressionados pelas demandas da sociedade para a revisão de práticas pedagógicas, os sistemas educacionais foram historicamente marcados ora pela resistência dos educadores à apropriação tecnológica, ora pela “pseudo apropriação”, como é o caso de computadores que, nas escolas, ficam trancados em salas especiais sem uma proposta consistente de uso (HERNÁNDEZ, 2000; FERREIRO, 2013).

No extremo oposto, as TIC emergem com euforia em projetos alternativos ou em escolas que fazem do seu uso a grande propaganda do sistema, como se isso, por si só, pudesse garantir a qualidade do ensino. Muitas vezes, a idealização da modernidade leva a crer que a incorporação de equipamentos eletrônicos pela escola pode se constituir como solução para os problemas educacionais.

A esse respeito, vale lembrar a cautela de muitos pesquisadores. Ferreiro (2002, 2013) defende a necessidade de se desconstruir o discurso ideologizante da modernidade para situar a tecnologia em seu devido lugar. Geraldi, Fichtner e Benites (2006) postulam um equilíbrio entre estar aberto para experiências novas e a crítica aos seus resultados. Coll e Monereo (2010, p. 31) afirmam que “*Não se trata de pôr a pessoa dentro do mundo fictício gerado pelo computador, mas de integrar o computador ao nosso mundo humano*”. Ao considerarem o desafio dessa integração, Hernández (2000, p. 16) afirma que “*o essencial será a capacidade de adaptar-se a um mundo em mudança constante, tanto em nível tecnológico como em nível pessoal*” e

Gómez (2015) enfatiza a ideia de que ela deve ser planejada à luz dos novos desafios sociais e propósitos da escola. Endossando a importância da intervenção pedagógica criteriosa, Silva (2012, p. 33) afirma que “*não basta apenas usar aleatoriamente as tecnologias, sem planejamento ou objetivos claros, mas transformar as relações dos sujeitos com os suportes tecnológicos*”. Na mesma linha e argumentação, Palfrey e Gasser (2011, p. 276-277) postulam que:

Não precisamos de uma remodelação geral na educação para ensinar as crianças que nasceram digitais. Há uma tentação entre aqueles que adoram tecnologia para promover mudanças radicais na maneira como ensinamos os alunos. É fácil tratar a tecnologia como fetiche. Essa tendência é equivocada. A aprendizagem sempre terá algumas qualidades persistentes que têm pouco ou nada a ver com a tecnologia. O uso da tecnologia no ensino não faz sentido se for apenas porque achamos que é “legal”. [...] Devemos descobrir, em vez disso, como o uso das tecnologias pode dar suporte aos objetivos pedagógicos. [...] As coisas que as escolas e os professores melhor fazem não devem ser descartadas na pressa de usar a tecnologia na sala de aula. [...] A maneira em que os alunos aprendem a pensar criticamente, a maior parte do tempo, é através do antiquado diálogo, com pessoas trocando opiniões e examinando um tópico em profundidade, questionando e explorando as questões em um ambiente real, face a face: nosso ensino, nesses casos, não deve ser necessariamente mediado por novas tecnologias. Esta é uma tarefa difícil que os professores e diretores podem enfrentar: como evitar a armadilha de fugir da tecnologia por um lado e, por outro, abraçá-la em locais aos quais ela não pertence.

Com base nesses argumentos, é possível afirmar que não se trata de garantir o acesso das tecnologias às escolas, mas de promover um uso qualitativo desses recursos, favorecendo tanto os processos reflexivos e cognitivos quanto a inserção nas práticas sociais. Assim, o desafio pedagógico que se coloca à incorporação da tecnologia pela escola pode ser explicado da seguinte forma:

As crianças já participam do mundo digital e precisam aprender que o fascínio das TIC só faz sentido quando estabelecemos novas relações com os meios tecnológicos. Essas relações devem ultrapassar os limites da passividade e alcançar o plano da criticidade, em que abandonamos a posição de meros usuários e espectadores da tecnologia para ocupar o lugar de produtores, sujeitos autônomos e críticos, capazes de usar a tecnologia para a transformação social. (SILVA, 2012, p. 37)

Nessa perspectiva, se é verdade que os nativos digitais surpreendem seus pais e professores com suas habilidades tecnológicas, aparentando completo domínio no universo virtual, é igualmente verdadeiro que elas não necessariamente garantem o saber nem a postura referente ao conhecimento. Mais do que nunca, a intervenção

docente parece fundamental, não para disputar com os alunos a supremacia em sala de aula, mas para informar sobre critérios de seleção e confirmação de dados; guiar estratégias de circulação segura e eficiente na sociedade da informação; orientar nos procedimentos investigativos; incentivar modos de compartilhar conhecimentos e posturas éticas; promover oportunidades de vislumbrar situações inusitadas e de resolver de problemas; favorecer práticas interativas ancoradas no diálogo e na problematização do saber; articular os trabalhos desenvolvidos por diferentes grupos e instigar o desenvolvimento do espírito crítico. Isso porque

[...] o tipo de mente virtual que a incorporação das TIC em nossa cultura vai gerar dependerá de que em nossa sociedade se promova não só um uso pragmático dessas TIC, o que inegavelmente é imprescindível, mas também um uso epistêmico. Em suma, será preciso que os nossos alunos pensem “com” as TIC e, além disso, que pensem “nelas” como um sistema para transformar a mente e tornar possível outros mundos em nossa mente. (MONEREO, POZO, 2010, p. 107)

A incorporação das TIC pela ênfase no uso epistêmico, isto é, como “instrumento psicológico”, significa, na prática, associar tecnologia e ação reflexiva, não só para focar a atenção do sujeito sobre o objeto de conhecimento na direção de um “saber fazer”, mas também para promover uma consciência sobre “o que e como se faz”. Mais do que simples suportes ou artefatos técnicos, as TIC merecem ser consideradas como inerentes ao processamento cognitivo na construção do trabalho já que elas influenciam os comportamentos dos indivíduos, interferem nos modos como as pessoas pensam, agem e se relacionam com as outras. (FERREIRO, 2013; GÓES, 1995; SILVA 2012)

Assim, ao invés de especular sobre as tecnologias e fugir dos apelos de uma realidade que já está posta; ou, em uma postura inversa, de abraçá-la incondicionalmente, os professores devem fazer uma opção para que possam, efetivamente, guiar seus alunos no âmbito dessa realidade, ampliando a conexão dos jovens com o mundo. Aceitemos, portanto, que os alunos, na sua condição de nativos digitais, possam até ser mais *experts* na manipulação tecnológica, mas a qualidade do uso dos recursos para fins de conhecimento, de inserção social e de posicionamento ético perante a vida depende de uma formação crítica que não dispensa o compromisso dos educadores.

13.2 As configurações da *web* e a apropriação da tecnologia pela escola

Tão importante quanto situar o papel dos professores em um cenário de transformações e incertezas, é perceber os rumos das inovações tecnológicas para confrontá-los, primeiro, com o potencial de apropriação no campo educativo e, segundo, com o modo como isso vem ocorrendo na prática.

A esse respeito, vale lembrar a análise feita por Coll e Monereo (2010) a partir de inúmeros estudos sobre os movimentos da *web* e suas relações com o ensino.

Em seu primeiro movimento na década de 90, a *web* (ou *web 1*, tal como ficou conhecida nos anos que se seguiram) caracterizou-se como uma rede de documentos constituídos como um repositório de informações. O emblemático acesso em rede da Enciclopédia Britânica foi um marco da possibilidade de baixar aplicativos (textos, músicas, imagens e, posteriormente, vídeos) que aproximava a *internet* da postura transmissiva-receptiva típica da escola. Nesse contexto, em uma possível perspectiva de apropriação didática, o professor passou a selecionar e administrar a informação que os alunos podem consultar.

Nos anos 2000, o movimento da *web 2* foi marcado pela mistura de recursos e conteúdos, o que permitiu aos usuários maior protagonismo na criação e na difusão de produções, assim como na possibilidade de trocar ideias, compartilhar opiniões e reutilizar dados de consulta. Conhecida como “*web social*”, o circuito de informações dinâmicas e práticas interativas ficou caracterizado pelo aparecimento da *Wikipedia* e das redes sociais, uma tendência popular e em franca expansão. Assim, abriu-se à educação a possibilidade de debates e trabalhos colaborativos, troca de informações e práticas de cooperação.

Mais recentemente, e ainda em fase experimental, o movimento da *web 3* anuncia uma considerável transformação no uso das TIC porque, além dos usuários humanos, passa a incorporar também a inteligência artificial. Sob uma forma ainda embrionária, a *web 3* promete a possibilidade de uma informação compreensível (e não só acessível) ao computador, razão pela qual vem sendo chamada de *web semântica*. Ela funciona com base em uma organização de dados que permite avaliar variáveis complexas de uma situação específica para dar soluções personalizadas. Assim, o

usuário poderia, segundo Coll e Monereo (2010), dar coordenadas de lugar, tempo, custo, dados pessoais e preferências individuais, entre outras referências, para receber informações sobre opções de trabalho ou lazer, alternativas de formação, modos de investimento etc. Nessa circunstância, está em jogo a avaliação de uma situação relativamente complexa, buscando a solução de problemas. Embora professores e alunos possam ser consumidores desse tipo de serviço na sua dimensão mais técnica, o que se abre como possibilidade educativa é também lidar com funções psicológicas e cognitivas, trazendo aos alunos a perspectiva de criação, construção de soluções, protótipos e proposições em face de diferentes cenários e conjunturas. Nas palavras de Geraldi Fichtner e Benites (2006, p. 126):

Não nos parece útil a discussão agitada sobre o futuro do computador como uma máquina universal que poderia pensar, sentir e agir. Para nós, tem mais sentido perguntar de que modo essa “máquina universal” nos permite entender melhor os nossos processos do pensar e do sentir, perguntando-nos o que os nossos processos de pensar e de sentir têm em comum como os processos da máquina, de um algoritmo e com os processos operacionais de nossas atividades.

Em síntese, a *web 3* é a possibilidade de uma tecnologia que “pensa”, mas que também pode fazer o ser humano pensar; é a possibilidade de construir conhecimento, subsidiar posturas e lidar com a realidade sobre novas bases.

A trajetória da *web* deixa evidente que a apropriação tecnológica pela escola, longe de se constituir como um bloco estável e homogêneo de novos recursos pedagógicos, acena para diferentes níveis de incorporação e, obviamente, com diferentes desdobramentos para as metas educacionais e para as possibilidades de transformação do ensino. Por isso, vale perguntar: como as escolas vêm se apropriando da tecnologia?

De um modo geral, contrariando a disponibilidade tecnológica e as promessas de ampliação dos espaços educativos (laboratórios, bibliotecas e salas virtuais); dos recursos (mecanismos de seleção e organização de dados, sistemas de busca, modos de experimentação e simulação, uso de cenários hipotéticos); das dinâmicas (práticas e relações à distância, agrupamentos diversificados, propostas alternativas de trabalho e de desafio intelectual); e de competências envolvidas (centradas na exploração de conteúdos e organização do conhecimento, nas atividades autônomas ou autorreguladoras, nos modos de apresentação e de difusão da informação, nas práticas

de interação e nos procedimentos colaborativos), há uma conjuntura de fatores históricos, culturais, econômicos, estruturais e profissionais que pouco favorece a efetiva transformação das práticas escolares.

No que diz respeito à apropriação da tecnologia, Ferreiro (2013) lembra que, historicamente, sempre houve uma brecha temporal entre a disponibilidade de artefatos e a assimilação deles pela sociedade. Exemplos disso são o rádio, a televisão e o computador que, respectivamente, demoraram 38, 13 e 16 anos para atingir os 50 milhões de usuários. Na escola, essa tendência é, como vimos, mais afetada, tendo em vista a desconfiança dos educadores e a falta de agilidade dos sistemas em incorporar novas práticas. Acrescente-se a isso uma multiplicidade de outros fatores tais como o acesso e a distribuição desigual das tecnologias nas escolas, a variedade de equipamentos e programas utilizados como apoio pedagógico, a falta de subsídio aos professores para um uso crítico dos recursos disponíveis, o distanciamento entre as propostas e os modos de implementação, a difícil articulação entre conteúdos previstos e recursos disponíveis, a precária formação docente em oposição à rapidez da evolução das TIC, as condições de trabalho dos professores e a infraestrutura das instituições. Juntos, esses fatores explicam o distanciamento e o baixo uso que as escolas fazem das TIC já no nível da *web 1*.

Em face dessa conjuntura, pode-se dizer que as dificuldades para acompanhar o espetacular desenvolvimento da *web* nos últimos 25 anos (e, com ele, os diferentes níveis de apropriação pedagógica) resultou em uma incorporação precária e, por vezes, ineficiente para os propósitos de qualificação do ensino (TEBEROSKY, 2004). Na prática,

[...] os professores tendem a dar às TIC usos que são coerentes com seus pensamentos pedagógicos e com sua visão dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, como uma visão mais transmissiva ou tradicional do ensino e aprendizagem, tendem a utilizar as TIC para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos. (COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010a, p. 75)

Na mesma linha de argumentação, Cysneiros (1999) denunciava, antes mesmo da virada do século, a “inovação conservadora”, isto é, o uso de tecnologia de ponta para atividades mecânicas, que pouco contribuíam para a renovação do ensino. Silva (2012, p. 32), por sua vez, afirma que “*a prática pedagógica dos educadores reflete as concepções sobre tecnologias aplicadas ao processo de ensino–aprendizagem*”, não

raro, acabando por colocar os estudantes em uma posição de meros receptores da tecnologia”.

A tendência apontada pelos autores explica por que a introdução dos *laptops* ou de computadores nas salas de aula é, muitas vezes, uma medida que apenas se sobrepõe a uma lógica de trabalho pedagógico já instalada. Dessa forma, a tão proclamada relação entre as TIC e a qualidade de ensino não se estabelece *a priori*, pelo simples desejo dos educadores de se modernizarem ou de atenderem aos interesses dos alunos. Apesar de alguns avanços e de experiências inovadoras que acontecem isoladamente, o que prevalece são iniciativas sempre aquém do potencial transformador e dos discursos entusiasmados. Utilizados principalmente como repositório de conteúdos, como disponibilização de tarefas a cumprir ou como espaços de informações sobre a vida escolar, as TIC encontram, na escola, poucas oportunidades para práticas de comunicação e de cooperação, para os espaços virtuais de aprendizagem e modos de intercâmbio interpessoal. As simulações e experimentações parecem, aos docentes, encenações de ficção científica e as práticas de criação e resolução de problemas parecem não se justificar em uma instituição ainda centrada na transmissão de conhecimentos.

Compatível com a postura assumida nos capítulos anteriores sobre o papel do professor, muitos autores (FERREIRO, 2013; COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010a; COLL, MONEREO, 2010; GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006; LUIZE, 2007, 2011; MONEREO, POZO, 2010; PALFREY, GASSER, 2011; SILVA, 2012; TEBEROSKY, 2004; TEBEOSKY, RIBERA, 2004) afirmam não se tratar de inovar a educação pelo uso de tecnologias, mas, como já dito, de compreender o modo como elas podem ser utilizadas em função do impacto no processamento cognitivo e mental do aluno:

[...] não há muito sentido em tentar criar uma relação direta entre a incorporação das TIC e os processos e resultados da aprendizagem, uma vez que esta relação estará sempre modulada pelo amplo e complexo leque de fatores que formam as práticas educacionais. O que é preciso fazer, segundo algumas propostas, é indagar como, até que ponto e sob quais circunstâncias e condições as TIC podem modificar as práticas educacionais nas quais são incorporadas.

[...] não é nas TIC nem nas suas características próprias e específicas que se deve procurar as chaves para compreender e avaliar o impacto das TIC sobre a educação escolar, incluindo o efeito sobre os resultados da aprendizagem, mas nas atividades que desenvolvem professores e estudantes graças às possibilidades de comunicação, troca de

informação e conhecimento, acesso e processamento de informação que essas tecnologias oferecem. (COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010a, p. 70)

A valorização das TIC pela perspectiva de uso e suporte à construção de “instrumentos psicológicos” permite relativizar as tipificações que, frequentemente, justificam a incorporação da tecnologia pela escola, ora centradas nas características do instrumento, ora tomadas como estratégias da prática docente. Molinari e Ferreiro (2013) lembram que a aprendizagem, como processamento mental profundo, não pode ser estritamente associada ao uso de determinado instrumento, embora o acesso a ele possa representar uma oportunidade rica de exploração conceitual. Assim, quando o que está em pauta é a formação do sujeito pensante, o foco das preocupações deixa de ser o recurso ou a estratégia de ensino tomados em si, para recair sobre a sua relação com o aluno e com o seu processo de conhecimento. Vem daí o interesse de se buscar uma sistematização dos recursos tecnológicos com base nos seus modos de uso, isto é, buscando compreender como as TIC podem incidir sobre a mediação nos processos inter e intrapsicológicos de ensino e aprendizagem. Para tanto, importa que o triângulo interativo aluno-professor-conteúdo/práticas sociais seja tomado como critério fundamental para uma classificação dos recursos e das intervenções pedagógicas. Perseguindo esse objetivo, Coll, Mauri e Ornuvia (2010a) propõem as seguintes categorias:

- a) TIC como instrumentos mediadores das relações entre alunos e conteúdos de aprendizagem;
- b) TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e conteúdos de ensino e aprendizagem;
- c) TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e alunos ou dos alunos entre si⁶⁹;
- d) TIC como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas de ensino e aprendizagem⁷⁰.

⁶⁹ A atividade do *Game*, Fase 4 dessa pesquisa, pode ser classificadas nessa categoria de interação entre as pessoas – alunos como jogadores e pesquisadora assumindo o papel de professora-mediadora - uma vez que teve como objetivo promover debates e reflexões sobre situações típicas da escola. Como se verá nos capítulos 16 e 17, o jogo foi tomado como um recurso para promover conversas, apresentação de ideias e enfrentamento de problemas, e, também, como estratégia do escutar, perguntar, responder, concordar, discordar e até complementar a fala de outros.

O mérito da construção dessa tipologia, ainda que provisória e com categorias não necessariamente excludentes (como admitem os próprios autores)⁷¹, é subsidiar práticas pedagógicas e investigações (como a que se apresenta neste estudo) centradas na incorporação das TIC à educação pela promoção do pensar, sentir e agir em relação aos objetos de conhecimento e aos contextos de vida. Por essa via, busca-se a apropriação do novo não como rótulo de modernidade (muitas vezes, a propaganda da escola ou do sistema de ensino), mas como um marco de transformação das dinâmicas escolares e dos processos de aprendizagem. Assim, “*Se a tecnologia da informática chegar a servir, como se fosse um gatilho, para repensar o que acontece na escola, que ela seja bem-vinda*”. (FERREIRO, 2001a, p. 163)

13.3 Alfabetização ou alfabetização digital?

Em face da meta da formação humana e dos apelos do nosso mundo, é possível perguntar: O que significa ensinar a ler e escrever? Que alfabetização queremos? Como a aprendizagem da língua escrita pode se relacionar com as TIC?

Enquanto objeto de aprendizagem, a língua escrita não é um conteúdo *per se*. Tomados como construções sociais, ler e escrever só fazem sentido no contexto de práticas historicamente situadas. A atividade de um escriba que, na Antiguidade, fazia marcas em uma pedra com fins religiosos é completamente diferente da cópia dos monges medievais, que, com tintas e penas, buscavam preservar os documentos em rolos de pergaminho, e essa atividade, por sua vez, não se compara às anotações lineares feitas a caneta esferográfica nos cadernos dos estudantes, tampouco às digitações no computador, as quais, valendo-se da tela e do teclado, favorecem pesquisas em redes de informação, viagens virtuais ou práticas de comunicação, em tempo real e à distância.

⁷⁰ A atividade do *Blog* (Fase 3) pode ser classificada nessa categoria, uma vez que a página da *internet* foi apresentada como suporte para a elaboração de uma tarefa conjunta (a escrita coletiva, realizada em pequenos grupos, sobre pontos positivos e negativos da escola).

⁷¹ Note-se, por exemplo, que a atividade do *Game* (Fase 4), originalmente classificada na categoria C, pode ter uma interface com a categoria A se o tema da escola for tomado não apenas como estratégia de promover a interação, mas também como um conteúdo de conhecimento (ampliação da compreensão das crianças sobre as vicissitudes da vida escolar).

Em consequência das diferentes práticas, as concepções e expectativas acerca da alfabetização foram assumindo, ao longo do tempo, diversas ênfases. Baseando-se no trabalho de Many⁷², Teberosky (2004, p. 160) sintetiza as principais tendências assumidas desde o século XVIII:

[...] até 1800, a alfabetização se reduzia a reconhecer e pronunciar em voz alta palavras escritas; até 1920, esperava-se que os estudantes soubessem ler em silêncio passagens de textos e responder questões de compreensão.

Mais tarde, esperava-se alguma interferência a partir do texto e atualmente se fala de atribuir significado ao mundo a partir de uma grande quantidade de textos virtuais conectados e com diversas formas simbólicas. Ou seja, a tecnologia pode influenciar a maneira com que se define a leitura e a escrita.

A história da alfabetização esteve, portanto, associada não só às competências específicas, mas também à incorporação de novas tecnologias próprias de um tempo. Em outras palavras, as condições, instrumentos, suportes e funções da escrita mudam assim como mudam as práticas que lhe dão sentido.

Em nosso mundo, a recente mudança social e tecnológica ampliou a complexidade dos contextos letrados, impondo a necessidade de novas atividades, de relações com os outros, com o conhecimento e com a realidade. Se, na perspectiva da língua, a escrita vive o seu momento de revolução dada por outras formas de produção, circulação, distribuição e apresentação, na perspectiva do sujeito que se pretende alfabetizar, o trânsito no espaço virtual é, por excelência, uma competência que convoca a diferentes modos de ler e escrever (COLL, ILLERA, 2010; FERREIRO, 2013; MOLINARI, FERREIRO, 2013; TEBEROSKY, 2004). A exigência de novas habilidades (tais como encontrar e manejar informações procedentes de múltiplas fontes; construir textos em parceria; editar materiais escritos; ler materiais manuscritos, impressos e digitais; familiarizar-se com diferentes gêneros e linguagens; transitar entre diversos tipos de produção; ajustar-se aos diferentes canais de informação; buscar novos meios de difusão e de apresentação textual; adquirir perícia com novas ferramentas, suportes e instrumentos), mais uma vez, coloca em xeque a alfabetização, uma aprendizagem que passa a ser vista com base em diferentes estratégias e para diferentes propósitos. Assim, a despeito do consenso mundialmente assumido pelos educadores de

⁷² MANY, J. E. "How will literacy be defined in the new millennium?" In: *Reading Research Quarterly*, 35 (1). 2000, p. 64-71.

que “é preciso promover uma alfabetização ajustada ao mundo moderno”, persiste a confusão entre diferentes concepções e modos de conduzir esse processo.

Quando a alfabetização é compreendida como uma aprendizagem estritamente vinculada à língua escrita, o ensino tem como meta a conquista de habilidades ou competências de leitura e escrita. Para aqueles que superam as dimensões restritas do codificar e decodificar, isso significa também investir nos modos como o sujeito se relaciona com seu mundo. Sem necessariamente descartar esse entendimento, a compreensão do termo “alfabetização” pode se estender para áreas específicas do universo letrado, justificando o aparecimento de termos específicos como “alfabetização literária” e “alfabetização gramatical”. Por vezes, o termo aparece também no plural, como é o caso da expressão “múltiplas alfabetizações”, correspondendo à ideia de acesso às “múltiplas linguagens”. Nesse caso, ela é assumida como meta educativa ampla, embora nem sempre esteja acompanhada pela clareza de como garantir tal objetivo. Finalmente, extrapolando a esfera da língua propriamente dita, o termo acaba também por designar “aprendizagens básicas” em outros campos do conhecimento, dando origem a novos conceitos: “alfabetização matemática”, “alfabetização cartográfica”, “alfabetização musical” e “alfabetização científica” (COLL, ILLERA, 2010). Em face dessa pluralidade de usos, corremos o risco de perder a especificidade do que é alfabetização e, além disso, não ter clareza sobre o que deveria ser a aprendizagem básica em diferentes áreas.

Uma dimensão específica desse contexto de incertezas terminológicas, conceituais e pedagógicas diz respeito à relação entre alfabetização e alfabetização digital (ou entre letramento e letramento digital). A ideia de que é preciso ensinar a ler e escrever em um mundo onde crescem tecnologias de comunicação fez nascer alguns questionamentos: a aprendizagem da língua, entendida como mecanismo de inserção social, garante a democratização no mundo tecnológico? O acesso ao virtual pressupõe ou favorece a conquista da leitura e da escrita? A alfabetização é a aquisição de um instrumental básico para apoiar a conquista de outros saberes e competências (inclusive o domínio da tecnologia) ou ela é, em si, um conhecimento específico? E, se assim for, como esse conhecimento é afetado pelas tecnologias?

Na relação entre a língua escrita e as TIC, é possível distinguir três grandes correntes, cujas concepções sustentam diferentes diretrizes pedagógicas. Com ênfase na

dimensão técnica, a primeira corrente está assentada na ideia de que as novas tecnologias inauguraram um modo de se lidar com a língua própria dos meios eletrônicos; modo que não se confunde com a atividade tradicionalmente feita por leitores e escritores. A tecnologia transforma a leitura e a escrita, razão pela qual alfabetização e alfabetização digital merecem ser tratadas como processos paralelos que se complementam na aquisição de determinadas práticas. Sob essa óptica,

Falar em “alfabetização digital” equivale a postular que, assim como nas sociedades letradas é necessário *ter um domínio funcional das tecnologias de leitura e escrita para ter acesso ao conhecimento*, na SI é imprescindível *ter um domínio das tecnologias digitais da comunicação e da informação* – incluídas, é claro, as tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em “alfabetização digital” supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas com o *domínio e manejo das TIC* são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e da escrita nas sociedades letradas. (COLL, ILLERA, 2010, p. 290, grifos meus)

No que diz respeito às diretrizes pedagógicas, essa postura sustenta iniciativas centradas na aprendizagem de técnicas computacionais, como é o caso dos programas de informática que, ao lado das disciplinas escolares tradicionais, configura-se como campo de conhecimento e passa a integrar o currículo escolar. Trata-se de mais um esforço com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho e de garantir o uso instrumental da língua (tal como descrito no capítulo 11). No que concerne ao plano da pesquisa, observa-se a intensificação dos estudos que visam descrever as competências específicas vinculadas aos meios eletrônicos. Esse é o caso de Varis (2003), que identifica diferentes frentes de trabalho específicas do processo de alfabetização digital: “alfabetização tecnológica” (uso de novas mídias para informação e comunicação), “alfabetização informacional” (capacidade para compilar, avaliar e organizar as informações), “criatividade midiática” (capacidade para produzir e distribuir informações), “alfabetização global” (compreensão da interdependência entre pessoas, países e culturas nos processos de interação) e “alfabetização responsável” (compreensão dos mecanismos de segurança dos meios de comunicação).

Em uma perspectiva inversa, a segunda corrente defende que a tecnologia não muda essencialmente a natureza da escrita como suporte do pensamento, embora possa interferir nos processos mecânicos de revisar, copiar, formatar e organizar dados. A esse respeito, Teberosky (2004) lembra o desenvolvimento de trabalhos ora em uma

perspectiva pessimista (como os de Cocran-Smith, para quem a tecnologia não melhora a qualidade dos textos), ora em uma abordagem otimista (como os de Klein e Olson, que defendem a tecnologia como recurso para tornar a escrita mais rápida, densa e ordenada). A despeito da diferença de suas abordagens, os referidos autores parecem estar de acordo sobre a não interferência da tecnologia nas funções cognitivas. Nessa perspectiva, a atenção à informática seria apenas um apêndice do esforço educativo.

Em uma posição intermediária, a terceira posição (aqui assumida como base de referência) defende que, convivendo em relação recíproca, tecnologia e escrita se transformam mutuamente (FERREIRO, 2002, 2013; LUIZE, 2007, 2011; MOLINARI, FERREIRO, 2013; TEBEROSKY, 2004). Nessa perspectiva, o computador configura-se como um recurso privilegiado no processo de aprendizagem na medida em que ele pode ampliar e intensificar as frentes de processamento mental. As palavras de Teberosky (2004, p. 155) sintetizam essa postura:

[...] embora nem o papel, nem a eletrônica simplifiquem as dificuldades cognitivas comportadas pela aprendizagem da leitura e da escrita, os novos recursos tecnológicos podem dar lugar a novos processos cognitivos que nem a escrita manuscrita, nem a leitura sobre papel haviam permitido. Os novos recursos tecnológicos, por si sós, não criam conhecimentos, mas permitem o desenvolvimento de outros novos.

Defendida com base em estudos de aspectos cognitivos, a relação entre a tecnologia e a escrita parece se justificar não só no plano do ensino, como também no contexto dos apelos de nosso mundo, frente aos quais as crianças não costumam ficar indiferentes.

Para atender as exigências da sociedade tecnológica e letrada, a aprendizagem da língua pressupõe a ampliação dos modos de interagir e de se comunicar com os dispositivos do próprio mundo. Por isso, o uso da língua escrita em múltiplas tarefas deveria integrar-se às práticas de ensino já no início do (e progressivamente no) processo de escolaridade. Na prática, isso significa: escrever bilhetes e e-mails; lidar com a correspondência via correio ou via computador; ler jornal e também os sites da internet; consultar o dicionário ou navegar no mundo virtual para pesquisar como um termo vem sendo utilizado; circular em uma biblioteca para escolher um livro sem excluir a possibilidade de transitar pela *web* buscando leituras sobre um tema específico; produzir uma escrita linear em um plano horizontal ou sobrepor diferentes textos na

verticalidade da tela. Ao estudar as relações entre a aprendizagem da escrita e a cultura, Scribner e Cole (1981, p. 236) situam o princípio básico que deveria reger o ensino:

[...] focamos a alfabetização como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para produzi-los e disseminá-los. A alfabetização não é simplesmente saber como ler e escrever um texto determinado, mas a aplicação deste conhecimento para propósitos específicos. A natureza dessas práticas, incluindo, é claro, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de habilidades associadas à alfabetização.

Como diretriz assumida entre os educadores construtivistas⁷³ e sociointeracionistas⁷⁴, o ensino deve resgatar a função social da escrita, promovendo, nos diferentes estágios de aprendizagem, contextos favoráveis ao trânsito e à reflexão linguística. O trânsito entre as práticas letradas bem como as oportunidades de trabalho reflexivo com e sobre a língua são o verdadeiro caminho para a aprendizagem. Em um movimento dialético, é justamente porque o sujeito usa a língua escrita buscando ajustar-se aos propósitos sociais de uma dada situação que ele aprende a ler e escrever; e ele aprende a ler e escrever porque faz um uso da língua de modo significativo, em uma perspectiva crítica e com os recursos de seu tempo. O leitor competente do passado não pode ser substituído por um leitor de tecnologia do presente porque, de fato, esses modelos não representam objetivos opostos das metas educacionais: todo leitor crítico e competente tem condições para atender as demandas letradas de seu mundo. As competências que ora se fazem necessárias no âmbito da nossa sociedade não se separam do uso da tecnologia que hoje temos disponível. Por isso, não se pode expulsar os computadores das escolas, nem trancafiá-los em salas apartadas do cotidiano escola. Em síntese, não se pode separar a alfabetização do uso da tecnologia. Isso significa que

Do ponto de vista da alfabetização, não se deveria ensinar sem levar em conta as condições materiais de sua realização; do ponto de vista da aplicação educativa das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), não se deveria encarar apenas como uma questão técnica, fora dos requisitos cognitivos que permitem seu uso. [...]

As relações entre as atividades intelectuais de leitura e escrita, o texto e sua materialidade, não se dão em uma só direção, dão-se em uma relação recíproca, isto é, uma mudança material produz efeitos

⁷³ Entre tantos autores construtivistas que advogam essa postura, é possível mencionar: Ferreiro (2001c, 2002, 2013); Ferreiro e Teberosky (1984); Lerner (2002); Teberosky (2004); Weisz, Sanchez (2002).

⁷⁴ Entre tantos autores sociointeracionistas que defendem essa posição, é possível mencionar: Britto (1997, 2003); Coelho (2009); Fiorin (2009); Frade (2007); Geraldi (1993, 2009); Geraldi, Fichtner, Benites (2006); Góes e Smolka (1995); Leal (2003), Scribner, Cole (1981); Smolka (2008) e Soares (2003a, b).

intelectuais, que, por sua vez, produzem novos resultados materiais. (TEBEROSKY, 2004, p. 153-154)

Ao defender a relação recíproca entre a língua escrita e as suas tecnologias, os representantes dessa corrente acreditam que o próprio fato de um aluno viver no mundo das TIC (com maior ou menor grau de acessibilidade e uso) já tem suas implicações para as práticas de leitura e escrita e o fato de aprender a ler e escrever favorece a apropriação tecnológica e amplia seus espaços de intervenção social ou de navegação no espaço virtual.

Tomando como exemplo o advento de outras tecnologias ao longo da história (como foi o caso da imprensa), Teberosky (2004), Ferreiro (2013), Geraldi, Fichtner e Benites (2006) mostram que a incorporação dos meios e instrumentos, em cada momento e em diferentes espaços, foram transformadores das atividades sociais, fazendo emergir novas funções da língua e, com elas, novas relações entre os homens e com o próprio conhecimento. A diversidade de suportes e de estratégias a eles associadas fizeram surgir modos de pensamento correspondentes às suas estruturas técnicas. Por isso,

A apropriação social do computador não significa a organização sistemática do ensino nas escolas para desenvolver uma competência dos indivíduos para usar esse meio de forma adequada num nível técnico. A apropriação social da “máquina universal” significa um processo com o qual apreendemos o computador como uma parte de nossas formas de vida cotidiana. Implica usar e desenvolver essas tecnologias como um meio de autogestão de nossa sociedade, sem esperar que ele próprio, como tecnologia, desenvolverá por si um modelo de gestão a que os indivíduos devem se submeter como querem fazer crer os ideólogos do mercado livre. Ao contrário, serão as práticas sociais que construirão um novo modelo adequado às condições de existência que o desenvolvimento tecnológico está possibilitando. (GERALDI, FICHTNER e BENITES, 2006, p. 129-130)

Assim como não há o momento de aprender separado de um momento de fazer uso da aprendizagem, não há um momento de se apropriar da tecnologia apartado dos propósitos sociais para as quais elas se justificam; assim como não há uma escrita no vazio, não se justifica uma apropriação tecnológica válida em si.

Nessa perspectiva, seja no que diz respeito à língua como estratégia do dizer, seja no que toca à tecnologia enquanto recurso do como ou do onde dizer, ou, ainda no que se refere à alfabetização como propósito educativo, o que está em pauta é a participação de práticas sociais através da conquista de um modo de ser e de se

relacionar com a cultura escrita e tecnológica. Como isso ocorre de modo integrado, não faz sentido distinguir alfabetização e alfabetização digital; melhor seria defender a alfabetização compatível com o nosso tempo e lugar, tal como faz Ferreiro (2013, p. 469):

Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo.

Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor. Leitores que procurem compreender outras línguas (tão mais fácil agora com a 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. O que sempre buscamos. Difícil tarefa, antes e agora. Não cabe dúvida de que a internet ajuda. Os livros e as bibliotecas também. [...]

Precisamos de crianças e jovens que saibam dizer suas palavras por escrito, de maneira convincente (tão mais fácil agora com internet!); que não se comuniquem porque “têm que estar em comunicação permanente”, mas que tenham algo para comunicar; que o conteúdo da mensagem conte, ao menos, tanto quanto a forma. Porque as novas gerações deverão ser particularmente criativas. Terão ao seu cargo, nada mais nem menos, que a invenção de uma nova ordem mundial, onde a vida valha a pena ser vivida.

Quando a alfabetização deixa de ser entendida como objeto estritamente escolar para ocupar um espaço privilegiado na relação do homem com os outros e com o seu universo, não há como desconsiderar os apelos do mundo e, particularmente, os da sociedade letrada e tecnológica. Vem daí a necessidade da revisão de conceitos e posturas. Seja pela reavaliação das metas de ensino, seja pela assunção da complexidade do processo de aprendizagem, e ainda, pela necessidade de ajustamento das práticas e dos conteúdos escolares ao contexto social e informatizado, o tema do ensino da língua escrita emerge no cenário dos debates educacionais marcado por um novo paradigma.

Entendida como a formação de leitores e escritores, a alfabetização ganha um triplo significado: ela é educativa, porque se integra no projeto de edificação do homem autônomo, crítico e criativo; é social, porque se constrói a partir de práticas contextualizadas na mesma medida em que promove a inserção do sujeito no seu meio; e é também histórica, porque garante a comunicação em um tempo e lugar e não se separa dos suportes e tecnologias do seu mundo.

Subjacente a esse argumento está o princípio de que a língua escrita, como construção historicamente situada e cujas práticas vinculam-se a um determinado

contexto, merece ser ensinada como atividade politicamente responsável. Daí o esforço de Ferreira (1982, 2001c, 2002, 2007, 2013), entre tantos outros autores, para que o próprio conceito de alfabetização seja ampliado. Uma ampliação que, na Sociedade da Informação, faz sentido justamente porque as múltiplas demandas e recursos, a diversidade das práticas letradas e a pluralidade das situações interativas convocam para o fim da cultura escolar reducionista: práticas de ensino centradas em um único texto, centradas no professor como único informante, e, finalmente, centradas em exercícios repetitivos e artificiais de treinamento linguístico, gráfico ou ortográfico.

Essa mesma ampliação do conceito justifica também o pressuposto de alargamento do que se espera como competências básicas e do tempo de aprendizagem (COLELLO, 2004, 2012; COLL, ILLERA, 2010; FERREIRO 2002, 2013, TEBEROSKY, 2014). No que diz respeito ao primeiro, é preciso admitir que não se trata de uma aprendizagem uniforme, conquistada de modo homogêneo para diferentes tipos de texto, usos sociais e recursos técnicos. Aquele que supostamente sabe ler e escrever não necessariamente sabe ler e escrever em diferentes gêneros e para diferentes fins (COLELLO, 1997). Por isso, a alfabetização passa a ser um compromisso de professores em diferentes campos de conhecimento. Da mesma forma, no que tange ao período de aprendizagem, os apelos do mundo letrado contrariam a ideia do ciclo de alfabetização como meta que se fecha em si, isto é, a previsão de uma aprendizagem que se faz nos anos iniciais da escolaridade. Como a prática linguística sempre pode ser aprimorada; como os alunos sempre podem buscar novas formas de dizer; como os avanços tecnológicos sempre podem trazer novos desafios; como as pessoas sempre podem transitar em novos circuitos, ter novas ocupações e centros de interesse, o processo de alfabetização, concebido como intencionalidade ampla de formação do sujeito, nunca se encerra definitivamente.

No contexto de um mundo em transformação, esse é o único entendimento possível para o processo de alfabetização. No âmbito da presente pesquisa, esse é o ponto de partida e, quiçá, também o ponto de chegada no que diz respeito às propostas de renovação da vida escolar, de alternativas didáticas e de posturas pedagógicas mais favoráveis ao ler e escrever. Propostas que não se encerram em si mesmas e nunca chegarão a um modelo definitivo.

13.4 Os alunos e o potencial educativo de diferentes programas de computador

Nas atividades das Fases 3 e 4 (*Blog* e *Game*), os alunos do Instituto André Franco Vive lidaram com o computador em diferentes programas. Embora, em ambas as situações, prevalecesse o entusiasmo relacionado ao instrumento em si, os tipos de atividade – escrever e jogar – foram determinantes para a motivação e o envolvimento com a proposta, previsivelmente, com maior interesse pelo jogo (mesmo sabendo que, ao final dele, haveria a proposta de uma escrita). De qualquer forma, merece destaque a relação diferenciada que todas as crianças, facilmente, estabeleceram com as duas situações, percebendo suas interfaces (por exemplo, o uso do mouse) e diferenças: propósitos da atividade (considerar um assunto ou divertir-se com o jogo), relação interlocutiva (escrever para alguém ou jogar com alguém) e funcionamento do suporte (recursos do editor de texto e mecanismos do jogo). Em outras palavras, as crianças (como legítimos nativos digitais e mesmo sem muita familiaridade com a tecnologia) perceberam a multifuncionalidade do computador e buscaram apreender, em cada situação, seu modo de funcionamento, assimilando facilmente a especificidade de suas funções.

No *Game*, os alunos tiveram, principalmente, que associar o uso do teclado aos mecanismos de execução do jogo: selecionar o número de participantes; entrar na tela do jogo; acionar o dado; acompanhar o movimento do personagem; reiniciar o programa; apagar a tela de situação-problema; consultar o placar; rolar a sua barra de deslizamento; selecionar um problema nas situações de transferência para outro jogador; e fechar a tela do *Game*. Superando essa dimensão estritamente funcional, a atividade do *Blog*, como já era previsto, criou situações de efetiva reflexão linguística, conforme se verá adiante.

Comparando os processos cognitivos em ambas as situações, é possível dizer que, no *Game*, a relação com o suporte técnico esteve mais vinculada à dimensão de um “fazer tecnológico”, pouco interferindo no conteúdo de trabalho (o tema das vicissitudes da vida escolar). Do ponto de vista meramente instrumental (sem considerar os ganhos com a reflexão instaurada sobre o tema), essa seria, portanto, uma atividade mais típica da alfabetização digital concebida na dimensão específica de “dominar a máquina”. No

Blog, a tecnologia esteve mais integrada ao processo cognitivo da produção textual, porque, de fato, os alunos foram convidados a escrever valendo-se dos recursos do programa e do teclado. Isso não quer dizer que uma atividade seja melhor do que a outra, ou que a inserção de uma no contexto escolar esteja mais justificada que a outra. Muito pelo contrário, ao se considerarem os ganhos da situação do jogo pelo enfrentamento dos conflitos (processo reflexivo) e pelo estímulo à evocação de abordagens mais amplas em produções mais personalizadas (conforme demonstrado no capítulo 12), não restam dúvidas sobre o mérito educativo do *Game*. Se o instrumental do *Blog* favoreceu mais o processo de aquisição da escrita articulado a um suporte próprio de nosso tempo - o como e o onde dizer-, o *Game* incidiu mais sobre um processo reflexivo que alimenta o próprio dizer, certamente, ancorado na melhor compreensão da realidade escolar.

Nessa perspectiva, é possível, uma vez mais, afirmar que o dilema educacional não está em introduzir (ou não) a tecnologia na escola, tampouco em aceitar alguns programas em detrimento de outros, muito menos em se dividir entre tecnologias da informação (geralmente mais valorizadas) e tecnologias do lúdico (costumeiramente vistas como uma pequena recompensa aos alunos em troca do árduo trabalho escolar). O verdadeiro desafio dos educadores é o de reconhecer o potencial de cada suporte, programa ou instrumento, situando-os na justa medida (em função de objetivos pedagógicos e características dos alunos), de tal modo que eles possam subsidiar os processos de aprendizagem, interação, reflexão, inserção social e organização do pensamento. Um subsídio que pode ocorrer de diferentes formas, para diferentes alunos, em diferentes atividades e com diferentes objetivos.

13.5 Papel ou computador?

Postular a alfabetização como um ensinamento estreitamente vinculado às práticas sociais e aos instrumentos de nosso tempo trouxe, como consequência, o dilema sobre o ensino da escrita no papel ou no computador.

Estudos comparativos entre esses suportes de escrita enfatizam o impacto dos computadores na escrita (MOLINARI, FERREIRO, 2013; LALUEZA, CRESPO,

CAMPS, 2010; LUIZE, 2007, 2011), não só porque o editor de texto afeta o modo como o sujeito entende e realiza a tarefa (formas de redigir, organizar a informação e editar o texto), como também pelos seus efeitos de “prótese” e “rastros”. A prótese se explica pela combinação de tela, teclado e editor como responsáveis pela amplificação das habilidades de escrita, permitindo “fazer mais coisas em menos tempo” (diagramar parágrafos, mudá-los de lugar, introduzir frases no meio do texto, localizar palavras etc.). Mesmo na ausência do computador, o escritor acostumado com os recursos tecnológicos tende a lançar mão de estratégias típicas do editor (recomposição de frases, busca de formas alternativas para se expressar) pelo simples fato de ter incorporado seus mecanismos, evidenciando o efeito da tecnologia - como um “rastros” - sobre a capacidade de escrever. Vivenciar a agilidade da escrita feita no computador amplia o referencial e as estratégias de produção do sujeito, incidindo sobre a sua constituição enquanto escritor. Isso significa que a apropriação de habilidades tecnológicas tende a aprimorar as capacidades adquiridas no papel.

Admitir a contribuição dos computadores para os processos cognitivos de ler e escrever não significa, contudo, advogar a supressão do papel. Rettenmaier (2009) rechaça a emblemática fogueira dos livros que, em nome da suposta supremacia das alternativas midiáticas sobre os materiais impressos, justificaria a supressão das bibliotecas. Para o autor, graças à sua força humanizadora, ao seu potencial de fazer pensar e de dar sentido à vida, os livros (particularmente, os de literatura) são, e continuarão sendo, o suporte imprescindível da leitura, razão pela qual eles jamais deixarão de existir apesar das inovações tecnológicas.

Vistos por um tempo como frágeis objetos perecíveis, os livros, terminada a primeira década da globalização informático-midiática, são cada vez mais reconhecidos como os verdadeiros suportes da ficção literária. Neles, a textualidade deixa de ser líquida a ponto de poder ser apagada; nas páginas impressas é que se encontra a verdadeira arquitetura contra o esquecimento. [...] A palavra escrita no impresso é ainda mais estável do que a que se multiplica e que se deriva em outros suportes documentais; seu processo de apagamento e de silenciamento é menos simplificado, e nem mesmo as fogueiras espetaculares podem dar conta de sua extinção. (RETTENMAIER, 2009, p. 184)

O confronto entre a escrita no papel e no computador acabou se radicalizado quando, passando de especulações comparativas para prescrições pedagógicas, apareceram recomendações objetivas para a abolição da escrita no papel. Isso ocorreu

em 2011⁷⁵, quando o *Common Core Stated Standarts Iniciativa* dos EUA (órgão americano voltado para a padronização do currículo comum) tornou opcional o ensino da letra cursiva, chegando, explicitamente, a recomendar a sua supressão na escola. Acolhida pelos Departamentos de Educação dos Estados de Indiana, Carolina do Norte e Geórgia, a medida tende a ser incorporada por mais de 40 Estados americanos vinculados ao referido órgão. Embora ela não se refira objetivamente ao papel como suporte da escrita, nas palavras de Pfizer (*apud* CHACRA, 2011), diretor de um distrito escolar de Indiana, a justificativa para o ensino apenas de letras bastão menciona a prática “ultrapassada” dos registros com caneta e lápis feitos no papel, assumindo a necessidade de se “levar em conta o progresso”, isto é, os modos de comunicação realizados exclusivamente pelas teclas de celulares e computadores.

Em reação a essa postura, inúmeros educadores vêm, desde então, chamando a atenção para a letra cursiva (e, conseqüentemente, para a escrita no papel) como recurso que favorece o desenvolvimento linguístico e psicomotor das crianças, preserva a tradição e garante práticas como a assinatura entre outras escritas na escola e na sociedade. Mais recentemente, alguns estudos, realizados no campo da neurologia, defendem os ganhos da letra cursiva, que funcionaria como uma verdadeira “ginástica mental” para os pequenos aprendizes da língua, favorecendo também a aquisição do conhecimento entre os adolescentes:

⁷⁵ A respeito da polêmica sobre a supressão da letra cursiva nos EUA, remeto o leitor às seguintes matérias:

- “EUA começam a abandonar ensino de letra cursiva nas escolas”. *O Educacionista*, 18/7/2011. Disponível em: http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=9595&Itemid=54. Acesso em: 4 jul. 2014.

- “EUA passam a abolir ensino de letra de mão nas escolas”. *Veja*, 18/7/2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/eua-passam-a-abolir-ensino-de-letra-de-mao-nas-escolas>. Acesso em: 4 jul. 2014.

- CARVALHO, R. “Estados americanos abolem escrita à mão nas escolas”. *Carta Capital*, 25/7/2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/novos-tempo>. Acesso em: 4 jul. 2014.

- CHACRA, G. “EUA abandonam ensino de letra de mão”. *O Estado de São Paulo*, Geral, 18/7/2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,eua-abandonam-ensino-da-letra-de-mao-imp-,746256>. Acesso em: 4 jul. 2014.

- CZELUSNIAK, A. “A letra cursiva está com os dias contados?”. *Gazeta do Povo*, 23/8/2011. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=1161008>. Acesso em: 4 jul. 2014.

- HOLANDA, J. “Febre digital”. *Revista Educação*, Edição 173, Setembro/2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/febre-digital-235015-1.asp>. Acesso em: 4 jul. 2014.

Agência Comunicare. “Professores discutem a importância do ensino da letra cursiva”. Disponível em: <http://www.comunicareagencia.com.br/?noticia=professores-discutem-a-importancia-do-ensino-da-letra-cursiva>. Acesso em: 4 jul. 2014.

As imagens de ressonância [magnética] deram às cientistas uma ideia sobre o grau de ativação de cada região do cérebro das crianças. Tanto a diversidade de áreas cerebrais ativadas quanto a intensidade dessa ativação foram mais acentuadas nos pequenos que tinham sido treinados a escrever “do zero” [em comparação aos que cobriam uma linha pontilhada com letras ou aos que identificavam a letra no teclado de computador].

Para os autores, os achados apoiam a hipótese de que a escrita tradicional ajudaria o desenvolvimento mental infantil na capacidade de abstração (...).

O resultado desse processo pode ser percebido em alunos de universidades. Um artigo na revista “Psychological Science” mostrou que aqueles que anotavam o conteúdo de palestras à mão retiveram mais da aula do que os que usaram notebooks. (LOPES, 2014, p. C7)

Sem a pretensão de discutir trabalhos na área médica e apenas tomando como base o referencial apresentado neste capítulo e nos dados da presente pesquisa (conforme se verá adiante), pretendo defender a impropriedade do referido dilema e, particularmente, da supressão do ensino da letra manuscrita feita no papel. Quero advogar a pluralidade de experiências de ensino e de práticas sociais por meio do uso concomitante de diferentes suportes e tipos de letra. Quero também defender uma escola capaz de investir em diferentes direções e, assim, promover uma ampla gama de competências.

Assim, retomando os objetivos educativos e os pressupostos didáticos neste capítulo, importa lembrar que a inserção do computador no universo escolar e a incorporação das TIC pelas práticas de ensino merecem ser projetadas com base na cultura escolar e social, a partir dos seguintes princípios:

1º) **Cautela pedagógica e posicionamento crítico:** partindo da certeza de que a mera presença do computador na escola não garante a qualidade de ensino nem a transformação das intervenções didáticas, importa planejar e acompanhar os projetos de tecnologia na escola, inclusive para saber como e quando eles devem ser implementados. Em qualquer situação, o delineamento consistente dos critérios para o uso pedagógico da tecnologia devem prevalecer sobre o entusiasmo pelas TIC.

2º) **Compromisso com a democratização:** conscientes de que a tecnologia não é igualmente distribuída entre diferentes países ou grupos sociais, a modernização do ensino passa necessariamente pela promoção do acesso dos menos favorecidos, pela criação de oportunidades significativas e pelo bom aproveitamento das expectativas, motivações e conhecimentos prévios dos alunos.

3º) **Ajustamento das TIC ao perfil dos estudantes:** tendo em vista que a introdução das tecnologias na escola pode ser uma experiência diferenciada para adolescentes de classe média, ou para jovens de periferia (mais ou menos experientes no mundo virtual), ou ainda para adultos (imigrantes na era tecnológica, com possíveis graus de estranhamento e resistência), o seu uso, longe de ser uma atividade “neutra”, merece ser planejado em uma perspectiva necessariamente relacional. O que importa não é a introdução da máquina na escola, mas a introdução da tecnologia na sua possibilidade de relação com o sujeito.

4º) **Inserção social:** entendendo o uso da tecnologia não só como ferramenta de ensino, mas também como incorporação de práticas sociais que dão sentido ao que é ensinado na escola, os dispositivos digitais e seus recursos devem favorecer a ampliações dos modos de aprender e de se comunicar, fortalecendo o vínculo com os outros e com o conhecimento.

5º) **Ampliação das relações humanas e das práticas comunicativas:** o uso das TIC deve ser entendido como estratégia de interação entre as pessoas, seja para ampliação dos contatos (acesso a diferentes fontes de informação, favorecimento dos debates e oportunidades de problematização da realidade, tomada de consciência de diferentes pontos de vista, problematização com base na diversidade de enfoques), seja para a promoção de práticas coletivas e colaborativas.

6º) **Pluralidade de recursos para a pluralidade de usos:** reconhecendo a multiplicidade com que os aplicativos e os recursos de informação e comunicação aparecem na sociedade, o aproveitamento da tecnologia para fins educacionais deve ser igualmente plural, isto é, capaz não só de atender e de se ajustar à diversidade de práticas, como também de favorecer inúmeras oportunidades de exploração linguística pelo sujeito aprendiz. Nesse sentido, a escola deveria ser um espaço privilegiado (e não um espaço de resistência) para a assimilação social da tecnologia disponível.

7º) **Prioridade de uso das TIC como instrumento psicológico:** mais do que colocar a tecnologia como acesso à informação (uma forma de uso que apenas substitui a palavra do professor ou a busca de informação nos livros didáticos), a incorporação das TIC pela escola deve funcionar como suporte do pensamento em práticas reflexivas diversificadas, voltadas para a criação, a autoria, a resolução de problemas, a interação com os outros e com o conhecimento.

8º) Relação precoce e recíproca entre o propósito social, o tema (ou conteúdo a ser ensinado) e a sua materialidade: assumindo a aprendizagem na sua complexidade, importa valorizar a coerência das propostas pedagógicas pela integração do “o que”, “como”, “com o que” e “para que” dizer em determinadas atividades, ou seja, seguindo o caminho do “aprender fazendo”.

9º) As TIC como recurso para a formação humana: longe de pensar a incorporação da tecnologia pela escola como estratégia de treinamento ou especialização precoce no uso da máquina, importa valorizar os recursos na perspectiva formativa, isto é, favorecendo a consciência de si e do mundo, estimulando a responsabilidade social, o espírito crítico e a formação em valores.

10º) As TIC como recurso de educação para autonomia na construção do futuro: pensando na relação do homem com a tecnologia, importa advogar uma formação humana que não se submeta à máquina, mas que administre a criação, o aperfeiçoamento e o uso dos equipamentos em benefício da resolução de problemas e do enfrentamento de futuras práticas.

Tal como se apresentam, os referidos princípios se opõem aos modos superficiais, reducionistas, pedagógica e ideologicamente enviesados que, muito frequentemente, comprometem o aproveitamento educativo das TIC, em especial, a apropriação da tecnologia:

- a) movida pelo simples entusiasmo (não necessariamente criterioso e fundamentado) pela modernidade;
- b) implementada à custa do aprofundamento do abismo entre ricos e pobres;
- c) proposta como estratégia de ensino, mas independentemente dos sujeitos ou das práticas sociais;
- d) incorporada de modo simplificado, reduzido ou inflexível em programas específicos voltados para uso estritamente escolar;
- e) introduzida como mecanismo de isolamento do sujeito sob a forma de atividades individualizadas e não interativas, voltadas para o cumprimento de programas pré-fixados;
- f) aplicada de modo mecânico como forma de reprodução, consumo indiscriminado, exercício automático e condicionamento.

É no contexto dos princípios assumidos (e em oposição às tendências levantadas) que se pode compreender a “convivência” entre papel e computador na sala de aula; não como instrumentos que se opõem ou que se anulam em nome de uma única opção de trabalho, mas como suportes específicos, que sustentam modos de produção, processos de cognição, favorecendo, em maior ou menor grau, aspectos específicos do uso da língua escrita e da própria tecnologia.

O propósito de manipular os diferentes suportes de texto é para que o menino e a menina os conheçam em si mesmos enquanto objetos, e não apenas para que se familiarizem com sua mensagem. Em geral, interpreta-se que a atividade do usuário com respeito a um objeto escrito (seja livro, jornal ou carta) fica reduzida à leitura do conteúdo do texto, sem considerar toda a diversidade de ações específicas possíveis ou de outras atividades compatíveis com eles. Porém os diferentes tipos de objetos escritos podem dar lugar a atividades diferentes, muitas das quais já estão orientadas desde o próprio suporte. (TEBEROSKY e RIBERA, p. 57-58)

A perspectiva de mudança das práticas pedagógicas não está, portanto, na simples substituição dos velhos pelos novos suportes (o lápis e o papel como representantes da tecnologia tradicional e o computador como símbolo da modernidade), mas no uso criterioso que se pode fazer deles. Isso porque o suporte, mais que o portador de um conteúdo (a produção textual), incide desde o início sobre os procedimentos de produção, interação, controle e edição do que está sendo produzido. Daí o interesse em compreender as especificidades do papel e do computador no que dizem respeito aos condicionantes da escrita, dos modos de interação, dos procedimentos técnicos, das estratégias cognitivas e das oportunidades de reflexão e de exploração da língua. Condicionantes que, com maior ou menor intensidade, afetam as diferentes situações e os diferentes sujeitos sem, contudo, chegar a uma distribuição previsível, homogênea e equitativa.

13.6 Produções escritas feitas pelos alunos no papel e no computador

No estudo das relações entre os suportes e a produção da escrita, alguns autores (não só os entusiastas da tecnologia, mas também aqueles preocupados em caracterizar as tendências da modernidade na escola) se limitam a marcar o diferencial positivo do

computador sobre a condição clássica de referência - a escrita no papel, supostamente, um material já conhecido e assimilado pela escola. Visando a análise pela variedade de situações, a abordagem que aqui se propõe pretende contemplar tendências e características, possibilidades e limites dos suportes, estratégias mais ou menos potentes, fatores facilitadores e complicadores que se colocam para diferentes sujeitos e em diferentes condições de escrita. Sem a pretensão de chegar a um levantamento exaustivo e definitivo (o que, de fato, seria impossível), o estudo tem o propósito de situar possibilidades de interdependência entre instrumentos e processos de produção da escrita. Parto do princípio de que, na impossibilidade de uma condição ideal, de um método infalível e de méritos garantidos a priori pelos suportes ou propósitos, o que está em jogo é ampliar o referencial de observação de modo a captar a complexidade dos mecanismos que interferem na produção, interação e aprendizagem. Para tanto, foram considerados tanto os processos de escrita, registrados em vídeo (posturas, reações, perguntas, conflitos etc.), como o produto, isto é, o texto propriamente dito, com suas marcas e indícios de procedimentos na relação com o instrumental de trabalho.

Ancoradas pela convicção de que a educação deve se constituir como um projeto amplo de formação das pessoas (capítulo 11), no pressuposto de que a língua escrita é uma atividade tipicamente humana, que se constitui como objeto de conhecimento (capítulos 10 e 12) e nos princípios assumidos para a incorporação da tecnologia pela escola (itens 13.1, 13.2, 13.3 e 13.5), as diferentes atividades propostas nesta pesquisa tiveram como objetivo problematizar temas, estimular a reflexão sobre eles e a produção da escrita em diferentes condições de trabalho (suportes, modos de agrupamento e propósitos da tarefa).

O mapeamento dos dados foi realizado principalmente com base em duas atividades consideradas mais favoráveis para a análise dos aspectos instrumentais da escrita: a Fase 2 (escrita em duplas, no papel, a partir de uma situação hipotética) e a Fase 3 (escrita em grupos, em um *Blog*, sobre o tema da realidade escolar). No entanto, a fim de complementar o levantamento das ocorrências, alguns dados que, em outras atividades (Fases 1, 4 e 5), mostraram-se particularmente significativos na perspectiva de uso do material e do suporte (situações colhidas do Diário de Campo ou de transcrições de filmagens), foram incorporados no rol dos aspectos levantados. Por fim, resta dizer que, tendo em vista a regularidade de estratégias e de comportamentos nos três grupos estudados (1º, 3º e 5º anos), optei por um mapeamento global das

ocorrências, cuidando para destacar explicitamente as situações específicas de um grupo quando for o caso. Na medida do possível, cada um dos aspectos levantados será ilustrado pela descrição de estratégias e comportamentos ou pela transcrição de comentários representativos da ocorrência em questão.

No que se refere aos aspectos que mais tipicamente interferiram nas produções realizadas em papel, foi possível levantar os seguintes pontos:

1) Aspecto motivacional

A associação que os alunos fazem do lápis, da borracha e do papel com as tarefas obrigatórias e típicas da escola favoreceu reações que, muitas vezes, manifestaram-se antes mesmo de conhecerem o propósito da atividade. Escrever no papel é, a princípio, uma atividade pouco valorizada e indesejável, concepção que costuma transparecer por meio de comportamentos de submissão ou de resistência: *“Ah... vai ter que escrever?”*. No entanto, a comparação entre as atividades realizadas no papel (Fases 1, 2, 4 e 5) evidencia que a natureza da proposta pode mudar a relação com o suporte de trabalho, como foi o caso da escrita na Fase 2 (situação hipotética), voltada para uma outra criança. Nela apareceram exigências como apontar o lápis para *“a letra ficar mais bonita”*, apagar direitinho *“para não deixar aparecer os rabiscos”* e cuidados para não amassar a folha.

2) Aspectos físicos

- Escrita no plano horizontal em uma folha de papel pautado - Como, na escola, as crianças são pouco estimuladas a escrever em outros suportes ou com outras orientações, esse modo de escrever representa uma modalidade conhecida e assimilada. A única preocupação é a de se manter dentro do espaço das linhas.
- Postura para escrever - A escrita no papel exige, em um plano ideal, um posicionamento do corpo e da mão dominante em relação à folha de papel. Ainda que os educadores possam reconhecer a importância da boa postura para a saúde, a concentração e a qualidade da produção, nem todas as escolas orientam seus alunos, que, lamentavelmente, acabam por posicionarem-se inadequadamente. A fotografia abaixo, tirada em uma situação espontânea de escrita no papel (Fase 5), ilustra, da esquerda para a direita, três problemas

posturais: posicionamento inadequado do corpo, orientação incorreta da folha de papel e tensão excessiva dos dedos da mão dominante.



Figura 34 – Posturas de escrita no papel

3) Condicionantes do processo de interação com os colegas

- Em função da postura - Como a maioria das crianças estudadas costumava se debruçar sobre o papel, aquele que estava escrevendo dominava o trabalho, dificultando o processo de interação. Isso porque o parceiro tinha um menor campo de visão, ficando na dependência deliberada do escritor para compartilhar o que havia sido escrito. Nos grupos estudados, observaram-se três diferentes reações dos parceiros da escrita. Na melhor das ocorrências, manifestavam-se solicitando objetivamente para ver a folha, a fim de ler ou corrigir o trabalho. Em outras situações, tentavam acompanhar a escrita do parceiro buscando um melhor ângulo de visão. Finalmente, com maior frequência, acabavam por não aderir à proposta de trabalho em grupo, distraíndo-se com outra coisa ou, simplesmente, aguardando a sua vez.
- Em função do controle dos instrumentos - A posse do lápis e da borracha determinou, em muitos casos, a relação de poder e controle da produção (quem escreve, quem apaga e o que apaga), razão pela qual, nos casos de maior envolvimento com a tarefa, os materiais foram, muitas vezes, disputados: “Ah, professora, eu quero escrever, mas ele não me dá o lápis”. Nas situações de

descomprometimento com a tarefa ou de dificuldade para escrever, os materiais acabavam por ser rejeitados: *“Pode ficar com o lápis que eu não quero escrever”*.

4) Uso e organização do espaço gráfico

- Para iniciar a escrita - Muitas crianças discutiram sobre onde começar o texto, optando por diferentes estratégias: algumas faziam questão de pular uma linha para marcar o início da escrita, outras marcavam com os dedos para garantir o espaço do parágrafo.
- Para dar continuidade ao desenvolvimento do tema - Nesse caso, a preocupação era onde marcar um novo item de uma lista (ocorrência mais típica dos alunos do 1º ano) ou, entre os alunos mais experientes, a necessidade de fazer parágrafo.
- Para dar continuidade ao trabalho no caso de mudança de redator - Com preocupação de garantir que a escrita de cada um ficasse espacialmente separada dos traçados feitos pelos colegas (provavelmente uma exigência relativa à marca pessoal da autoria), alguns alunos do 1º ano mudavam propositalmente de linha.
- Preenchimento do espaço da página - Muitos alunos, ao se depararem com a folha em branco, pressupunham que aquele espaço era o desejável para o trabalho; outros se impunham a obrigação de escrever até o fim da página por acharem que, pela quantidade de linhas, o trabalho ficaria melhor ou mais eficiente: uma lista com o nome de muitos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, parecia mais convincente na tentativa de fazer Marcelo (o personagem da situação fictícia) ir à escola.
- Preenchimento dos espaços laterais da folha - Ao escrever uma lista, alguns alunos do 1º ano ficavam incomodados com o espaço que sobrava na lateral direita da página e tentavam preenchê-la com outras escritas, como foi o caso de Amanda e Tales, que chegaram a perguntar: *“Depois que já passou para a linha de baixo pode subir de novo para escrever outras coisas?”*
- Estratégias de ajustamento da escrita no espaço - Quando o espaço era insuficiente para o que se pretendia escrever, algumas crianças sobrescreviam ou subescreviam o texto nas linhas ou entre palavras; outras apagavam o que havia sido registrado para reescrever as mesmas palavras com letra menor; alguns

chegaram a explicar para os colegas o critério convencional para mudar de linha, enveredando para outros questionamentos relacionados com a separação de palavras: “*Aonde eu coloco o tracinho?*”, “*Posso parar a palavra aqui para escrever o resto na outra linha?*” e “*Como separar uma palavra que tem dois Ss?*”. Em nenhuma produção, foram usadas estratégias de flechas ou asteriscos, deslocando o texto da linearidade original.

- Espaço para resposta - Em um trabalho do 3º ano, o grupo reservou um espaço no papel para que Marcelo, o personagem fictício, pudesse colocar sua resposta. Embora essa estratégia possa ser feita também no computador, o modo como fizeram (desenhando um quadradinho para que o X fosse assinalado) foi ajustado à especificidade da escrita no papel.
- Estratégia de organização da escrita: No caso da resolução de diversos problemas do jogo (Fase 4), os alunos do 1º e 3º anos tiveram dúvidas sobre como distinguir respostas escritas para diferentes problemas. Essa dificuldade foi partilhada entre os alunos, e, na maior parte dos casos, chegaram à alternativa convencional de se colocar cada resposta ao lado do número do problema correspondente.

5) Caligrafia e legibilidade

- Desenho convencional das letras - Em várias oportunidades, os alunos corrigiram o parceiro, ou se autocorrigiram, para que o desenho das letras correspondesse à sua forma convencional (ocorrências mais típicas nos casos de letras invertidas ou do traçado de letras maiúsculas).
- Escrita com traçado compreensível - Muitas crianças tiveram dificuldade em compreender suas próprias letras ou as de seus parceiros, gerando os seguintes comentários e questionamentos: “*O que é essa minhoquinha aqui?*”, “*Escreve direito isso aí!*” “*Esse a está parecendo o*”. Essas ocorrências evidenciaram a preocupação em escrever com “boa letra” e justificaram as iniciativas de reescrever.
- Identidade do autor – Em uma folha, as caligrafias dos diferentes parceiros favoreceram a localização da produção de cada um. Em consequência disso, os alunos puderam conferir suas próprias produções ou comparar as escritas/as letras/as marcas do texto para ver quem tinha escrito mais ou, ainda, indicar

quem deveria ler nos momentos de retomada do texto (supondo que cada um leria o “seu pedaço”). Em alguns casos do 1º ano, as crianças copiavam a escrita do outro para registrar com “a sua própria letra”, como se fosse uma forma de concordância ou de adesão à ideia do colega, ou simplesmente para aumentar o texto (nesse caso, pressupondo que a escrita de um é qualitativamente diferente daquela que foi feita pelo outro).

- Tamanho da letra - Para facilitar a leitura e a legibilidade, alguns alunos solicitavam aos colegas que escrevessem com letra maior ou menor. A esse respeito, a justificativa dada por alguns alunos foi bastante representativa: *“Quando escreve com letra maior fica mais fácil de ler”*.

6) Escrita das letras e sinais

- Dúvidas sobre o tipo de letra – Muitos alunos perguntavam à pesquisadora se era para escrever em *“letra de forma ou letra de mão”*. Quando optavam por um tipo (em geral, usando o critério da letra de forma como a “mais fácil” e da letra cursiva como “a melhor”, supostamente mais avançada), era comum terem que lidar com dúvidas específicas sobre a forma convencional das letras: *“Como se faz o F de mão?”*. Nessas situações, eram ajudados pelos próprios colegas, que faziam a letra no lugar correto ou, apenas como demonstração, em qualquer parte da folha. Eventualmente, também pediam ajuda para a pesquisadora.
- Disposição das letras em relação às linhas – Ao escrever com letra cursiva em folha pautada, alguns alunos tiveram dificuldade para posicionar os caracteres no lugar convencional (principalmente nos casos das letras “F”, “G”, “P” e “Q”, em que a referência da linha pode se confundir com a base para suas extremidades).
- Diferentes traçados de letras ou de sinais gráficos - Alguns alunos chegaram a discutir a respeito do traçado dos sinais (como o til e a interrogação) ou dos diferentes tipos de letras (forma convencional, direção do traçado, modo de se ligar à letra seguinte da palavra).

7) Edição e estética:

- Traçado bonito - Por vezes, as correções tiveram apenas o objetivo de garantir a letra bonita, uma exigência forte para alguns e descuidada para outros.

- Uso estético do espaço - A ocupação do espaço na folha, mediante estratégias de pular linhas, preencher espaço em branco e garantir o mesmo espaçamento entre linhas, foi feita, muitas vezes, apenas para deixar o conjunto da produção mais bonita, embora nem sempre atendendo os critérios convencionais de espaçamento.
- Diferentes letras - Alguns grupos manifestaram a preocupação quando o trabalho era escrito por vários colegas, pois as diferentes caligrafias poderiam deixar o trabalho “feio”.
- Tamanho da letra - Em função das exigências de estética, muitos alunos cobravam de seus colegas letras maiores ou menores: *“Quando escreve com letras pequeninhas fica mais bonitinho”*.
- Preocupação com a letra feia - A “beleza da letra” foi preocupação de alguns (principalmente no 3º e 5º anos) que resistiam em escrever: *“Escreve você porque a minha letra é muito feia”*.

8) Revisão e controle da produção

- Dificuldade no controle do que apagar - O uso da borracha, nem sempre controlado, muitas vezes fugiu à intenção de o quê e quanto apagar ou da correção a ser feita. Por isso, em algumas situações, com a intenção de corrigir uma palavra, os alunos acabavam apagando muitas outras palavras, tendo que se valer da memória do texto ou das marcas no papel para reconstituir a escrita original: *“Eu apaguei, mas ainda dá para ver... calma, vou escrever de novo”*.
- Correção de palavras - O modo de correção, qualquer que seja ela (ortografia, letras maiúsculas, concordância, transcrição dialetal e separação de palavras), esteve quase sempre condicionado aos instrumentos e ao suporte da escrita (lápiz, borracha e papel), o que obrigava o sujeito a certas decisões e cuidados: o quê e quanto apagar, apagar sem rasgar o papel, reescrever uma parte do texto no espaço disponível entre outros segmentos já registrados etc. Em algumas situações, a correção foi feita pela sobreposição da escrita com o próprio lápis, situações em que a estética ou a legibilidade do texto ficaram comprometidas. Esse problema foi objeto de discussão entre as crianças: *“Olha o que você fez, como ficou feio, nem dá para ler”*.

Entre os aspectos que, mais tipicamente, apareceram nas escritas feitas no computador, é possível apontar para os seguintes pontos que, direta ou indiretamente, afetaram o processo de redação ou a produção propriamente dita:

1) Aspectos motivacionais

- **Motivação positiva** - A presença do computador na proposta de escrita é, por si só, transformadora. A maioria dos alunos demonstrou muito interesse, contrariando a costumeira desmotivação para escrever. Isso se explica não só pelo “natural” interesse dos nativos digitais pelo computador, como também porque, tal como demonstrou Luize (2007), esse instrumento reforça a natureza social da tarefa como um modo de escrever “próximo dos adultos”. Essa postura ficou evidente nas exclamações: “*Oba, eu vou escrever no computador*”, “*Até parece que eu estou trabalhando*”.
- **Motivação negativa** - Em alguns casos, os alunos demonstraram resistência, alegando “não saberem usar o computador”. No 1º ano, um garoto disse que o pai o havia proibido de usar o computador porque “*ele podia quebrar tudo*”. A situação foi facilmente contornada quando eu disse que “esse computador era meu e que estava disponível aos alunos do Instituto”. Ao final da atividade, ele comentou que iria avisar ao pai que agora ele já sabia usar o computador, que “*tinha usado sem quebrar nada*”.

2) Aspectos físicos:

- **Escrita no plano vertical** - A escrita na tela situa “outra” possibilidade do escrever (diferente da forma horizontal mais frequente), condicionando, inclusive, uma postura corporal específica. Mais do que um aspecto físico, essa condição marca um modo próprio de se relacionar com o objeto da escrita e com a atividade de produção textual. Algumas crianças sentiam a necessidade de colocar o dedo na tela para acompanhar a leitura (tal como fazem no papel). Um aluno do 5º ano explicou aos colegas que não precisava colocar a mão porque dava para “*fazer a leitura com o mouse*”. Esse exemplo ilustra um mecanismo de transferência de estratégias no uso de diferentes suportes.

3) Condicionantes do processo de interação com os colegas⁷⁶

- Favorecimento do processo interativo - Como o monitor colocava o texto claramente à frente do grupo, o processo interativo foi, a princípio, favorecido, provocando intervenções discursivas (conversas sobre o que dizer), notacionais (como escrever) e funcionais (como lidar com o teclado ou com as operações no computador).
- Dificuldades do processo interativo - O trabalho colaborativo acabou sendo prejudicado, em muitos casos, pelas seguintes situações: 1º) quando o grupo estava focado em uma divisão inflexível de trabalho (cada um escrevia a sua parte); 2º) quando um aluno, querendo dominar o computador, não compartilhava a sua intenção de escrita; 3º) nos grupos com 3 ou 4 participantes, pela dificuldade para que todos pudessem visualizar a tela; 4º) quando a dificuldade para escrever no teclado ampliava excessivamente o tempo destinado à tarefa; 5º) quando as discussões acaloradas sobre as muitas e diferentes dúvidas para escrever no computador (encontrar letras, reescrever o que foi apagado indevidamente, buscar estratégias para letras maiúsculas etc.) não puderam contar com uma mínima organização dos integrantes do grupo para a execução da tarefa.
- Controle do instrumento - Ao contrário da escrita no papel, cujo controle está naquele que detém o lápis e a borracha, a produção textual no computador favorece iniciativas de apagar ou de interferir para colocar letras, dar espaços e escrever palavras. Parece certo que o teclado e o *mouse*, formalmente, podem fazer as vezes do lápis e da borracha, porém, a natureza desse instrumental altera as relações no contexto de produção. Ainda que a maioria dos grupos tenha se organizado pelo critério “de cada um escreve na sua vez”, na prática, algumas crianças interferiram na produção dos colegas, como foi o caso Luisa (do 1º ano) que, com a intenção de escrever “*a escola é chata porque a professora fica brigando*”, teve o seu texto apagado pelos parceiros do grupo, que não concordaram com essa posição.
- Domínio do instrumento - Nas situações de escrita no computador, o aluno que tivesse mais familiaridade com esse instrumento logo se destacava, funcionando como uma referência aos demais. Como essa competência nem sempre acontecia

⁷⁶ O tema da interação entre alunos será objeto de análise no capítulo 16.

no campo da escrita, criaram-se, entre os alunos do 3º e 5º anos, situações interessantes de troca de informações: uns orientando sobre o uso da máquina e outros orientando sobre a correção da escrita. Na confusão de informações e produções, Elaine reclamou com o colega: *“Não adianta nada você saber mexer no computador se você escreve tudo errado”*.

4) Uso e organização do espaço gráfico

Mesmo sem lançarem mão de sofisticados recursos gráficos ou estéticos do computador (como mudança do tipo ou cor das letras, centralização de linhas, deslocamento de parágrafos e recursos de destaque para títulos), os alunos evidenciaram, pela comparação com os trabalhos realizados no papel, uma relação diferenciada com o espaço, tendo em vista os seguintes aspectos:

- Despreocupação com o espaço disponível - Os alunos rapidamente perceberam que o espaço da escrita dependia do escritor (a liberação do espaço pelo sistema é automaticamente ampliada pelo aumento da quantidade de texto). Como a tela do computador não “sugere” limites para o tamanho do texto, nem deixa “espaços em branco” (que, no papel, parecem incomodar alguns algumas crianças), os alunos, de um modo geral, ficaram mais centrados em “o que dizer” e “como dizer” do que em “quanto dizer”.
- Mudança de linha no próprio texto - A mudança automática de linha causou certa surpresa em alguns alunos que, com o referencial da escrita no papel, manifestavam alguma preocupação quando o espaço da linha parecia insuficiente: *“E agora? Acho que não vai caber, como faz para ir para baixo?”*.
- Mudança de linha voluntária - Alguns alunos do 1º ano fizeram questão de mudar de linha com o objetivo de separar suas escritas das dos colegas. Nesse caso, encontraram o desafio de operacionalizar essa mudança: *“Como faz para mudar de linha? Eu não quero que o meu pedaço se misture com o dele?”*

5) Legibilidade:

- Valorização e aproveitamento do trabalho legível - Os alunos não ficaram indiferentes à escrita digitalizada e legível (próxima da escrita do adulto) e essa condição favoreceu a leitura (principalmente da escrita dos outros) e a revisão do

trabalho. Gabriela comentou com o colega: *“Desse jeito, até dá para ler a sua letra”*.

- Perda da identidade - Alguns alunos do 1º ano ficaram cismados com a letra impessoal produzida no monitor porque ela “apaga” a marca da autoria (a caligrafia personalizada no papel). Com essa preocupação, Hugo perguntou: *“Como as pessoas vão saber que fui eu que escrevi esse pedaço?”*
- Comparação entre palavras - Favorecidas pela nitidez dos caracteres e pela certeza de sua convencionalidade, alguns alunos começaram a comparar palavras, conferindo grafia, quantidade de letras e tamanho do registro. Foi o caso de Isabela, aluna pré-silábica do 1º ano, que, comparando o tamanho das escritas feitas pelos colegas para “pião” e “bola” (e estranhando que as duas palavras tivessem o mesmo número de caracteres), disse: *“Mas as bolas são maiores que os piões”*. Sendo ignorada pelo grupo, ela mesma resolveu o seu conflito dizendo para si mesma: *“Ah... vai ver que essa bola era bem pequeninha”*.

6) Escrita das letras e sinais

- O teclado como fonte de informação e referência - Para Luize (2007, 2011) e Teberosky (2003), como o teclado disponibiliza todas as letras e sinais na forma convencional, ele representa uma possibilidade de consulta que favorece, principalmente para as crianças menos experientes, a ampliação do conhecimento de letras e sinais, além do conhecimento das suas formas convencionais (reduzindo, inclusive, os casos de espelhamento). Isso foi observado entre as crianças pesquisadas que, por vezes, perguntavam: *“Isso é letra?”* ou *“O que é esse negocinho?”* (respectivamente, referindo-se a “Y” e “%”).
- Familiarização com o teclado - Para as crianças mais experientes na escrita, a dificuldade não era reconhecer as letras, mas localizá-las em uma disposição de teclas que não obedece a referência da ordem alfabética. Diante do que lhe pareceu um caos, Roberto, do 3º ano, perguntou: *“Por que eles colocam todas as letras misturadas?”*. Em muitas situações, a localização das letras no teclado acabou virando um jogo de “quem encontra primeiro”.

- Correspondência de letras: como no teclado as letras são marcadas em caixa alta, o uso do computador pode favorecer o reconhecimento da correspondência com os sistemas manuscrito e de imprensa. Antonia, do 3º ano, comentou: “*Olha que legal: quando a gente digita uma letra já aparece outra!*”. Essa ocorrência foi relativamente baixa porque, para a maioria dos alunos, foi utilizada a versão de fonte em caixa alta.

7) Edição e estética

Embora esses sejam aspectos diferenciais do uso do computador, eles não foram muito explorados, em graus sofisticados, pelos alunos em questão. Mesmo assim, vale destacar o estranhamento em face de escritas iguais ou diferentes, um estranhamento possível pela configuração visual do texto. A legibilidade da escrita feita no computador, configurada pelo padrão da fonte, acabou com as diferenças de caligrafia e permitiu uma comparação mais objetiva das letras ou palavras. Ao visualizar a estética da escrita na tela, alguns alunos percebiam inadequações em relação ao conhecido padrão convencional. Isso aconteceu principalmente com os alunos do 1º ano, nas seguintes situações: 1º) crianças que, no papel, copiavam a escrita dos colegas (como forma de garantir sua marca de concordância e autoria), passaram a se incomodar com a duplicação das letras idênticas na tela; 2º) outras, que insistiam em escrever uma ideia já registrada por um colega, ficam preocupadas com eventuais diferenças de caracteres e de grafias (uma diferença menos perceptível no papel), já que a intenção era a de registrar a mesma frase; 3º) um trio de alunos, depois de escrever, corrigir e reescrever, deparou-se com a repetição do termo “legal” grafada duas vezes, o que os obrigou a buscar recursos para eliminar uma das palavras em duplicata.

8) Revisão e controle

- Legibilidade que favorece a leitura e a correção - Uma vez garantida a legibilidade das letras, ficou muito mais fácil controlar as estratégias de revisão e de controle do que foi ou deveria ser escrito. Os alunos não só conseguiram ler melhor a sua própria escrita, como também a escrita dos colegas.
- Acertos de erros textuais a partir da sinalização do corretor automático - Reconhecendo o mecanismo do processador de texto de sublinhar a palavra que foi grafada indevidamente, os grupos do 5º ano buscaram alternativas de escrita,

confirmando suas hipóteses de correção com o desaparecimento do grifo. Referindo-se aos aspectos positivos da escola, Karina e Daniel, do 5º ano, escreveram “*as coisa boa são informatica, educação fisica e aula livri*”. Em face dos problemas (concordância, acentuação, ortografia, transcrição dialetal e pontuação), foram muitas as tentativas para se livrar dos grifos do computador até que, na situação de impasse, pediram ajuda para a pesquisadora: “*Ah, professora, ajuda a gente, esse computador não gosta de nada que a gente escreve*”.

9) Uso do computador

- Funções do teclado - A intensa exploração do teclado feita por todos os grupos com diferentes graus de competência, curiosidade, ousadia, ensaio e erro pode ser exemplificada pelos seguintes pontos: onde mudar a linha; como dar espaço; quanto de espaço deve ser dado entre as palavras; como juntar pedaços de uma mesma palavra; como dar espaço entre duas palavras diferentes; como fazer parágrafo; qual a diferença entre mudar de linha e fazer parágrafo; como apagar; como recuperar o que foi apagado, por que tem borracha que paga para frente (a tecla *Delete*) e outra que apaga para trás (a tecla *Backspace*); como controlar a digitação para não escrever muitas letras seguidas; como controlar a borracha para apagar só o necessário; como colocar acento; por que o til tem que ser colocado antes de escrever a letra; como passar de letra minúscula para letra maiúscula; como descer ou subir nas linhas de um texto; como voltar até o ponto a ser corrigido sem apagar o resto; como apagar um espaço em branco (diminuir um longo espaçamento); como salvar o que foi escrito; porque “*tem teclas que não acontece nada quando a gente digita*” (referência ao *Shift*).
- Uso de mouse externo e interno: o mouse externo esteve sempre disponível, mas muitos alunos faziam questão de “testar” as duas alternativas. Nesse quesito, foram raros os casos de dificuldade, mesmo entre os alunos menos experientes.

O conjunto das produções feitas no papel e no computador mostrou a profusão de estratégias do escrever (o uso da máquina por meio do teclado e do processador de textos) e de mecanismos cognitivos que subsidiaram a produção textual. Essa amplitude fica ainda mais evidente pelo confronto dos modos de composição porque, conforme observado por Molinari e Ferreiro (2013), o contraste das escritas realizadas com

diferentes instrumentos (no caso, papel e computador) permite vislumbrar aspectos que permaneciam ocultos sem essa abordagem comparativa.

13.7 Considerações: aprender a escrever na diversidade de recursos

Na análise do *corpus* da pesquisa, a pluralidade das relações entre a produção da escrita e o instrumental do escrever funciona como uma amostra de processos e procedimentos que se colocaram no curso das atividades, em diferentes frentes de aprendizagem e de processamento cognitivo. São dados que, em uma perspectiva ampla, corroboram os resultados de outros estudos (LUIZE, 2007, 2011; MOLINARI, FERREIRO, 2013; MOWAT, 1999, TEBEROSKY 2004; TEBEROSKY e RIBERA, 2004), permitindo-me advogar a importância de atividades diversificadas no processo de ensino.

Em que pese a convergência das pesquisas sobre os principais aspectos mobilizados pelas crianças nos diferentes suportes, importa dizer que as especificidades deles não são dadas em si, mas na sua relação com os sujeitos e com o contexto de produção que, por sua vez, é balizado pela natureza do trabalho e pelas possíveis interações. Assim, um trabalho mais direcionado para a edição pode favorecer a consciência textual (pela seleção de títulos, subtítulos, pelo uso de diferentes tipografias e recursos de formatação e paginação etc.); a produção de uma pesquisa pode ampliar as condições de navegação na internet (pelos recursos de baixar, copiar, arrastar; pelos mecanismos de busca e da construção de ideias pelo trânsito nas redes de consulta) ou a localização de materiais em uma biblioteca. Nessas experiências, alunos com diferentes graus de competência letrada ou técnica vão se beneficiar de modos diversificados. Por isso,

[...] é fundamental que o professor, quando se trata de favorecer aprendizagens, planeje situações didáticas nas quais as crianças tenham oportunidade de vivenciar interações diversas com o universo da escrita. Isso também envolve promover interações tanto no papel como suporte quanto com o computador e todos os seus recursos, possibilitando às crianças lidar com problemas distintos, ampliando as oportunidades de analisar, observar, refletir e intercambiar – ações fundamentais no processo de compreensão e apropriação da escrita. (LUIZE, 2011, p. 141)

Em cada situação, o diferencial para maior aproveitamento das situações oferecidas está na mediação feita pelo professor. Isso quer dizer que nem o papel nem o computador garantem o aprendizado, a possibilidade de trabalho colaborativo ou a relação positiva e crítica com o conhecimento. Quando os alunos decidem que a melhor forma de lidar com um trabalho em grupo é “cada um fazer o seu pedaço” independentemente da produção dos demais, o que está em jogo não é o suporte, mas a concepção dos alunos e suas estratégias para a produção em equipe. Por outro lado, quando uma criança informa ao colega como se consegue mudar de linha no processador de texto, ele tem a chance de perceber, mais diretamente, o benefício da colaboração do outro. Em ambas as situações, é preciso ajustar os modos de intervenção para que as conquistas possam ser otimizadas pelas diferentes propostas e dinâmicas do trabalho.

Nessa perspectiva, o interesse no uso de diferentes suportes é trazer desafios técnicos que, na relação com o propósito da tarefa, subsidiem informações, reflexões, vivência de conflitos, procedimentos cognitivos específicos, tomadas de consciência sobre o próprio objeto de conhecimento.

Nos grupos estudados, todas essas dimensões estiveram presentes em maior ou menor grau. No esforço para descrever processos e produtos, fica evidente a complexidade das situações vivenciadas. Se o trabalho no papel favoreceu mais os aspectos discursivos (como convencer alguém a ir para a escola), o computador deu vazão para uma profusão de reflexões sobre os aspectos notacionais e técnicos (como se escreve e como se escreve no processador de texto). O primeiro, motivado pelo maior envolvimento com a situação hipotética; o segundo, com a proposta nem sempre bem compreendida de escrever em um *blog*, alavancado pelo interesse em lidar com o computador. O mesmo suporte eletrônico que exerce fascínio sobre os jovens pode, em alguns casos, gerar resistência e medo, e enfrentar essa situação costuma ser, por si só, uma conquista.

O aproveitamento de competências heterogêneas representou, por sua vez, outra oportunidade pedagogicamente significativa. Isso porque os alunos mais experientes na prática da escrita nem sempre são os mais experientes no uso do teclado e vice-versa, o que, não raro, favorece situações ricas para a troca de informações.

A escrita no papel chamou a atenção das crianças para a necessidade de garantir a legibilidade e, ainda, sustentou oportunidades para os alunos aprenderem a grafar as letras de modo convencional. A produção no editor de texto propiciou, em várias situações, o confronto de escritas e a correspondência entre os tipos de letras (por exemplo, o r que equivale ao R). No espaço do papel, os alunos se prenderam mais à quantidade de escrita; no computador, a qualidade foi reforçada pelos grifos do corretor automático, que obrigavam as crianças a testarem hipóteses, principalmente ortográficas. Quando essas hipóteses se esgotaram (depois de tentativas como “educassão física” e “educação física”), outros aspectos, como a acentuação (“educação física”), puderam emergir como centro de atenção, até que se pudesse chegar à escrita convencional.

A caligrafia individual fortalece a dimensão da autoria porque deixa evidente a escrita de cada um no papel. A escrita na tela favorece a construção de um todo mais estético, estimulando ainda a comparação entre letras e entre palavras. Reforça, assim, a compreensão dos padrões convencionais e socializados. Quando um aluno explica ao outro como digitar o til em cima da letra A, ele aprende um procedimento técnico, mas a aprendizagem técnica também pode se fazer presente quando um aluno aprende a posicionar a letra E em uma folha pautada.

Ao apagar escritas incorretas no papel e no computador, os alunos acabaram por perceber que a funcionalidade de operações equivalentes na prática pode depender de estratégias diferenciadas cuja eficiência requer, em ambos os casos, um certo cuidado: não rasgar a folha, não apagar a linha de cima ou não apagar além do desejado ao pressionar a tecla do “Backspace”. Para recuperar o que foi apagado, alguns alunos lançaram mão de reescrever por cima da marca que ficou no papel, outros se surpreenderam quando me viram recuperar uma palavra com um simples “ctrl z”, recurso do computador que desfaz a operação anterior.

Do ponto de vista da estética, a preocupação com o espaço no papel favoreceu estratégias como o ajustamento do tamanho da letra; no processador de texto, essa preocupação deixou de existir, mas o aluno deparou-se com outros problemas, como encontrar mecanismos para mudar de linha, dar espaço ou fazer um parágrafo.

Do ponto de vista cognitivo, papel e computador criaram, respectivamente, situações interessantes: a falta de espaço, no primeiro, levou o aluno a pensar modos de

“quebrar a palavra”, enquanto a escrita no teclado o fez tomar contato com letras e sinais desconhecidos, potencializando também a percepção de que a sequência alfabética não é a única forma convencional de se distribuírem as letras. Os conflitos que aparecem no papel (por exemplo, quando uma criança, ao copiar a frase escrita por outra, depara-se com caracteres a mais ou a menos) têm o seu paralelo no editor de textos (quando a tela favorece uma percepção estética de sequências idênticas que causam um estranhamento, ou quando os alunos se veem impedidos de fazerem letras grandes e pequenas para diferenciar graficamente objetos maiores de menores, uma prática recorrente no papel). Em ambas as situações, os alunos foram levados a comparar palavras, número de caracteres ou rever hipóteses de escrita.

Na profusão das situações vividas, chama a atenção a concomitância de reflexões notacionais (como se escreve), discursivas (o que se diz) e técnicas (como viabilizar a escrita e, em particular, a escrita legível e convencional). Juntos, os diferentes instrumentos favorecem não só tomadas de decisão no âmbito epilinguístico (a resolução de um problema específico, como o S ou Z em uma determinada palavra), como também metalinguístico (a generalização de um procedimento linguístico, como a separação de palavras com letras duplas). Para além dos aspectos linguísticos e textuais, as crianças são levadas a lidar com aspectos técnicos, gráficos e estéticos, convivendo com a efetiva complexidade da escrita e do escrever: seus usos sociais e os modos como se apresentam em diferentes suportes.

Assim, a prática da escrita em diferentes suportes potencializa, por diferentes vias, diversos tipos de aprendizagem e, além disso, a metacognição, já que o sujeito passa a tomar consciência de diferentes modos de fazer e do seu próprio processo de desenvolvimento.

Quando uma criança diz “*eu sei escrever em letra de mão*”, ela está se referindo a um verdadeiro “rito de passagem”, que é a substituição das primeiras letras bastão pela escrita da letra cursiva, entendida, no contexto dos alunos estudados, como o modo mais típico de escrever no mundo adulto, a forma socializada e mais frequente daqueles que, supostamente, sabem escrever. A valoração dessa modalidade entre os alunos fica também evidente no esforço que fazem para aprender esse tipo de escrita, não raro, buscando, um a um, o traçado convencional das letras. Quando uma criança diz “*agora eu já sei mexer no computador*”, ela está igualmente comemorando uma nova

aprendizagem, nesse caso, ao mesmo tempo em que se dá conta de um *status* cognitivo: o acesso a esse suporte tão valorizado socialmente; a apropriação do funcionamento da máquina, que passa a ser também recurso para a escrita e, ainda, a possibilidade de se comunicar no contexto do mundo tecnológico.

PARTE IV

**DO PROBLEMA DE REPENSAR O PARADIGMA
EDUCATIVO AO DESAFIO DE RESSIGNIFICAR
A LÍNGUA ESCRITA NO CONTEXTO DAS
RELAÇÕES NA ESCOLA**

Se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do 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 informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas, como acessá-la e avaliá-la criticamente, analisá-la, organizá-la, recriá-la e compartilhá-la. As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem. [...] as exigências de formação dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informações e contextos caracterizados pela supercomplexidade.

Ángel I. Pérez Gómez



PARA ALÉM DA DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ENSINO

Na **Parte III** deste trabalho, defendi a língua escrita como um objeto de conhecimento que, no contexto do mundo letrado, legitima-se enquanto meta educativa e como direito social imprescindível para a construção da sociedade democrática. A alfabetização é uma conquista essencial para a formação humana já que a competência letrada tende a ampliar o trânsito do sujeito no universo discursivo-valorativo e alargar sua postura responsiva, subsidiando, progressivamente, a recriação e a negociação de sentidos por meio da manipulação dos gêneros textuais. No plano interpessoal, esse posicionamento do sujeito perante a escrita garante o direito à voz; no plano intrapessoal, ele faz da língua um instrumento do pensamento, fortalecendo a condição essencialmente humana; no plano sociopolítico, ele subsidia a conquista da cidadania.

Quando a alfabetização é assumida nessa perspectiva educativa (processo cognitivo vinculado à constituição do sujeito no contexto do mundo letrado), a longa trajetória da aprendizagem da língua escrita não pode se separar dos processos de uso e de reflexão linguística, não só porque, na perspectiva psicogenética, as escritas infantis, ainda que distantes do sistema convencional, merecem ser consideradas como efetivas manifestações da língua (FERREIRO, TEBEROSKY 1984; COLELLO, 2013a); como também porque, conforme visto, o trabalho de escrever com diferentes propósitos, recursos e suportes favorece o processo cognitivo, transforma o sujeito e a própria atividade. A pessoa, até mesmo nas fases iniciais de aprendizagem, não escreve (ou não deveria escrever) simplesmente; ela escreve (ou deveria escrever) com um certo propósito, a partir de um determinado referencial cognitivo-valorativo, em uma dada situação, para um interlocutor previsto, em uma condição material específica, valendo-se de um repertório linguístico que lhe permite a composição de um gênero textual como proposta de significado. Quanto mais ela compreender essa situação e puder

transitar sobre suas variáveis, maiores serão o controle sobre a tarefa, a possibilidade de avanço conceitual sobre a língua e, provavelmente, a eficiência da produção.

Essa postura justifica uma prática de ensino pautada na promoção de experiências linguísticas diversificadas e de oportunidades de manipulação de diferentes materiais ou suportes de escrita. A diversidade de usos, objetivos, canais, modos de produção e instrumentos que explicam a pluralidade linguística no contexto social deveria também balizar a pluralidade das formas de trabalho na escola. Se assim fosse, as crianças aprenderiam a escrever escrevendo; aprenderiam a escrever assimilando práticas letradas de seu mundo; aprenderiam a escrever compreendendo o funcionamento da língua; aprenderiam a escrever apropriando-se de recursos próprios de seu tempo e lugar.

Os dados apresentados nesta pesquisa contribuem, como visto, para reforçar esta posição: as diferentes formas de trabalho pedagógico favorecem, em graus variados, motivações, posicionamentos pessoais ante a escrita e frentes de processamento cognitivo. De fato, as crianças - mesmo aquelas provenientes de ambientes de baixo letramento (e justamente em função disso) - parecem se beneficiar da multiplicidade de experiências; no processo de construção da língua escrita, elas são capazes de tirar proveito do conjunto diversificado de oportunidades, o que nem sempre é garantido pelo seu contexto de vida ou mesmo pela escola.

A despeito da sua importância, a variabilidade das formas de trabalho pedagógico e a promoção de diferentes experiências de escrita, por si sós, não garantem a transformação da escola. Ainda que os professores possam se preocupar com a prática em sala de aula, buscando formas de trabalho mais dinâmicas e tecnológicas, suas iniciativas podem correr o risco de cair na cilada do mero ativismo didático se o processo de ensino, como um todo, não se submeter a um referencial educativo consistente. Vem daí a necessidade de se repensar a educação para reinventar a escola, uma empreitada considerada como um dos mais importantes investimentos de nosso tempo (ARAÚJO, SASTRE, 2009; COLELLO, 1999, 2012; FERREIRO, 2001b; GÓMEZ, 2015. HERNÁNDEZ, 2000; MONEREO. POZO, 2010, COLL, 1999; COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010a).

[...] as salas de aula pensadas como em tempos dos séculos passados, em que um professor dominava o saber, aquele definido num currículo básico, e em que os estudantes são reconhecidos como sujeitos que

devem incorporar esse saber, não cabem mais como um modelo capaz de sustentar os processos de escolarização nos dias atuais. Assim, defendemos que esse modelo está esgotado e pode ser considerado o indutor de muitos problemas que hoje estão presentes nas salas de aula. Argumentamos, ainda, que tal modelo [...] não permite que propostas colaborativas induzam à produção criativa do conhecimento, retirando ricas possibilidades existentes em processos efetivos de interação pessoal. (DALBEN, 2013, p. 78)

Essa constatação justifica a proposição e desenvolvimento da **Parte IV** do presente trabalho: a consideração de um paradigma educacional ajustado às demandas de nosso tempo, constituído por relações humanas capazes de favorecer tanto práticas de cooperação e interação, quanto estratégias de resolução de problemas, entendidas como processos ativos de reflexão e de constituição da consciência por parte dos alunos.

Na tentativa de situar esse paradigma educacional, o capítulo 15 pretende apresentar as diretrizes de um “novo”⁷⁷ modelo de ensino e de alfabetização bem como discutir os modos como ele vem sendo recebido pelos professores. Mais especificamente, trata-se de colocar em evidência o paradoxo entre os princípios assumidos e as dificuldades da transposição didática. Indiscutivelmente, a tensão entre esses dois polos justifica o (meu) interesse no desenvolvimento de pesquisas sobre a prática pedagógica e as relações na escola. Essa é a abordagem que pretendo trazer nos capítulos que se seguem. Assim como Moesby (2009, p. 77), acredito que “*as palavras* [entendidas aqui como a descrição de modelos, a apresentação de teorias, de princípios e de diretrizes pedagógicas] *podem dizer coisas importantes, mas o que nos motiva é ver algo que realmente funciona*”.

Ao focar os temas dos trabalhos em grupo e das interações entre alunos, o objetivo do capítulo 16 é não só situar perspectivas de relação na escola, como também discutir, com base nas experiências propostas às crianças do Instituto André Franco Vive, a relação entre práticas colaborativas e processos cognitivos.

Finalmente, no capítulo 17, as atividades pedagógicas, tomadas na perspectiva de processos reflexivos da resolução de problemas, ganham destaque como estratégias que transformam as relações na escola, recolocando o sujeito em face do objeto de conhecimento. No caso dos alunos do Instituto André Franco Vive, delinear os modos

⁷⁷ Como os referenciais teóricos e os debates que subsidiam esse modelo de ensino estão disponíveis desde o final do século XX, parece inadequado considerá-lo como uma nova proposta. No entanto, tendo em vista que ele ainda não foi o suficientemente incorporado pelo sistema escolar, pode ser considerado “novo” no âmbito das práticas de ensino.

de resolução de problemas vinculados ao universo escolar pode se constituir como um referencial para se compreenderem os caminhos de constituição da consciência.

A REINVENÇÃO DA ESCOLA: OS DESAFIOS DE EDUCAR E DE ENSINAR A LÍNGUA ESCRITA

15.1 O paradoxo da educação e as perspectivas de mudança na escola

Em pesquisas desenvolvidas anteriormente (COLELLO, 2012), tive a oportunidade de registrar, em escolas públicas e privadas, “ocorrências curiosas” relativas ao ensino da língua escrita. Muitos professores que, em certos dias, traziam para seus alunos significativas atividades de língua escrita, com efetivos propósitos de comunicação e potencial para a reflexão linguística, nos dias que se seguiam, propunham atividades mecânicas e repetitivas, calcadas em modelos empiristas de ensino e em concepções monológicas de língua. Em outras situações, quando a escola exercia maior controle sobre o que era feito em classe, isto é, quando os professores tinham menor liberdade de planejamento e proposição de tarefas (aulas pré-programadas pela sequência do livro didático ou pelo sistema apostilado), algumas boas atividades acabavam sendo deturpadas no processo de execução. De modo inverso, outros deveres, a princípio inadequados, transformavam-se a partir da mediação feita pelo professor ou das interações imprevisíveis entre alunos: a magia da escrita resgatada pela criatividade de um mestre ou pela oportunidade concedida aos estudantes para, efetivamente, fazerem uso da língua.

Nesse cenário, a direcionalidade do processo de ensino-aprendizagem, longe de ser arquitetada como proposição coerente, parecia depender do acaso das situações ou da sorte dos alunos em encontrar bons professores. A oscilação das propostas, quase sempre com prejuízo das metas educativas, colocava em evidência a fragilidade dos projetos pedagógicos, a instabilidade das concepções de ensino, a incoerência dos planos curriculares, a falta de clareza sobre os princípios e objetivos da alfabetização e os rumos incertos dos esforços voltados para a formação humana.

Essa condição reflete a realidade já conhecida de muitas instituições: escolas que planejam meticulosamente seus programas de ensino sem o mesmo cuidado para acompanhar resultados; coordenadores que propõem atividades diversificadas, mas não têm clareza de seus objetivos; professores que buscam tarefas dinâmicas e motivadoras sem conseguir colocar o esforço pedagógico a serviço de conquistas significativas; educadores que querem inovar ao mesmo tempo em que lamentam a ausência dos “alunos de antigamente”; docentes que defendem princípios raramente transferidos para o cotidiano da sala de aula; alunos que se submetem às atividades (ou se rebelam contra elas) sem saber o que deles se espera, que respondem aos apelos escolares com apatia, falta de envolvimento, indisciplina; estudantes que reagem com mecanismos de escape das atividades propostas ou com cumprimento proforma de tarefas.

As conclusões de muitos estudos⁷⁸ apontam para a incongruência entre concepções de educação (ou de ensino da língua) e práticas pedagógicas. Em face da fragilidade de paradigmas que, tecnicamente, deveriam fundamentar o trabalho do professor e da má articulação (ou desequilíbrio) entre “saberes teóricos” (conhecimentos científicos e psicopedagógicos) e “saberes práticos” (conquistados pela reflexão docente sobre o cotidiano do fazer pedagógico), a intervenção em sala de aula fica à deriva, desenvolvendo-se ao sabor de boas intenções não concretizadas, do esforço didático muitas vezes desperdiçado e de empreitadas pedagógicas nem sempre coerentes com o processo de aprendizagem.

Enquanto a escola estiver apenas centrada em técnicas de ensinar (por mais legítima que seja essa preocupação), ela estará presa a posturas tradicionais ultrapassadas, estranhas aos novos apelos da nossa sociedade. Enquanto o estudante for tratado pela escola como um ser passivo e estritamente dependente da ação docente, ele será vítima da escola reprodutivista, do sistema autoritário e das relações monológicas em sala de aula. Enquanto os conteúdos de ensino forem tomados como metas em si, desvinculados de um projeto formativo capaz de articular as dimensões social, cognitiva e afetiva, o ensino estará mais a serviço do mundo do trabalho e menos a serviço da construção de um mundo justo. As metodologias ativas, como tendência inovadora no

⁷⁸ Entre tantos, vale mencionar os trabalhos de Almeida (2014), Britto 1997, Chakur (2000), Charlot (2010), Colello (1999, 2010a, 2010b, 2014b), Colello e Luize (2005), Dalben (2013), Dutra (2011), Ferreira (2002), Gómez (2015), Penin (2009), Sarraf (2003, 2011), Silva (2003), Silva e Colello (2003), Soares (2009), Souza (2012), Vidal (2014).

cenário educacional, surgiram como uma alternativa a um modelo de ensino superado e ineficiente, mas também como um desafio que ainda está por ser realizado.

Ao focar o paradoxo dado pelo mau funcionamento da escola em face da necessidade de se formarem sujeitos preparados para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo - seus riscos, ritmos acelerados de inovação e rumos incertos -, Gómez (2015) afirma que os educadores são reféns de uma plataforma bipolar e instável sobre a qual fica difícil estabelecer um equilíbrio: por um lado, o território das pesquisas e inovações que, de modo otimista, acenam para o desenvolvimento criativo e solidário dos seres humanos; por outro, o torrão rochoso, embora com fissuras, da realidade escolar resistente à mudança, um espaço criticado pela maior parte dos educadores.

Na tentativa de explicar a fragilidade dos paradigmas e a inconsistência dos referenciais teóricos, o argumento mais imediato parece incidir sobre a falta de competência técnica do professor. Sustentada ao longo da história da educação, essa ideia é também corrente no imaginário social e até no âmbito do discurso acadêmico. Para alguns autores (MELO, 1988; SAVIANI, 1983), a formação precária, o desconhecimento de aportes teóricos, a pouca familiaridade com teorias de ensino e a dificuldade em compreender os processos de aprendizagem situam o docente como principal culpado pelo mau funcionamento e pela desatualização da escola. Essa interpretação leva a crer que a mudança no sistema de ensino dependeria, prioritariamente, de garantir ao professor a formação que lhe falta, suprimindo deficiências de sua formação (SOUZA, 2002).

Em que pesem as reconhecidas dificuldades de formação, publicações mais recentes (ARROYO, 1996; AZANHA, 1994; COLELLO, 1999; COLELLO, SILVA, 2008; NÓVOA, 1995; SOUZA, 2002; SOUZA, 2012) assumem uma postura mais crítica, superando o argumento de culpabilização do professor para chamar a atenção para a complexidade de fatores envolvidos no trabalho docente. Ao focar a temática da constituição do professor, Souza (2012), por exemplo, comprova essa complexidade de fatores que, como em um dinâmico mosaico de muitas peças, incide sobre a sua formação e sobre o modo como ele exerce sua profissão: o momento histórico de sua vida estudantil, os cursos realizados, as diretrizes fornecidas pelo sistema de ensino, os condicionantes da cultura escolar ou da cultura institucional, as condições de trabalho, as relações pessoais na escola, além de dimensões mais subjetivas, como motivações,

fantasias e identificações pessoais. Nesse contexto de muitas variáveis, podemos situar as principais dificuldades na constituição de um trabalho pedagógico inovador:

- 1º) as incertezas sobre os rumos da educação;
- 2º) o desequilíbrio nas formas de atuação (ou de formação) docente;
- 3º) os modos de assimilação dos aportes teóricos;
- 4º) os mecanismos de resistência dos professores;
- 5º) o funcionamento da escola.

No que diz respeito aos **rumos da educação**, o pouco distanciamento das pessoas com relação aos novos modos de se comunicar, aprender e de se relacionar associado à imprevisibilidade dos futuros cenários sociais geram uma perplexidade no campo da educação frente ao que é novo. A indefinição, a falta de consenso e de postura crítica sobre o que temos, o que queremos e o que precisamos para viver no mundo de amanhã geram dificuldades para a construção de um modelo educacional alternativo que possa orientar o sentido das mudanças (GÓMEZ, 2015; MONEREO, POZO, 2010).

Paralelamente às incertezas sobre os rumos da educação (e em grande parte vinculado a essa problemática), **o desequilíbrio nas formas de atuação (ou de formação) docente** prevalece em muitos contextos. Chakur (2000) mostra que os modelos de se conceber a intervenção docente podem impor diferentes ênfases na atuação profissional e alerta para os frequentes exageros dessas posturas: a “racionalidade técnica”, que tende a conceber a intervenção do professor como mera aplicação de conhecimentos científicos e psicopedagógicos; e a “racionalidade prática”, que, privilegiando o fazer na escola, transforma o professor em um “prático reflexivo”, sem a necessária clareza de como a reflexão pode se constituir como mecanismo de emancipação e de transformação da escola. Em consequência dessa polarização conceitual, a formação docente acaba por funcionar “à base de dicotomias: *teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, ‘formação específica’ x ‘formação pedagógica’*.” (CHAKUR, 2000, p. 79). A superação de tais dicotomias depende, justamente, da busca de um equilíbrio no posicionamento dos educadores. Longe de rechaçar essas dimensões da formação docente ou de postular a sobreposição de uma sobre a outra no exercício profissional, parece desejável que o professor possa se beneficiar da complementaridade entre o saber e o fazer, entre o conhecer e o refletir, entre o ensinar

e o aprender. O desafio docente é justamente poder articular o conhecimento sólido do referencial de trabalho ao exercício crítico de uma prática constantemente refletida. Afinal, qual a razão para contrapor essas dimensões?

Ao lado das incertezas na orientação educacional ou da oscilação de práticas profissionais, importa considerar **o modo como os educadores assimilam os aportes teóricos**. “A rígida fixação dos modos de ensinar pode ser uma evidência das dificuldades de muitos professores em ajustar princípios teóricos (às vezes mal assimilados) às alternativas didático-metodológicas” (COLELLO, 2012, p. 140). O abismo entre as instâncias de produção de saber e a escola básica explica uma conjuntura perversa, na qual os educadores são impelidos a se apropriarem de teorias e propostas de ensino sem a chance de participarem dos processos de pesquisa e investigação. Vítimas de atribuladas rotinas, de precárias condições de trabalho, de inconstantes políticas de formação e de mecanismos pouco reflexivos de atuação profissional, muitos professores têm dificuldades para lidar com propostas de atualização. As consequências disso não poderiam deixar de ser apropriações fragmentadas, reducionistas e deturpadas sobre a produção acadêmica.

Alguns exemplos dessa tendência, focados a partir de diferentes estudos, parecem particularmente significativos. Em sua pesquisa com professores alfabetizadores de Cubatão, Vidal (2014) evidencia a diversidade dos modos de apropriação do trabalho com projetos e, conseqüentemente, a sua transposição didática em uma perspectiva híbrida, nem sempre coerente. Almeida (2012), por sua vez, comprova a confusão e a má interpretação de professores paulistanos acerca dos conceitos de “competência” e de “língua escrita em uma perspectiva dialógica”, concepções consideradas fundamentais nos discursos acadêmicos e assumidas, pela Secretaria Municipal de Educação São Paulo, como metas básicas do ensino. Sarraf (2003, 2011) mostra como a apropriação de um conjunto de princípios sobre o ensino da língua escrita pode ser desigual. Os professores alfabetizadores por ela estudados aceitavam mais facilmente a necessidade de contextualizar tarefas, mas resistiam em abrir mão do controle do processo de ensino, isto é, de um “passo a passo pré-programado” para garantir a aprendizagem. Dessa forma, conseguiam aprimorar a atividade de trabalho, mas não chegavam a uma proposta de ensino desenvolvida em função das necessidades e do ritmo do grupo. Colello e Luize (2005) alertam para o fato de referenciais inovadores de ensino serem apreendidos como um conjunto reduzido de

regras que desvirtuam o sentido do todo. Esse tipo de ocorrência fica evidente, por exemplo, quando a compreensão de aprendizagem como processo pessoal e ativo de elaboração cognitiva sustentou práticas espontaneistas de alfabetização ou a organização de classes agrupadas segundo o nível de conceitualização que as crianças tinham sobre a escrita. Coll, Mauri e Ornuvia (2010a) chamam a atenção para o perigo de muitas inovações serem incorporadas a partir de velhos paradigmas, havendo uma redução do novo a um referencial que não lhe faz justiça. Esse é o caso (já mencionado no capítulo 13) de computadores que, uma vez introduzidos nas escolas, ganham um uso meramente funcional (não raro, como substitutos do livro didático para acesso de informações), sem necessariamente promoverem a ampliação das relações e a renovação dos processos cognitivos. Em síntese, no esforço para inovar, muitos educadores se apropriam de práticas sem garantirem o sentido da inovação.

Estreitamente vinculado às dificuldades de apropriação dos aportes teóricos e diretrizes pedagógicas, vale destacar, o posicionamento pessoal dos educadores frente à perspectiva de mudança. O estudo de Hernández (1998) sobre os **mecanismos de resistência** de professores evidencia atitudes que também podem comprometer a incorporação do novo pela escola. Nessas situações, o desafio de mudar a prática pedagógica é prejudicado por diferentes posturas pessoais: a suposta impossibilidade de aplicação de uma teoria à realidade concreta de trabalho; o desconforto de aprender (inibição diante do que é desconhecido ou o medo de experimentar o novo); a dificuldade para refletir e reconsiderar a própria prática com base em outros referenciais; a ameaça de desestabilização dos conhecimentos e experiências caras ao professor, aspectos que parecem incorporados à sua própria identidade; o bloqueio relativo ao deslocamento do docente de uma postura prática para uma postura investigativa com abertura para aprender com a própria prática.

Superando a esfera do professor, é preciso mencionar as dificuldades de **funcionamento escolar**, muitas vezes, vinculadas às configurações burocratizadas, aos modos de trabalho já cristalizadas pelo tempo ou pelas arraigadas concepções de ensino e aprendizagem (DALBEN, 2013; ENEMARK, KJAERSDAM, 2009; GÓMEZ, 2015; LEITINHO, CARNEIRO, 2013; MOESBY, 2009). Desestabilizar a cultura escolar em nome de novas metas e de práticas mais ajustadas ao nosso tempo é um esforço que deve ser empreendido coletivamente; um esforço a ser travado com base no conhecimento pedagógico e, também, no compromisso ético e moral que envolve todos

os agentes sociais comprometidos com a educação (CHAKUR, 2000). Considerando que o problema da educação pública está na escola, é preciso investir nas “engrenagens” da própria instituição de ensino, sobretudo se o objetivo for o de fortalecer o trabalho da equipe escolar, visando o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos e a conquista da desejável autonomia escolar (AZANHA, 1994; ARANTES, PENIN, MARTÍNEZ, 2009; COLELLO, 2010d; HERNANDEZ, 2000; NÓVOA, 1992; SOUZA, 2002).

A análise do conjunto de fatores que prejudicam a transformação da escola, a revisão das práticas de ensino e a assimilação do novo sustentam a seguinte avaliação do quadro educacional:

As descobertas e os resultados, obviamente provisórios e parciais, das investigações em ciências da educação não parecem nem ao menos inspirar e iluminar as práticas pedagógicas convencionais. *A inovação educacional é minoritária, marginal e efêmera. Por conseguinte, a instituição escolar permanece basicamente a mesma desde a sua extensão à população em geral*, no final do século XIX, quando o resto da sociedade e as suas instituições se transformaram tão radicalmente que são quase irreconhecíveis desde então. (GÓMEZ, 2015, p. 12 – grifo meu)

Com base nesse cenário, fica evidente que, mais do que mudar as práticas em sala de aula, é preciso promover uma ampla revolução educacional, uma revolução voltada para novas perspectivas de ensinar e, em especial, de ensinar a ler e escrever. Compreender seus princípios e seus desafios pode ser um importante passo nessa empreitada.

15.2 Paradigmas, meios e metas da educação: quais os desafios da escola?

Referindo-se à urgência de se reinventar a escola, Gómez (2015, p. 46) afirma:

Talvez seja apropriado [...] adotar uma perspectiva radicalmente diferente: revisar os fundamentos da escola clássica individualista, descontextualizada, que fragmenta o mundo do conhecimento e o separa do mundo e das vivências, e enfatizar a aprendizagem contextualizada, encarnada nas experiências e vivências de cada indivíduo como participação ativa e entusiástica dentro do espaço da comunidade social na qual se desenvolve. Essa mudança de perspectiva não faz referência

a transformações superficiais, mas a replanejamentos radicais que afetam o sentido e a revisão dos próprios objetivos da escola.

O autor defende que as reformas parciais, descoladas de um sentido global da educação, parecem insuficientes para atender as demandas do nosso mundo. Corroborando essa postura, Monereo e Pozo (2010) referem-se à construção de um novo modelo educativo que, mesmo integrando o que já existe, não seja pautado pelo espírito saudosista com o propósito de recuperar uma escola que não faz mais sentido nos dias de hoje. Para eles, *“não basta fazer pequenos ajustes, colocar band-aids em nossas aulas e em nossos hábitos docentes, introduzindo computadores e alguma outra tecnologia para continuar desenvolvendo os mesmos currículos”* (MONEREO, POZO, 2010, p. 97).

Na mesma linha de argumentação, Colello (1999) postula uma nova forma de enxergar a escola, o que nos obriga a rever paradigmas, meios e metas. No que diz respeito aos **paradigmas**, é preciso substituir o “princípio de saber muito” pela possibilidade de lidar criticamente com o conhecimento, valendo-se de diferentes canais e estratégias. Mais do que nunca, o que está em pauta é uma educação que possa superar os muros da escola, preparando o sujeito para a vida social. Os **meios** do ensinar devem, por esse motivo, estar ancorados em metodologias ativas, práticas significativas e contextualizadas, incidindo sobre perspectivas transversais para que o aluno possa pensar com clareza sobre a realidade complexa que o cerca. Na prática, isso significa rever programas e conteúdos, usar metodologias ativas, privilegiar estratégias reflexivas, buscar alternativas de avaliação, lançar mão de novos recursos didáticos, prever inovações na organização do tempo e do espaço de aprendizagem e, sobretudo, tirar proveito de novas formas de relação na escola (a relação entre colegas, entre professores e alunos, e entre os estudantes e objetos de conhecimento). Tais princípios submetem-se à **meta** mais ampla de formar o ser humano, desenvolvendo suas capacidades mentais, sua autonomia e sua possibilidade de inserção consciente e produtiva no mundo em que vivemos. Aquele que se propõe a ensinar deve, portanto, comprometer-se não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a construção de valores, sentimentos, habilidades e competências capazes de sustentar a vida saudável, criativa e responsável (ARAUJO, 2013; ARAÚJO, SASTRE, 2009; CARVALHO, 1998; COLELLO, 1999; COLL, 1999a; COLL, MAURI, ORNUBIA,

2010a; COLL, MONEREO, 2010; DALBEN, 2013; GÓMEZ, 2015; HERNÁNDEZ, 2000; LEITINHO, CARNEIRO, 2013; SCHMIDT, 2001; QUINTÁS, 1999).

Compreendida nessa extensão de dimensões e significados, a proposta de uma reforma educacional calcada nas metodologias ativas merece, segundo os autores mencionados, ser assumida a partir dos seguintes desafios:

- Garantir uma abordagem ampla do processo educativo, procurando integrar saberes, atitudes, valores e competências, de modo a promover uma formação integral do ser humano.
- Tornar o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem, privilegiando o princípio da autonomia pelo “aprender fazendo”.
- Priorizar a aprendizagem como processo mental reflexivo, isto é, a aprendizagem como elaboração cognitiva mediada pela situação pedagógica.
- Estimular aprendizagens de segunda ordem, ou seja, não só aprender conteúdos, mas também: aprender a aprender, buscar o conhecimento, selecionar dados, articular informações e avaliar situações.
- Valorizar as formas de interação e de intercâmbio de saberes, posturas e experiências, incentivando meios colaborativas de aprendizagem.
- Promover a inserção social atrelada ao espírito crítico para que o sujeito possa se integrar e se ajustar às realidades dos planos real ou virtual.
- Fazer com que os alunos possam usufruir de intercâmbios globais sem destituir as especificidades locais, regionais e individuais (evitar tanto a colonização de identidades como a alienação dos indivíduos).
- Estimular a tanto a convivência com a diversidade quanto o desenvolvimento de posturas de tolerância, empatia, cooperação e solidariedade.
- Preparar o aluno para lidar com um saber necessariamente provisório, mantendo-se aberto para o novo, para o crescimento exponencial do conhecimento e para a compreensão de realidades complexas.
- Privilegiar propostas flexíveis de trabalho pedagógico, por meio de “planejamentos pedagógicos em aberto”, que possam não só estimular as diversas possibilidades de exploração dos alunos, como também atender as imprevisibilidades das situações didáticas.

- Transformar a escola em uma comunidade de aprendizes, capazes de produzir, questionar, pesquisar, reconstituir ideias, confrontar pensamentos e percepções, buscando, por essa via, a sintonia entre os objetivos escolares e a valorização do conhecimento pelos alunos.
- Reorganizar dinâmicas de convivência e modos de viabilizar a construção dos conhecimentos, o que obriga os educadores a reverem os conteúdos e a própria concepção de currículo.
- Aproximar os conteúdos escolares da realidade social, incorporando a compreensão de problemas, dilemas, impasses, pontos de vista, implicações teóricas e práticas, ou seja, permitir que os alunos possam captar, compreender e lidar tanto com a complexidade dos fenômenos quanto lidar com o conhecimento de modo significativo.
- Promover mecanismos de motivação intrínseca na relação do sujeito aprendiz com o conhecimento e, por essa via, investir na formação do estudante, do pesquisador, do profissional e do cientista.
- Transformar a pluralidade de informações em campos organizados de conhecimento, evitando contradições típicas de nosso tempo: a superinformação (infotoxicação) que convive com a desinformação; a possibilidade de saber sem compreender; a assimilação de dados paralela à desorientação.
- Priorizar procedimentos e metodologias que possam fortalecer, no aluno, a autonomia, a autorregulação, o compromisso, a responsabilidade, a metacognição, o controle das situações e os critérios de conduta (o professor como facilitador e mediador do conhecimento).
- Garantir o trânsito do sujeito em múltiplas linguagens, diferentes modos de comunicação em diversos contextos letrados.
- Reorganizar as dimensões de tempo, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e equilibrando a valoração entre o imediatismo e os processos conquistados a longo prazo.
- Reorganizar os espaços de aprendizagem, nem só circunscritos às salas de aula, nem dispersos em situações informais e aleatórias. Com base nesse postulado, a própria concepção de escola e de funcionamento institucional merecem ser revistos.

- Integrar as TIC na vida e na escola, utilizando-as como instrumentos auxiliares do pensamento.
- Aproveitar as TIC como recurso para a ampliação de intercâmbio, comunicação e distribuição do conhecimento.
- Aproveitar novos materiais, tecnologias e recursos, visando maior efetividade das práticas de ensino. A esse respeito, importa estimular práticas pedagógicas operacionalizadas também como modalidades de pesquisa e de experimentação de alternativas de ensino.
- Repensar as práticas de formação docente (percursos iniciais, iniciativas de capacitação continuada e mecanismos de apoio e de reflexão profissional em serviço).
- Melhorar as condições objetivas de trabalho na escola.
- Valorizar a educação e reconhecer a função docente em suas dimensões pedagógica, política e social.

Tendo situado os principais desafios da educação e as perspectivas de transformação da escola, vejamos como eles se refletem no caso específico do ensino da leitura e escrita.

15.3 Princípios da alfabetização: quais os desafios de ensinar a ler e escrever?

Como um subproduto do consenso em prol da reinvenção da escola, (mas, certamente, entendido como uma dimensão privilegiada desse desafio), a alfabetização, quase sempre tratada como apropriação estrita do sistema de escrita, também merece ser vista com novos olhos, tanto no que diz respeito à natureza e ao sentido desse objeto de conhecimento, quanto no que tange ao seu papel no processo de formação humana. Assim, o ensino da língua escrita deve,

Por um lado, levar em conta uma necessária ampliação das dimensões e dos objetivos dessa formação e, por outro, a exigência de uma educação que coloque os aprendizes em uma posição de aprender ao longo de toda a vida. [...]

Para isso, uma das finalidades da alfabetização seria favorecer a obtenção de uma série de competências – em um processo que começa,

mas nunca termina – que nos levem a formas mais elaboradas e relações de conhecimento da realidade e de nós mesmos. Algo que apenas pode ser abordado a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e a partir de outra maneira de aproximar-se do conhecimento. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 16-17)

Sem dúvida alguma, esses dois aspectos sustentam os desafios que a alfabetização deveria representar aos educadores. É nesse sentido que podem ser compreendidas as palavras de Ferreiro (2001c, p. 37): “*Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização*”.

A revolução conceitual acerca do processo de alfabetização, longe de se constituir como um movimento pontual, amparado por uma única corrente teórica ou campo de conhecimento, é tributária de diferentes estudos e frentes de contribuição, que, hoje, no Brasil, justificam seus princípios fundamentais. Em trabalho anterior (COLELLO, 2014, p. 175-177), tive a oportunidade de apresentar sinteticamente esses importantes aportes teóricos e suas implicações:

O ensino da língua escrita que, tão frequentemente, se configurava como objeto estritamente escolar, sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos (podendo vir da letra ao texto ou vice-versa, conforme o método utilizado), sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação. Nas décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire foi o primeiro a denunciar as práticas alienantes de ensino, defendendo a alfabetização como leitura de mundo e a dimensão política do ensino. Nos anos 80, as ciências linguísticas defendem o sujeito falante e a legitimidade dos diferentes modos de falar, combatendo os preconceitos linguísticos que circulavam até mesmo entre os educadores: a ideia de que a “correção linguística” (conforme os padrões da norma culta) deveria ser um pré-requisito para a alfabetização. Ao mesmo tempo, a emergência de investigações psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) chamaram a atenção para a aprendizagem como construção cognitiva, a partir de concepções e hipóteses dos sujeitos sobre a língua. As traduções dos estudos de Vygotsky e colaboradores (VYGOTSKY, 1987, 1988; VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988), por sua vez, evidenciaram a aprendizagem no contexto

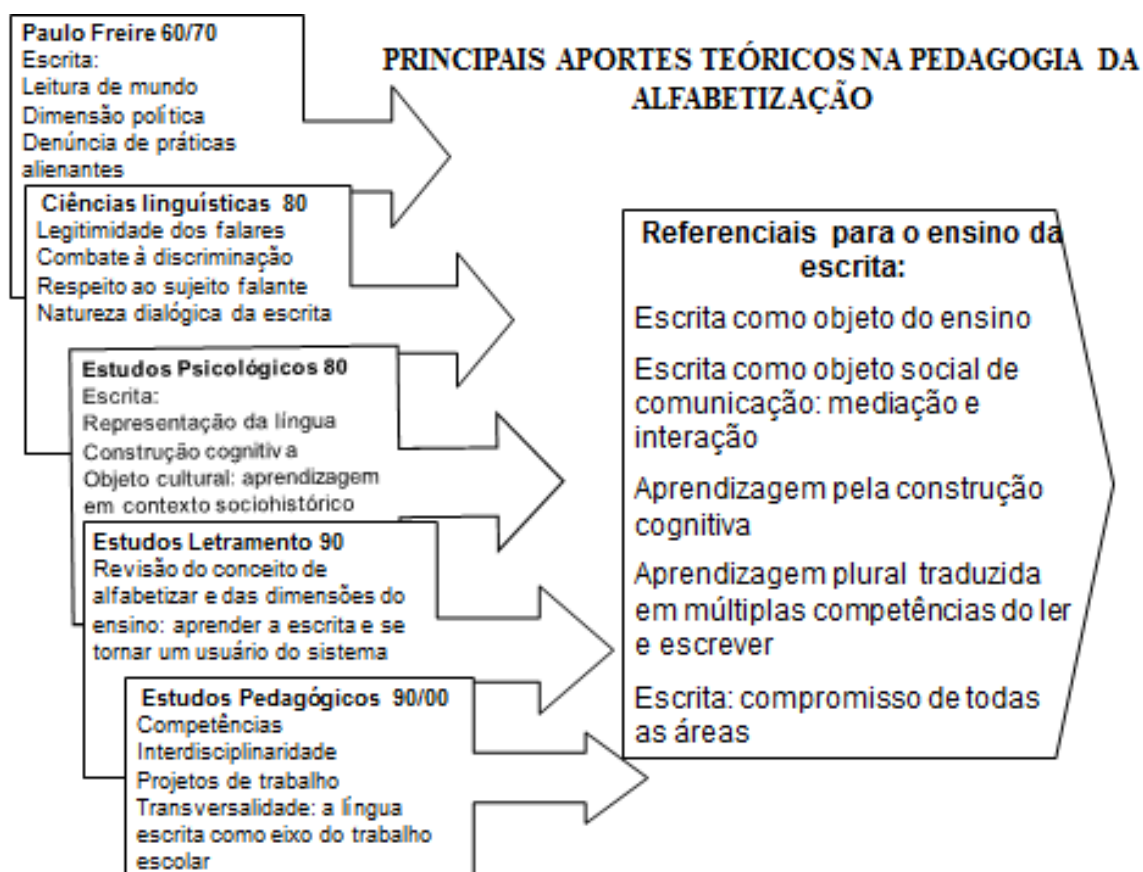
*sócio-histórico, situando a língua como um objeto cultural*⁷⁹. Seguindo o mesmo paradigma desses estudos soviéticos, os trabalhos de seus compatriotas vinculados ao círculo de Bakhtin (1977) que chegaram ao Brasil revelaram, como visto⁸⁰, a natureza dialógica do ensino. Com base nesse referencial, muitas são as investigações didáticas que procuram compreender as implicações do sociointeracionismo na prática pedagógica⁸¹. Desde os anos 90, os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2004; SOARES, 1998; TFOUNI, 1995) promoveram um caloroso debate acerca do próprio conceito de alfabetização (COLELLO, 2010a), defendido pelos construtivistas como a própria cultura escrita (FERREIRO, 2001; WEISZ, SANCHEZ, 2002) e pelos pesquisadores liderados por Magda Soares (1998) como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar) e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento). Além disso, a partir dos anos 90, outros estudos na área de educação trouxeram conceitos e propostas de trabalho pedagógico, tais como “competências”, “interdisciplinaridade”, “temas transversais” e “abordagem por projetos pedagógicos”, que influenciam o modo de se posicionar em sala de aula.

O esquema abaixo ilustra essa profusão de aportes teóricos, que, em perspectivas complementares, mas também pelos seus confrontos e divergências, chegam à escola de modo mais ou menos consistente, ora suscitando debates acadêmicos, ora gerando dúvidas ou ajustes entre os professores. Ilustra ainda alguns princípios que, com base nas referidas contribuições, vão se consolidando no que diz respeito ao ensino da língua, marcando posição em documentos oficiais e diretrizes publicamente assumidas.

⁷⁹ Com base nesse paradigma, vale destacar os estudos sobre a alfabetização liderados por Smolka (1999, 2008).

⁸⁰ A esse respeito, ver capítulos 11 e 12.

⁸¹ Entre tantos estudos realizados, vale mencionar os trabalhos liderados por Geraldi (1984, 1993, 1996).



[Quadro 10]

Independentemente dos avanços, polêmicas, divergências e práticas pedagógicas acertadas ou deturpadas, parece um consenso entre os educadores que a língua escrita se configura, hoje, não como um instrumento da ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como efetivo objeto de ensino. Um objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa óptica, não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades [...].

Se, no campo da pesquisa, a fragmentação de posturas, a princípio irreconciliáveis, e o acirramento dos debates acerca da alfabetização parece inevitável, do ponto de vista pedagógico, a busca de um encaminhamento para uma prática comum é uma necessidade. Afinal, como afirma Soares (2014, p. 33), “*acredito que estamos,*

sim, no ‘tempo de perguntas’⁸², no campo da alfabetização, mas também no tempo da urgência de respostas a essas perguntas, respostas que ‘o mundo inteiro’ – aqui, o mundo da alfabetização – está oferecendo”. Em nome da reconhecida necessidade de encaminhamentos (a unanimidade dos educadores em torno do ideal de superar o fracasso da alfabetização), a autora clama por uma postura de entendimento e respeito entre pesquisadores, estudiosos e professores. Pressupondo a alfabetização como um processo multifacetado, ela defende a possibilidade de articulação entre teorias de modo a contemplar a amplitude e a complexidade do “todo” no qual o processo de ensino da leitura e escrita se realiza. Há momentos em que os acirrados antagonismos teóricos devem abrir espaço para diretrizes comuns, visando o direcionamento para enfrentar problemas sociais dramáticos, como é o caso do alfabetismo no Brasil. Em face das demandas de se “redesenhar a educação” (HERNÁNDEZ, 2000), de se “reinventar a escola” (GÓMEZ 2015), de se “estabelecer uma nova cultura de ensino e aprendizagem” (MOESBY, 2009), de se buscarem “novos modelos de produção e organização do conhecimento, condizentes com as demandas e necessidades das sociedades contemporâneas” (ARAÚJO, SASTRE, 2009, p. 7) e da urgência de uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização (FERREIRO, 2001c), a melhor contribuição dos antagonismos teóricos, conceituais ou práticos é o estabelecimento de um diálogo a partir do qual se possa melhor compreender a realidade complexa da sala de aula (COLELLO, 2010a).

Na perseguição dessa postura de entendimento, é possível situar o ensino da língua escrita no seu desenvolvimento psicogenético, mas também admitir a relevância dos contextos socioculturais de onde parte e para onde se direciona o sentido de aprender a ler e escrever. Da mesma forma, é importante compreender que a necessária consciência fonológica não precisa se colocar na contramão de práticas reflexivas sobre a língua; que a aprendizagem das letras não dispensa o contato com os textos; que o conhecimento das regras do sistema não necessariamente se opõe ao uso social da língua; que a aprendizagem da norma culta não se sobrepõe aos modos de expressão popular (SOARES, 1991), justamente porque a aprendizagem escolarizada da língua (tantas vezes restrita às aulas de português) não deveria excluir o falante nativo nas suas práticas e necessidades de expressão. Nesse sentido, a especificidade das atividades de

⁸² Referência à máxima: “O mundo inteiro está dando respostas, o que falta é o tempo das perguntas”. (SARAMAGO, J. *Memorial do convento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993, p. 320)

ensino da leitura e escrita não deveriam estar descoladas da natureza essencialmente política da educação. Como um eixo transversal que perpassa diferentes esferas da vida (o envolvimento na escola, a inserção no mercado de trabalho, a resposta funcional aos apelos cotidianos, a participação social e as alternativas de lazer) e diferentes campos do conhecimento, a língua escrita merece ser uma prioridade do processo educativo porque, além de se constituir como objeto de conhecimento relacionado às possibilidades de comunicação, compreensão e interpretação, a escrita é também um recurso que, tal como a oralidade, promove a passagem do plano inter para o intrapessoal (VYGOTSKY, 1987, 1988), gerando a consciência humana (BAKHTIN, 1988a, 1992).

A esse respeito, Colomer (2007) explica que, frente a uma nova realidade social e, conseqüentemente, às novas posturas educativas, o trabalho com a língua na escola orienta-se em duas direções complementares e indissociáveis: por um lado, o “ensino para fora” tomando a língua como um recurso que favorece o entendimento do mundo e os processos comunicativos em face dos seus apelos (a formação do sujeito leitor e escritor que se relaciona com o mundo); por outro, o “ensino para dentro”, evidente em estratégias que favorecem processos de aprendizagem, de construção e reconstrução de ideias e de assunção de posturas (a condição do leitor e escritor como ampliação dos instrumentos mentais e como parte da identidade).

Do conjunto desse posicionamento, decorrem os principais desafios relativos ao ensino da língua escrita:

- Promover o acesso quantitativo e qualitativo da população à cultura escrita, antes, durante e depois do período de escolaridade.
- Desenvolver políticas públicas voltadas para a intensificação das práticas letradas, sobretudo nos meios menos privilegiados.
- Respeitar a experiência linguística dos alunos e, a partir dela, ampliar as oportunidades de aprendizagem e de uso da escrita.
- Situar o ensino da língua escrita com base em atividades contextualizadas e de efetivo propósito social.
- Explorar as situações comunicativas e dialógicas em sala de aula, buscando confrontar diferentes posições sobre o tema e diferentes modos de dizer.
- Garantir, na escola, a variedade de propostas e de suportes de escrita e leitura.

- Favorecer o contato do aluno com diferentes gêneros textuais, visando a formação da consciência genérica.
- Integrar o ensino da língua escrita ao desenvolvimento de múltiplas linguagens.
- Articular as práticas de ensino ao exercício reflexivo sobre o funcionamento da linguagem.
- Ampliar o ensino da língua escrita, superando o período dos anos iniciais da escolaridade e a esfera reducionista das aulas de Português (o processo de aprendizagem projetado ao longo de toda a escolaridade). Em outras palavras, fazer do ensino da língua escrita um compromisso de todas as áreas e de todos os educadores (NEVES, 2003).
- Promover o acesso ao mundo literário, estimulando o contato dos alunos com diferentes autores, obras e estilos de produção.
- Situar o conhecimento da língua escrita como um recurso para a aprendizagem em uma perspectiva mais ampla.
- Fazer do ensino da língua escrita um exercício de reflexão e aprofundamento dos processos de consciência integrado à constituição da identidade.

A consideração de paradigmas e desafios educacionais é, sem dúvida, um importante passo para nortear a revisão de práticas de ensino. No entanto, somos obrigados, assim como Zabala (2008), a admitir que a mera explicação de variáveis de um marco complexo, por si só, é insuficiente para assegurar processos de mudança na escola. Cumpre, pois, criar uma rede de mecanismos de formação que, por diversas vias, aproximem os educadores dos caminhos para a mudança de paradigma. Entre tantas iniciativas, a pesquisa aplicada, como a que aqui se propõe, é um coadjuvante na busca dessa finalidade. Ao pinçar dimensões da prática que possam incorporar o sentido de novos referenciais do trabalho escolar, minha intenção é colocar em evidência seu potencial, buscando a mediação entre princípios educativos e o fazer pedagógico.

15.4 Mudança de paradigma e relações na escola: interação e resolução de problemas

A preocupação com os rumos da escola, a tentativa de situar os desafios do ensino e, particularmente, da alfabetização, apresentadas neste capítulo, constituem a motivação do presente trabalho, compondo não só o esteio de reflexão e análise, como também o próprio referencial básico para o delineamento das Fases 2, 3 e 4 da coleta de dados (em contraposição às Fases 1 e 5, que recriaram situações mais típicas da tradição escolar). Meu objetivo nos capítulos que se seguem (16 e 17) é justamente o de compreender como a criança reage à mudança de paradigma, sobretudo quando as atividades estimulam a interação entre alunos pela proposta de trabalho colaborativo e a resolução de problemas (aproximação crítica com o objeto de conhecimento).

No estudo, o recorte do par “interação” e “resolução de problemas” (entre tantos outros aspectos que poderiam representar a mudança de paradigma das relações na escola) não foi aleatório. Ambos os princípios aparecem frequentemente associados de diferentes formas e com diferentes ênfases ao longo do século XX, nos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Dewey, Lewin, Bruner e Paulo Freire. De qualquer forma, a despeito dessa dispersão de raízes teóricas, importa registrar a associação do referido par com as metodologias ativas, processos de ensino que colocam os indivíduos no centro da aprendizagem, privilegiando o protagonismo dos aprendizes e a relação entre sujeitos (ARAUJO, 2013; ARAÚJO, SASTRE, 2009; CARVALHO, 1998; COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010b; DALBEN, 2013; MENNIN, 2003; LEITINHO, CARNEIRO, 2013; SHIMIDT, 2001).

Ao considerar a influência da Psicologia Cognitiva no trabalho de resolução interativa de problemas, Schmidt (2001) destaca três denominadores em comum: a concepção de homem como sujeito ativo e capaz de se envolver no processo de aprendizagem, o aproveitamento do conhecimento prévio nas práticas de ensino, o princípio de que a aprendizagem e a possibilidade de uso do saber são tributárias da forma como foi estruturado o conhecimento. Na mesma linha de raciocínio, Coll, Mauri e Ornumbia (2010b) lembram que o princípio da resolução interativa de problemas está em sintonia com uma visão construtivista do ensino porque favorece o desenvolvimento

de competências, privilegia o significado e a funcionalidade do conhecimento e valoriza a importância do papel dos outros na mediação para a aprendizagem.

Partindo desses postulados e com o objetivo de situar as bases teóricas que, no presente trabalho, sustentam as análises sobre as práticas interativas e a resolução de problemas, recorro, mais uma vez a Piaget e Vygotsky.

Para **Piaget**, a construção do conhecimento é um processo de elaboração pessoal deflagrado a partir de uma **situação-problema**. Assim, “*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, 2002, p. 66-67). No enfrentamento deles, criam-se **situações interativas** (com o outro ou com o objeto de conhecimento) que promovem o confronto entre as ideias prévias ou hipóteses do sujeito aprendiz e outras fontes de informação ou de comprovação em face da realidade. 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. Essa dinâmica, ilustrada pela Figura 35, explica a própria construção do conhecimento dada pela progressão de saberes, tendendo a avançar de concepções mais elementares para as mais elaboradas e próximas do saber convencional.

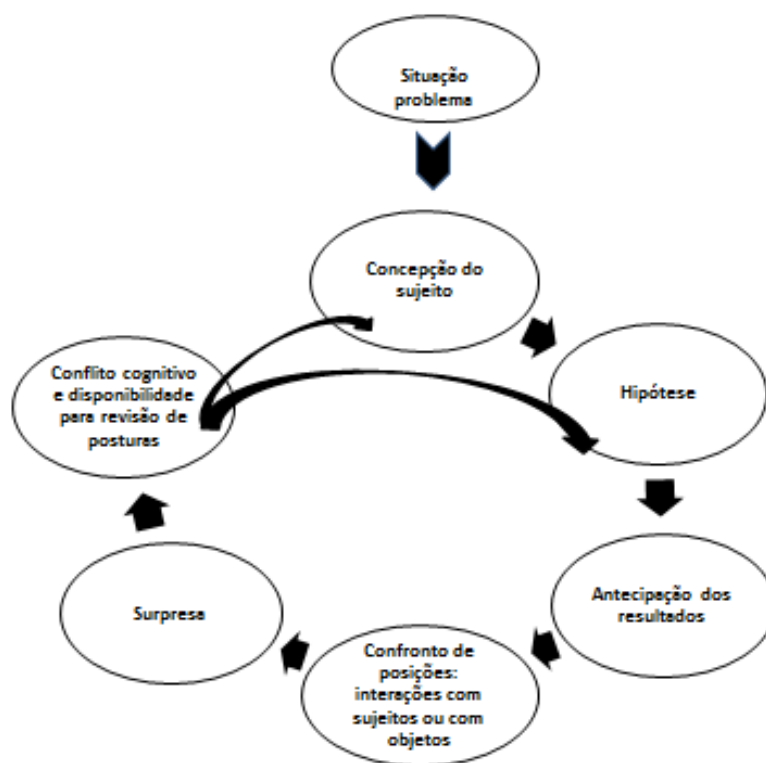


Figura 35 – Construção do conhecimento na perspectiva construtivista: o lugar da situação problema e o papel da interação⁸³

Com base nesse referencial, fica evidente que o processo de aprendizagem envolve ação e reflexão já que o sujeito é, constantemente, convidado a testar seus conhecimentos, abrir mão de suas concepções e pontos de vista para considerar outras possibilidades de explicação e de entendimento. Por isso, em oposição às práticas tipicamente escolares, é possível afirmar, assim como Piaget (1996, 1971), que a melhor aula não é aquela que traz respostas, mas a que instiga o sujeito com problemas, trazendo a ele possibilidades de experiência e de interação com o mundo. Dessa forma, fica também evidente o papel do professor como aquele que promove oportunidades de reflexão a partir de problematizações que desestabilizam o sujeito aprendiz. É nesse sentido que se pode compreender o seguinte argumento:

Cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que ela descubra por si mesma permanecerá com ela. Conquistar por si mesmo certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito; mas isso possibilitará,

⁸³ Figura adaptada da original apresentada por Colello (2004).

sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções. (PIAGET, 1971, p. 54).

Desta forma, tão importante quanto aprender é a capacidade de refletir sobre seus próprios conhecimentos, possibilidades de fazer e critérios de conduta, evoluindo para a metacognição, tal como é definida por Flavell (1976), Guimarães e Bosse (2008). Ao tornar a aprendizagem um processo consciente e intencional, o sujeito tende a assumir um controle sobre seu processo cognitivo já que, defrontando-se com seus aspectos fortes e fracos (o que sabe, o que não sabe, o que concebe com mais ou menos convicção, o que sabe que o outro sabe e o que percebe acerca do seu próprio conhecimento), cria-se a perspectiva de uma ruptura necessária para o avanço do conhecimento (GÓMEZ, 2015).

Como decorrência dessa concepção epistemológica, cabe ao professor o desafio de ajustar a intervenção pedagógica ao processo cognitivo do aluno. Nas palavras de Weisz e Sanchez (2002, p. 65),

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar do conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao ensino, mas o processo de ensino é que tem que se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

No referencial sócio-histórico liderado pelos trabalhos de **Vygotsky**, a **interação** ganha destaque justamente porque, além de promover o conhecimento, o próprio funcionamento psicológico está fundado nas relações sociais, conforme explicam Smolka e Góes (1995, p. 9-10):

Pela visão teórica assumida, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na *dinâmica interativa*. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma *relação sujeito-sujeito-objeto*. Isso significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que *a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro*.

Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Ainda, dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num *terreno interindividual*. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. *A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva.* (Grifos meus)

No contexto sócio-histórico, as crianças, em seu curso de desenvolvimento, tendem a passar, progressivamente, de atividades diretas para modos mediados de ser, de agir, de aprender e de organizar o real. A vida humana, em qualquer tempo ou espaço, faz surgir diferentes ordens de problemas, que, em contextos sociais mais complexos ou na esfera escolar, não podem ser enfrentadas só de modo direto. Da mesma forma que os homens, ao longo da história, aprenderam a perceber problemas e a buscar conjuntamente modos de resolvê-los por meio de atividades colaborativas e complexas (por exemplo, o problema da fome, que remete à necessidade de caça e coleta e à coordenação progressiva de ações conjuntas e integradas para lograr a subsistência, inclusive criando outras formas de garanti-la: o desenvolvimento de tecnologias mais eficientes para a caça, as iniciativas planejadas para o plantio, os sistemas organizados de agricultura, os mecanismos de armazenamento e preservação dos alimentos e até a construção de campos de conhecimento como a agronomia e a pecuária), a criança encontra, no seu cotidiano, objetos e situações-problema que “clamam” por reações, entendimentos, negociações, iniciativas e produções cada vez mais elaboradas. Assim, problemas que, a princípio, eram resolvidos com base na experiência prática podem ser enfrentados com o apoio de operações lógicas formais e com base em sistemas estruturados de conhecimento. O papel da escola é justamente subsidiar esse processo, fomentando os processos de elaboração mental, inclusive nos procedimentos envolvidos na resolução de problemas. Luria (1990, p. 157), colaborador de Vygotsky, explica o processo de mediação pedagógica para esse tipo de raciocínio:

Em muitos aspectos, a resolução de problemas é uma capacidade que envolve um modelo de processos intelectuais complexos. Cada problema escolar conhecido se resume a uma estrutura psicológica complexa na qual o objetivo final (formulado como o problema da questão) é determinado por condições específicas. Somente através da análise dessas condições é que o estudante pode estabelecer as relações necessárias entre os componentes da estrutura em questão; ele isola as

essenciais e despreza as que não são essenciais. 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. Um vez feito isso, o estudante passa para o último estágio, juntando os resultados com as condições específicas. Se os resultados estão de acordo, ele chega à solução; se alguma das condições não foi satisfeita e os resultados não estão de acordo com as condições iniciais, a pesquisa para chegar à solução necessária continua.

A Figura 36⁸⁴ procura ilustrar o papel das interações sociais - a relação com o outro – no processo de desenvolvimento e aprendizagem, situando o papel mediador da escola no trânsito entre as esferas de vivência e de conhecimento.

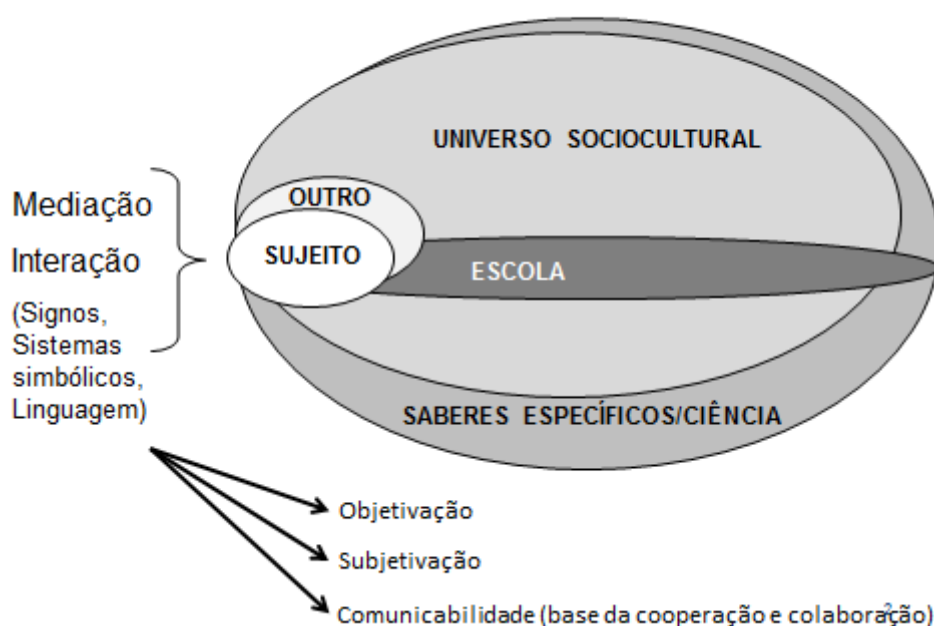


Figura 36 – Interações sociais na perspectiva sociointeracionista

Como instância organizada para a conquista do saber, a escola incide na intensificação do processo de objetivação e subjetivação e, ainda, no estabelecimento da comunicabilidade que sustenta as práticas colaborativas. Pela mediação escolar, a objetivação, enquanto consciência do que é dado, não vem do objeto em si, mas da

⁸⁴ Imagem adaptada da videoaula “Processo de aprendizagem e implicações para a prática docente” (COLELLO, UNIVESPTV, 2010. Disponível em: <http://www.silviacolello.com.br/#!/projects/cm8a>. Acesso em: 16 mar. 2015).

relação que as pessoas estabelecem com ele, uma relação de significado que tende a ser apreendida pelo sujeito. Nessa apropriação do objeto ou das estratégias de elaboração mental, o sujeito acaba por se (re)posicionar em face da realidade, o que resulta em processos de subjetivação. Em outras palavras, ao se apropriar do que é externo, ele aprende, modifica-se enquanto pessoa e passa agir sobre o mundo modificando-o também. Calcada nos signos e nos sistemas simbólicos (principalmente na linguagem), os processos interativos de apreender (ou conhecer) o objeto e de agir em relação a ele remetem a representações mentais, a partir das quais é possível operar (lembrar, classificar, comparar, relacionar pontos de vista etc.). É nesse sentido que se pode dizer que as relações verbais marcam as relações do homem com seu mundo, determinando modos de convivência e de socialização (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006).

A comunicabilidade que, em situações cotidianas, aparece centrada nos elementos próprios de um contexto (por exemplo, uma situação-problema concreta) é prioritariamente marcada por “transmissões práticas interessadas” (BAKHTIN, 1988), não necessariamente exigindo dos sujeitos mecanismos de generalização ou de metacognição. Isso tende a se modificar no espaço escolar, onde a intencionalidade e a sistematização do projeto de ensino visam alcançar bases de conhecimentos que não são apreendidos diretamente da vida cotidiana, como é o caso do conhecimento científico (VYGOSTSKY, 1987). Nesse sentido, o papel da escola é justamente o de se constituir como campo de possíveis interações que, partindo da realidade sociocultural do sujeito (como as situações-problema passíveis de compreensão), possa operar significativamente – na perspectiva da zona do desenvolvimento proximal - para aprofundar o entendimento da sua realidade e que, para além dela, possa investir na inserção de aluno em outras esferas mais formais e sistematizadas do saber (OLIVEIRA, 1995; SMOLKA, GÓES, 1995).

Com base no que foi apresentado e partindo da hipótese de que interação e resolução de problemas, quando incorporadas às atividades de escrita (seja pela perspectiva piagetiana, seja pelo referencial sócio-histórico), podem favorecer as relações na escola e com a escola, beneficiando o processo de aprendizagem, entendo que um estudo de natureza prática funciona como uma pequena amostra da concretização de referenciais mais amplos. Nesse sentido, o desenvolvimento de

pesquisas aplicadas, como a que aqui se propõe (a possível articulação entre o “saber teórico” e o “saber da prática”), tem o potencial de evidenciar não só as relações entre sujeitos e objetos de conhecimento (no caso do estudo realizado, a vida escolar), como também as relações entre as pessoas na promoção da diversidade dos processos cognitivos. Por essa via, pode, ainda, contribuir para a assimilação de paradigmas, meios e metas transformadores da educação.

TRABALHOS COLABORATIVOS E MODOS DE INTERAÇÃO NAS ATIVIDADES DE ESCRITA

16.1 Sentidos do trabalho colaborativo na escola: o potencial das práticas interativas e as perspectivas de pesquisa

Historicamente, o enfrentamento dos problemas cotidianos exigiu da humanidade a superação de intelectos individuais em nome de um intelecto coletivo responsável tanto pelos rumos da cultura, quanto pela emergência de campos de produção como a tecnologia, a ciência, a arte e a literatura. Essa associação de forças não é, contudo, uma prerrogativa de adultos. Ao relemburar os estudos sobre a infância desenvolvidos ao longo do século XX com aportes das áreas da psicologia, antropologia, sociologia e ciências linguísticas, Kramer (2000, p. 33) chama a atenção para a revolução no modo de se compreender as crianças e, em decorrência disso, para o inevitável envolvimento delas na cultura, não só porque se constituem com membros de uma certa comunidade, mas também porque participam coletivamente de sua reconstrução, interferindo na estrutura e na dinâmica da configuração social:

A criança não é um filhote do homem, ser em maturação biológica apenas; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança...). Contrária a essa percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância – manifesta no seu poder de imaginação, fantasia, criação - e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nelas produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse campo [...] nos ensina não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da criança.

Por essa óptica, a educação passa a lidar com um aluno historicamente situado, que tem a existência legitimada pelo que é e não pelo projeto de ser. A fragilidade e a dependência do bebê ao nascer, longe de se constituírem como condições de debilidade,

representam, em cada momento, um estado de ser em face do qual os educadores não podem mais ficar indiferentes. Os saberes e os ritmos de aprendizagem referenciados pelo contexto de vida, pela natureza adaptativa das conquistas infantis (dada pela plasticidade cerebral) e pela dimensão afetiva fundante da vida relacional explicam a tendência funcional do sujeito para a cooperação e marcam a singularidade do processo de desenvolvimento.

Assim, seja no período da infância, seja na juventude, e até mesmo na condição adulta, a precariedade do ser humano - sua insuficiência e impotência para enfrentar sozinho a realidade - mais do que justificar a vida em sociedade, também delinea as perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento. Para Bakhtin (1988a), o homem só se define pelo contato com o outro; ser significa comunicar-se e, nessa medida, a vida se confunde com o próprio processo interativo. A esse respeito: *“Parece haver uma espécie de condenação ao sentido: dois homens sapientes postos em frente ao outro acabam produzindo linguagem”* (GERALDI, 2009, p.218). Na prática, a interação, principalmente pela via da linguagem, entre os membros de um grupo fundamenta modos de envolvimento, de participação, de colaboração interpessoal, de geração de consciência e de construção cognitiva pela distribuição de uma inteligência coletiva. O resultado, como produto da tensão das diferentes vozes e posturas, são construções compartilhadas com aquisições superiores ao que se poderia esperar da associação de esforços pessoais.

É no contexto desse referencial que se pode compreender um dos principais pressupostos da ação docente: *“[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem”* (ZABALA, 2008, p 90). Se a construção cognitiva depende de uma elaboração individual, o que põe esse processo em marcha e dá sentido a ele é o contexto da convivência humana nos seus inúmeros processos interacionais.

Em uma perspectiva inversa, é possível afirmar que, superando a compreensão estrita de “óbito”, a “morte social”, é, em certa medida, a condição de isolamento, o estado de não ser ouvido; é a ausência de encontros (QUINTÁS, 1999), concretizada pelos silêncios de quem não escuta ou não tem condição de se manifestar (BAKHTIN, 1988a). Na escola, a “morte” é representada pelos mecanismos de exclusão que, por

meio do boicote aos processos interativos e da ruptura dos mecanismos de acolhimento, condena o sujeito ao fracasso. Nesse cenário, o que se tem em vista é o lento processo de falência da autoestima, falência da relação com o saber e da inserção social.

Tal concepção remete-nos à histórica dificuldade da escola em lidar com a diversidade dos alunos e, ao mesmo tempo, chama a atenção para a necessidade de encontrar alternativas para isso, tendo em vista tanto o atendimento ao aluno, como a conformação de um grupo-classe produtivo. A intervenção educativa focada simultaneamente nas esferas individual e coletiva faz sentido justamente porque a natureza social do desenvolvimento humano incide, de modo dialético, nesses dois planos: o sujeito que, pela interação com os outros, aprende e se desenvolve; o agrupamento social que, na sua dinâmica de sobrevivência e perpetuação, não fica imune às ações de cada pessoa, uma ação, por excelência, transformadora. Nas palavras de Gómez (2015, p. 112):

Produzimos novos significados nas interações sociais que supõem ampliação, reorientação, reinterpretação e modificação dos significados anteriores. No processo social de negociação de significados, a interpretação e a ação, o fazer e o pensar estão envolvidos tão intimamente que dificilmente podemos estabelecer barreiras entre eles. Os significados não existem somente em nós e nem só no mundo, mas na relação dinâmica que estabelecemos ao viver no mundo.

Com base nesse pressuposto, Góes e Smolka (1995), Gómez (2015), Macedo (2005) e Zabala (2000) lamentam que o caráter social da escola esteja, tantas vezes, prejudicado pela lógica individualista, na qual estratégias de aprendizagem e avaliação estejam centradas em uma dimensão isolacionista dos sujeitos e na interlocução restrita do aluno com o professor. Estar em um grupo-classe não necessariamente garante a “chave do ensino” dada pela relação entre professores, alunos e conteúdos; a aproximação entre as pessoas pode se configurar como um potencial de negociação de sentidos e posturas que não efetivamente se realiza. Nesse caso, o aluno é abandonado à sua própria sorte, sendo condenado à limitação do intelecto individual que não se enriquece pelo saber ou pela dinâmica do grupo que constrói e compartilha conhecimentos.

A esse respeito parece particularmente interessante a iniciativa de algumas crianças, relatada por Góes e Smolka (1995), de burlar a recomendação expressa da professora para a realização individual de um trabalho (a revisão de um texto). O

episódio ilustra o interesse dos alunos – por vezes configurado como real necessidade – em comentar, indagar e buscar a confirmação do outro; um interesse que certamente afetou o processo e o produto da produção textual dos alunos e que poderia ter redundado em oportunidades ainda mais eficientes de aprendizagem se as interações não tivessem ocorrido no “plano do fortuito e clandestino”.

Por que as práticas individualistas se fixaram ao longo da história da educação? Por que elas ainda prevalecem em pleno século XXI?

Sem a pretensão de esgotar a análise desse problema, vale situar pelo menos dois fatores interdependentes na reprodução das práticas isolacionistas típicas da escola: a natureza das concepções docentes (uma mentalidade que, muitas vezes, prevalece apoiada pela cultura escolar) e, em decorrência delas, a dificuldade na garantia de condições para o funcionamento dos grupos interativos, condições que deveriam prevalecer nas salas de aula.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, várias são as concepções que, segundo Colello (2012), poderiam explicar intervenções docentes que evitam, a todo custo, as práticas interativas. Para cada uma delas, a autora aponta um (contra)argumento em favor da importância dos intercâmbios dialógicos em classe. O Quadro 11 procura sintetizar essas posições:

Concepções e posturas que sustentam as práticas isolacionistas da escola	Argumentos em favor de situações interativas no ensino (COLELLO, 2012)
Postura empirista sobre o papel do professor: crença de que o professor, como o único informante legítimo em sala de aula, deve centralizar o processo de transmissão do conhecimento.	<i>“Dadas a natureza interna do processo de aprendizagem e a relação não necessária entre o aprender e o ensinar, o professor jamais poderá controlar a aprendizagem tendo como base o que foi formalmente ensinado.” (p.124)</i> <i>“Um dos grandes ganhos pedagógicos da concepção interacionista de ensino está na prática de um fazer diferenciado, na divisão de tarefas em uma produção articulada e na consideração de inúmeras possibilidades de realização da tarefa.” (p. 129)</i>

Posição empirista sobre o processo de conhecimento: ao desconsiderar os saberes prévios (a possibilidade de conhecimentos conquistados fora da escola) e a postura ativa do sujeito cognitivo, os educadores relutam em acreditar que alunos também podem ensinar; que é possível aprender com quem também está em processo de aprendizagem; que o embate entre colegas pode ser produtivo para a construção cognitiva.	<i>“Além das intervenções do professor, os alunos podem se beneficiar das interações entre colegas: troca de informações e práticas cooperativas com potencial para desestabilizar hipóteses assumidas pelas crianças.” (p. 124)</i>
Negação da diversidade: pressuposição do professor de que, por estarem no mesmo ano escolar (ou em uma classe previamente constituída pelo de nível de competência), os alunos equiparam-se no grau de saber, razão pela qual não se justifica qualquer tipo de intercâmbio entre eles.	<i>“Usar um único critério para conseguir a homogeneidade do grupo é uma simplificação da complexidade do desenvolvimento cognitivo [...]. Como são muitas as frentes cognitivas [...], não há como prever o desenvolvimento paralelo e uniforme das concepções construídas pela criança.” (p.124)</i>
Valorização da homogeneidade: pautando-se pelo objetivo de compensar a heterogeneidade e, assim, conseguir uma classe com saberes e comportamentos padronizados, o professor investe em uma intervenção única e centralizada como estratégia para suprimir as diferenças e desigualdades.	<i>“A pretensão de homogeneidade de grupos é sempre uma ficção, dada a singularidade dos alunos e de seus processos de aprendizagem (sobretudo pelas relações deles com os fatores sociais, afetivos, culturais, históricos e cognitivos).” (p. 124)</i>
Sustentação de dinâmicas padronizadas: pressupondo um só caminho para o processo de aprendizagem, há a previsão de que os alunos enfrentariam os mesmos dilemas e dificuldades, razão pela qual não há sentido nos processos interativos. Nesse caso, a interação poderia até ser prejudicial, já que os estudantes poderiam, simplesmente, ficar estagnados no mesmo ponto.	<i>“Nos casos de tarefas mais flexíveis e criativas, os critérios de ‘facilidade’ ou ‘dificuldade’ das lições passam a ser relativizados porque cada um produz de acordo com suas possibilidades.” (p.131)</i>
Ideal de ensino individualizado: para que cada aluno possa “desabrochar” suas potencialidades em função de seus interesses e do conhecimento já conquistado, os professores deveriam promover um ensino ajustado às particularidades de cada aluno.	<i>“A individualização radical do ensino que isola o sujeito em práticas artificiais, limitando sua possibilidade de interação e dialogia, pode ser substituída por atividades mais flexíveis capazes de incorporar os alunos no conjunto das produções da classe, mediante a divisão de trabalho de acordo com o que cada aluno pode fazer.” (p. 127)</i>
Metodologia para ensino individualizado: a melhor forma de lidar com a diversidade é propor atividades adaptadas a cada aluno, de	<i>“Ampliando a interação, a integração e a cooperação entre os alunos, o compromisso e o envolvimento com a atividade, o foco do</i>

modo que cada um siga o seu próprio ritmo de aprendizagem a partir do que já sabe.	<i>ensino pode ser descentralizado e, com isso, não só a intervenção docente passa a ser uma das possibilidades de atendimento como o produto do trabalho passa a ser mais significativo.” (p.127-128)</i>
Concepção de atendimento à diversidade: ideia de que a melhor forma de atender a diversidade do grupo é promover uma intervenção centralizadora, balizada pela “média da classe”, exigindo um pouco de “paciência dos mais avançados” e “atendendo os mais atrasados na medida do possível”.	<i>“A inflexibilidade das práticas, no ensino voltado para um ‘aluno médio’, tende a instaurar uma dupla ameaça ao processo de aprendizagem do grupo: subestimar ou superestimar o potencial de aprendizagem por parte dos alunos. Não raro, a consequência disso é o fracasso escolar, traduzido pelos problemas de aprendizagem e de comportamento: o desinteresse, a apatia, o descomprometimento com a vida escolar, a baixa estima no autoconceito acadêmico, a indisciplina e a hiperatividade em classe são indícios frequentes desse quadro.” (p. 126)</i>
Resistência aos trabalhos com grupos homogêneos (ou com níveis próximos de conceitualização): receio de que os alunos que estejam em estágios equivalentes, deixados por si só, não possam avançar ou cheguem a saberes incorretos.	<i>“Ao contrário da concepção de muitos docentes, os ‘erros’ eventualmente aprendidos na relação entre alunos (assimilações feitas a partir de dados incorretos, mal interpretadas ou deformadas) não se fixam, tendo em vista o impacto de outras informações que, pela constante interlocução com os outros e contato com os objetos do mundo, tendem a desestabilizar as concepções mal formadas.” (p. 132)</i>
Resistência aos trabalhos em grupo heterogêneos: preocupação com a possibilidade de aproveitamento desigual dos integrantes do grupo e, principalmente, com o prejuízo no desenvolvimento de alunos “mais avançados”.	<i>“A parceria de alunos com diferentes níveis de conhecimento, relegada na opção de trabalho com grupos homogêneos, pode ser muito produtiva para todos os integrantes do grupo. Em outras palavras, a ideia de que ‘só se aprende entre iguais’ é bastante discutível.” (p. 129)</i> <i>“A heterogeneidade na constituição das parcerias de trabalho pode ser produtiva (desestabilizadora) tanto para os alunos mais avançados, quanto para aqueles com conceitualizações mais elementares [...].” (p. 131)</i>
Necessidade de controlar a progressão do conhecimento: a obrigação de cumprir o programa no período previsto parece ameaçada por situações imprevisíveis (por exemplo, os percursos erráticos dos alunos e	<i>“Como o processo de aprendizagem depende da elaboração pessoal, não há meios de controlar um ritmo homogêneo de progressão cognitiva nem a equidade no aproveitamento da experiência escolar.” (p. 124)</i>

os diferentes de aprendizagem), razão pela qual muitos professores optam pela centralização na condução do ensino.	
Necessidade de controlar o ambiente em sala de aula: com receio de que as práticas interativas possam gerar dispersão, indisciplina ou ruídos perturbadores e, ainda, prejudicar a concentração, muitos professores optam por trabalhos individualizados, pretendendo impor o silêncio e uma dinâmica supostamente favorável à aprendizagem.	<i>“[...] parece mais lógico relacionar a concentração e a aprendizagem aos processos de elaboração mental do que vincular a ocorrência delas ao silêncio. Classes barulhentas podem também existir nos contextos de envolvimento, motivação para a aprendizagem, debate de ideias e efetiva interlocução.” (p. 132)</i>
Necessidade de controlar os limites do saber (em função de um critério arraigado de certo e errado na prática de ensino): medo de que, uma vez delegado ao grupo de alunos, os debates possam favorecer a “pulverização do saber”, isto é, diferentes pontos de vista sobre um mesmo conteúdo.	<i>“Sobretudo nas atividades configuradas como resolução de problemas, a consideração dos inúmeros pontos de vista pode ser de extrema valia para a construção de uma compreensão profunda sobre um tema ou uma realidade complexa, ou ainda acerca de um tema polêmico.” (p. 134)</i>
Necessidade de controlar comportamentos: para muitos professores, os trabalhos interativos podem ampliar as tensões em sala de aula (pouca paciência de alguns alunos para ensinar seus colegas, inflexibilidade em face da divergência de opiniões ou falta de acordos para realizar a tarefa).	<i>“Independentemente do conteúdo que se quer ensinar, ou da atividade para a qual que se quer motivar, a prática de assembleias pode significar um investimento na postura do sujeito ante valores como a democracia, a tolerância e a convivência social.” (p. 134)</i>

Quadro 11 – Concepções e posturas docentes que sustentam práticas isolacionistas na escola e argumentos em favor de situações interativas no ensino

A análise do quadro explicita as várias concepções que sustentam a tendência da postura isolacionista na escola. Os argumentos contrários, por seu turno, deixam, mais uma vez, evidente a necessidade de mudança de paradigmas entre os educadores, sobretudo, pela compreensão, em primeiro lugar, de que o professor não é o único informante em sala de aula (CARRAHER, 1989; CARVALHO, 1998; COLELLO, 2010b, 2010c, 2012; FERREIRO, 2001b; GÓES, SMOLKA, 1995; LERNER, 2002; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; WEISZ, SANCHEZ, 2002) e, em segundo lugar, da complexidade dos processos cognitivos que, na impossibilidade de serem controlados passo a passo pela intervenção docente, dependem da eficiência pedagógica na proposição de processos interativos e reflexivos. Assim, parto do princípio de que

[...] a construção do conhecimento conceitual não se faz contra os outros, mas com os outros (poder sentir-se bem perguntando e sendo perguntado, resolvendo dúvidas e ajudando os outros a resolver as suas, revendo processos e concepções e ajudando os outros a realizar a mesma tarefa etc.). (MAURI, 2006, p. 106)

Embora o referencial básico para o desenvolvimento de práticas interativas a serviço da construção do saber (como as contribuições de Piaget e Vygotsky apresentadas no capítulo anterior) estivesse disponível desde meados do século XX, as pesquisas sobre a interação nas salas de aula desenvolvidas nas décadas de 60 e 70 (como as de Flanders e Bellack), fundadas em princípios behavioristas, centravam-se em comportamentos observáveis e mensuráveis com o objetivo de estabelecer relações causais entre procedimentos de ensino e resultados na aprendizagem. A orientação desses trabalhos era compatível com um momento histórico no qual a maior preocupação dos educadores estava focada na dimensão didático-metodológica, isto é, o “como fazer” em sala de aula para melhor transmitir o conhecimento, uma postura que, ainda hoje, persiste como preocupação central de muitos educadores. A crítica que a eles se faz é o reducionismo da abordagem que não considera: a natureza das relações, a multiplicidade de significados constitutivos das interações, a interrelação entre os aspectos verbais e não verbais, os contextos específicos de trabalho e a dimensão cultural das relações (MACEDO, 2006; MEHAN, 1979).

Como reação a esse modelo, os trabalhos de Mehan, Splinder, Spradley, publicados no final da década de 70, são, segundo Macedo (2005), pioneiros de uma nova abordagem, denominada “etnografia constitutiva” ou “etnografia interacional”, que procura captar a sala de aula como espaço cultural de construção de significados, tal como previsto pelo paradigma socioconstrutivista (em especial, pelo referencial de Vygotsky e Bakhtin), para definir padrões interativos⁸⁵.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é definida situacionalmente por meio dos padrões e práticas discursivos com os quais professores e alunos constroem a vida de cada sala de aula. [...]. Os processos de ensino e aprendizagem são vistos como processos sociais e interativos que ocorrem no interior de uma cultura específica produzida na escola, devendo, portanto, ser explorados dentro das situações reais em que ocorrem. (MACEDO, 2005, p. 15)

⁸⁵ Por “padrões comunicativos”, entenda-se o estudo do fluxo das comunicações estabelecidas em sala de aula. Mehan (1979), por exemplo, identificou o padrão IRA (Iniciação do professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor) como o mais frequente em sala de aula. Outras variáveis desse padrão foram, segundo Macedo (2006), estudadas na tentativa de se compreender a relação da comunicação em sala de aula com as intenções do professor.

Pautada por esse referencial, a continuidade dos trabalhos sobre as interações em sala de aula ampliou as direções dos estudos sobre esse tema, extrapolando a análise dos padrões de comunicação para captar também seus significados. Assim, as pesquisas produzidas deixaram ainda mais evidente que, para além dos ganhos conceituais, as práticas colaborativas exercem considerável impacto sobre as aprendizagens procedimentais e atitudinais. Entendidas não como dimensões paralelas ao processo de aprendizagem, essas esferas passam a ser vistas como inseparáveis da própria construção cognitiva, razão pela qual deveriam integrar o currículo em “pé de igualdade”. Dessa forma, coloca-se em pauta a necessidade de um planejamento pedagógico voltado para a formação integral do ser humano, integrando diversas metas e frentes de intervenção educativa (COLL, 1999b, 2006; ORNUBIA, 2006, ZABALA, 2008).

No que diz respeito à incorporação de estratégias para a construção coletiva de saberes (**aprendizagens procedimentais**), vários autores (CARVALHO, 1998; LEAL, GUERRA, LIMA, 2012; MACEDO, 2005; MAURI, 2006; ORNUBIA, 2006; SMOLKA, 1995; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; ZABALA, 2008) estão de acordo que, com base na experiência dialógica com seus professores ou colegas mais experientes, as crianças assimilam procedimentos de perguntar, argumentar, revisar e propor alternativas, transferindo-os para os critérios pessoais de trabalho e também para a negociação de ideias com os colegas. Por meio da linguagem, eles estabelecem mecanismos de regulação mútua que orientam, guiam e apoiam as ações no grupo de trabalho.

É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento. (FONTANA, 1995, p. 123)

As **aprendizagens atitudinais**, por sua vez, emergem como uma grande força do desenvolvimento social, sobretudo, para a formação em valores. Assim, se queremos que nossos alunos aprendam a conviver de acordo com princípios de respeito, solidariedade, compaixão e tolerância, comprometendo-se com posicionamentos éticos e de responsabilidade social, é preciso fazer da sala de aula um laboratório que favoreça

o trabalho colaborativo na escola. Sobre esse aspecto do trabalho colaborativo, Zabala (2008, p. 106) afirma:

Querer que os alunos assumam como valores a tolerância com os demais e a aceitação da diversidade, suas opiniões, suas maneiras de ser e suas crenças exige a presença em aula de um clima em que se atue de acordo com estes princípios. E este clima deve se traduzir em atividades que impliquem conviver, que não se limitem à simples realização de trabalhos mais ou menos acadêmicos, mas que proponham tarefas em que seja necessário aceitar a diferença [...]. Requer-se um conjunto de atividades e situações em que se produzirão conflitos, em que se deverá levar em conta os demais e renunciar à imposição dos próprios pontos de vista. Atividades, enfim, que obriguem a manifestar o contraste entre colegas como ponto de partida para analisar os próprios comportamentos e fazer avaliações que permitam interiorizar os princípios da tolerância.

Estreitamente vinculado à tolerância, conseguir que o respeito mútuo seja assumido como princípio de atuação supõe um ambiente que possibilite o diálogo e a abertura aos demais, um clima de participação em que se avaliem opiniões, em que seja possível defender os diferentes pontos de vista, em que exista a possibilidade de debater o que cada um pensa, aceitando que há diversas perspectivas sobre um mesmo fato, e a convivência harmoniosa de opiniões discrepantes.

Como o mero ajuntamento de pessoas (como é o caso de tantas salas de aula) nem sempre garante práticas interlocutivas de efetivo intercâmbio, dialogia e reflexão, é preciso que se estabeleça uma diferenciação entre trabalhos em grupo e trabalhos colaborativos. O primeiro pode se configurar como uma associação de pessoas sem que haja, necessariamente, um compromisso dos membros ou articulação funcional para a organização e execução da tarefa, razão pela qual, o fazer coletivo costuma ser solapado pela lógica individualista, em que cada um faz a sua parte sem ter a dimensão do todo. O segundo, estruturado por práticas interpessoais colaborativas, é marcado por oportunidades que qualificam a experiência vivida (em particular, as experiências transformadoras de ler e escrever), o que, de acordo com muitos autores (ARAÚJO, SASTRE, 2009; CARVALHO, 1998; DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989; GERALDI, 1993, 1996; GÓES, 1995; GÓES, SMOLKA, 1995; GÓMEZ, 2015; KRAMER, 1999; LEAL, GUERRA, LIMA, 2012; MACEDO, 2005; MAURI, 2006; OLIVEIRA, 1995; ORNUBIA, 2006; SMOLKA, 1999, 2005, 2008; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; WEISZ, SANCHEZ, 2002; ZABALA, 1998), justifica o planejamento das atividades a partir de certas condições e ênfases de trabalho:

- estimulação de práticas comunicativas;

- estabelecimento de situações concretas de interlocução e de razões objetivas para fazer uso do conhecimento;
- propostas voltadas para o aumento da motivação e da disponibilidade para aprender;
- circulação significativa de informações, abrindo, inclusive, a possibilidade de as crianças considerarem aspectos que antes não eram percebidos (experiências transformadoras);
- possibilidade de troca de saberes e de estratégias por meio de efetiva interlocução intelectual;
- aproximação com outros campos de conhecimento e esferas de ação;
- organização e sistematização dos saberes, criando mecanismos para recapitular e sintetizar informações;
- experiência de escuta, de consideração de outros pontos de vista e de exercício da tolerância;
- exposição a diferentes argumentações;
- oportunidades privilegiadas para lidar com a inclusão e a heterogeneidade do grupo: o envolvimento de todos em uma mesma atividade e a participação diferenciada conforme as possibilidades de cada um;
- ampliação das estratégias cognitivas na direção da autonomia de pensamento devido às oportunidades de tomada de consciência dos processos de aprendizagem;
- vivência de conflitos que, ao desautomatizar procedimentos e desestabilizar posturas ou hipóteses, remetem ao reconhecimento de dificuldades ou das deficiências das ideias prévias e, por essa via, provocam também modificações na estruturação cognitiva e resolução de problemas;
- exploração de variadas frentes de reflexão sobre um dado conteúdo, gerando a consciência sobre a complexidade do mundo;
- promoção de atividade mental autoestruturante, isto é, apoiada em mecanismos de delinear agrupamentos, estabelecer relações, favorecer comparações, pensar de modo descontextualizado, usar o raciocínio lógico e generalizar conhecimentos;
- oportunidades para evocar conhecimentos prévios, expor, defender e justificar os próprios pontos de vista;

- chance de refazer procedimentos, raciocínios, testar e comprovar hipóteses;
- necessidade de posicionamento pessoal responsável e comprometido em relação ao grupo ou ao objeto em questão;
- desenvolvimento de competências na organização de trabalhos colaborativos e na sistemática de tarefas realizadas em equipe (situações de regulação mútuas como divisão funcional de tarefas, coordenação de iniciativas; tomada conjunta de decisões, atividades de complementação etc.);
- compartilhamento de experiências estéticas, que favorecem o despertar do gosto em campos desconhecidos como o da arte e da literatura;
- mediação para saberes técnicos e instrumentais como modos de acesso e trânsito no universo virtual;
- exercício de avaliar os outros e a si mesmo;
- valorização do saber pelo reconhecimento de sentidos, funcionalidades e valores que a ele se agregam;
- experiência de pedir ou prestar ajuda;
- vivência em contextos democráticos;

Sintetizando os méritos potenciais de tantos aspectos do trabalho colaborativo em uma perspectiva sociocontrutivista, vale destacar cinco implicações indissociáveis das práticas interativas: o desenvolvimento, a aprendizagem, a constituição discursiva do sujeito, a constituição linguística pelo sujeito e o posicionamento social.

No que diz respeito ao **desenvolvimento**, Vygotsky (1988) situa na relação com o mundo externo e, particularmente, na interação com o outro, a base para a constituição psíquica dos sujeitos. Sintetizando essa postura, Oliveira (1995, p. 38) chama a atenção para o papel das interações:

[...] é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

O desenvolvimento é, assim, alavancado pelo processo de **aprendizagem**. A esse respeito, tudo indica que a produção de sentidos pelo sujeito cognitivo é, do mesmo modo, apreendida e elaborada em situações concretas de interação, razão pela qual não

pode ser explicada no âmbito de uma psicologia individual (FONTANA, 1995). Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52), apoiadas por esse mesmo referencial sócio-histórico, apontam para a relação entre as estratégias interativas e a zona de desenvolvimento proximal ao afirmar que:

[...] a interação com o outro – seja ele adulto ou uma criança mais experiente – adquire assim um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que oferece, além da dimensão afetiva, desafios e apoio para a atividade cognitiva.

A interação social atua, dessa forma, fazendo com que processos maturacionais em andamento venham a se completar, fornecendo novas bases para novas aprendizagens.

Como uma dimensão específica da aprendizagem, a aquisição da língua escrita, que parte do referencial da oralidade já assimilado pela criança, depende de um progressivo ajustamento das novas condições do dizer que, em contextos interativos, pode se beneficiar de um verdadeiro “tateio cognitivo” incidindo sobre a zona de desenvolvimento proximal. Esse processo é assim explicado por Góes e Smolka (1995, p. 54-55):

É provável que haja um tateio de possibilidades de correspondência [entre o oral e o escrito], as quais vão sendo induzidas, confirmadas e negadas pelo outro, até que a criança incorpore a idéia de representação do fonema. Todo esse movimento no sentido de chegar a conceber as unidades envolvidas é determinado pelas experiências que a criança tem de registrar a sua fala, pelas interpretações que o outro faz de seus registros, pelo grau de ajuda que o outro fornece, pelos conhecimentos derivados das próprias tentativas de ler, pela observação do ler e escrever do outro [...].

Nessas explorações mediadas, a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita, compreendendo que esta serve para nomear coisas, relatar experiências, informar, persuadir etc. Vale dizer, vai desenvolvendo a noção de que, ao escrever, o sujeito enuncia o pensamento com algum propósito, para si ou para outro, configurado ou uma auto-orientação ou relação entre sujeitos.

Inseparável dos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de alfabetização, **a constituição discursiva do sujeito** tornou-se uma evidência a partir dos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin, conforme já discutido nos capítulos anteriores: “[...] nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos como sujeitos pelos processos de participação nos processos discursivos; nos processos interlocutivos” (GERALDI, 2009, p. 216). Trata-se, portanto, de uma longa trajetória na qual o sujeito vai se ajustando à presença do outro, o que o obriga ao constante esforço de descentração e de refinamento da situação comunicativa: o falar e o escrever para ser compreendido; o ler

e o escutar para apreender e interpretar o ponto de vista do interlocutor; o ler e escutar como matéria-prima para o falar e escrever.

No caso específico dos processos de ensino-aprendizagem, também parece certo que a interação discursiva voltada para mediação do conhecimento pressupõe o reconhecimento do outro na construção cognitiva (GÓES, SMOLKA, 1995; MACEDO, 2005; SMOLKA, 1995, 2008; OLIVEIRA, 1995; VYGOSTKY, 1988). De fato, a vivência escolar, como situação sistemática é planejada, é um fator essencial para o descolamento da relação direta com a realidade e, conseqüentemente, para a promoção da aprendizagem e geração da consciência. Pela interação, o sujeito não apenas se coloca no circuito discursivo (a sala de aula, institucionalmente, reconhecida como espaço de aprendizagem), como também marca sua posição, em função da qual age e retroage, criando modos de ser e de conviver na escola (BAKHTIN, 1988a, 1988b, 1992; GERALDI, 1993, 1996, 2009). Nas palavras de Macedo (2005, p. 15),

Nessa perspectiva, *a aprendizagem é definida situacionalmente por meio dos padrões e práticas discursivas* com os quais professores e alunos constroem a vida de cada sala de aula. Os padrões e práticas são definidos pela análise das ações dos sujeitos, objetos e práticas sociais que os sujeitos constroem, *por meio de eventos, ações e interações com o outro na vida cotidiana da sala de aula.* (Grifos meus)

Quando a escrita é incorporada como uma “*forma nova e complexa de linguagem*” (VYGOTSKY, 1988, p. 133), isto é, quando a língua escrita, pela transposição do inter para o intrapessoal, deixa de ser apenas uma produção cultural e passa a ser a “minha língua” (ou uma condição pessoal para o dizer), o aprendiz se transforma pela possibilidade de construir a língua, adaptando-a aos seus propósitos, recriando-a em função da negociação de significados, revertendo-a pela construção inesperada de gêneros e tipos textuais. Em outras palavras, a constituição do sujeito discursivo tem como consequência **a constituição linguística pelo sujeito**. Como não há uma língua pronta, fixa e imutável, a própria sobrevivência linguística depende de cada sujeito (e, por consequência, também de “comunidades linguísticas” responsáveis pelo “simpósio universal”) capaz de lhe dar vida por meio da interação com os outros.

A língua existe na medida em que é falada e por isso está sempre sendo construída.

Representar o mundo através da linguagem é um trabalho. Toda vez que falamos, essa nossa *fala é produtora de sentidos que são postos em circulação pelo discurso e, no conjunto do trabalho coletivo, produtora*

da própria língua. Quer dizer, esse trabalho com a linguagem tem como produto a língua. (GERALDI, 2009, p. 219 – grifo meu)

Finalmente, no que toca a dimensão do **posicionamento social**, importa frisar que as práticas interativas da escola são, por si sós, mecanismos formativos porque as crianças, desde muito cedo, podem vivenciar relações que asseguram as bases da sociedade democrática (CURTO, 2000; ORNUBIA, 2006; ZABALA, 2008). A esse respeito, Gómez (2015, p. 89) afirma que:

[...] a democracia não é um estado nem uma posse: é um processo que se forma e se recria continuamente, à medida que os cidadãos aprendem, corrigem os erros e experimentam possibilidades. [...]. As relações sociais dentro das quais a aprendizagem ocorre fazem parte da própria aprendizagem e são parte inseparável do que foi aprendido. Por isso é tão decisiva a forma como são construídos e constituídos os contextos e cenários escolares, espaços educacionais onde os aprendizes aprendem a viver ao interagir.

Reconhecendo o consenso sobre a potencialidade das práticas interativas na apropriação conceitual, procedimental e atitudinal, muitos autores (MACEDO, 2005; MEHAN, 1979; LEAL, GUERRA, LIMA, 2012; ORNUBIA, 2006) chamam a atenção para a necessidade de compreendermos, mais profundamente, os modos como esse tipo de trabalho contribuem para o processo educativo. Em consonância com essa motivação, assistimos, hoje, à instalação de duas linhas complementares de investigação. Na primeira, encontram-se iniciativas de pesquisas etnográficas que, dando continuidade aos trabalhos iniciados na década de 80, buscam estudar a realidade das salas de aula: o modo como os professores se apropriam dos princípios da interação e como eles os transferem para a prática pedagógica (por exemplo, pela proposição e condução de atividades, pelas formas de intervenção ou pelos tipos de agrupamento em sala de aula), ou o modo como alunos se comportam em contextos que favorecem a interação entre colegas. Na outra linha de investigação, é possível situar estudos exploratórios sobre o potencial do “ensino interativo” em situações controladas da prática pedagógica. Nesta vertente, quando o que está em pauta não é conhecer a realidade em si, mas direções possíveis de aproveitamento das práticas colaborativas, parece especialmente oportuna a entrada de um professor substituto (ou de um pesquisador) que, por não compartilhar de uma cultura instituída pelo grupo, rompe com o sistema referencial condicionante de uma lógica de funcionamento, abrindo oportunidades para a emergência de manifestações interativas não cristalizadas

(MACEDO, 2005). Assim, estimular a participação dos alunos em condições diferenciadas (a situação estrategicamente planejada pelo pesquisador) permite apreender perspectivas de procedimentos conceituais, procedimentais e atitudinais nem sempre previsíveis e nem sempre observáveis nas situações cotidianas.

Como resultado dessas linhas de investigação, é possível não só estudar uma dada realidade, depreendendo dela implicações para a revisão de práticas e de diretrizes para a formação docente, como também compreender o potencial dos modos de interação entre adultos e crianças ou entre os próprios estudantes. Tão importante quanto chegar a princípios relativamente estáveis, que possam comprovar paradigmas desejáveis e nortear a (re)construção da prática pedagógica, é captar as dimensões do inesperado, incerto e fortuito que também exigem uma postura segura do educador, preparando-o para a flexibilidade nas modalidades de intervenção e para a condução do trabalho em perspectivas necessariamente contingenciais: “o aqui e o agora” da sala de aula.

Situada na segunda perspectiva exploratória de investigação, a intenção assumida na presente pesquisa é compreender os trabalhos colaborativos e o potencial das práticas interativas. Parto da hipótese de que as atividades em grupo, quando orientados para o fazer coletivo a partir da resolução de problemas, podem contribuir para a compreensão de uma realidade complexa (como a temática da vida escolar) e que, no contexto dessas tarefas, os diferentes modos de interação podem favorecer mecanismos de produção textual. Para tanto, promovi situações de escrita coletiva sobre a escola, no papel e no computador (respectivamente, Fases 2 e 3), visando analisar a natureza das interações entre adultos e crianças (no caso, a pesquisadora e os alunos do Instituto André Franco Vive) e entre as próprias crianças.

16.2 Interações entre o adulto e os alunos

A organização do trabalho pedagógico é um campo repleto de escolhas orientadas por finalidades e por princípios teórico-metodológicos mais ou menos definidos. O desejável planejamento do ensino, por si só, já pressupõe a proposição temática, a direcionalidade nas formas de intervenção, a organização de tempos e

espaços, e os modos de lidar com as relações em sala de aula. Esse princípio, no entanto, não está livre de polêmicas e debates; ele vem sendo assumido com diferentes ênfases e de diferentes formas conforme os pressupostos do trabalho pedagógico.

No final do século passado, com a difusão dos trabalhos socioconstrutivistas, a própria ideia de planejamento foi abalada. Isso porque, ao se divulgar o protagonismo do sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento, muitos educadores chegaram a acreditar que o planejamento da intervenção docente pudesse contrariar os rumos da aprendizagem ou os interesses pessoais que mobilizam a busca pelo saber. Conforme denunciam alguns autores (CARVALHO, 1998; COLELLO, LUIZE, 2005; FERREIRA, ALBUQUERQUE, 2012; ORNUBIA, 2006), no anseio de repudiar a diretividade típica do ensino tradicional, de valorizar os conhecimentos prévios e até mesmo de respeitar os erros das crianças, muitos professores insistiram na ideia de que só se pode trazer para a escola elementos da realidade do aluno, esperando dele uma dinâmica espontânea de lidar com o conhecimento. Os resultados dessa interpretação deturpada teriam sido desastrosos (e, em alguns casos, até foram) se tantos educadores não tivessem se empenhado em defender o papel do professor na sua tarefa essencial de planejar, propor, intervir, informar, orientar, corrigir, recuperar, sistematizar, promover e acompanhar as dinâmicas da sala de aula⁸⁶. O próprio Piaget (1971, p.15) foi um defensor dessa postura docente:

[...] o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas.

Assim, a grande novidade do socioconstrutivismo não é criar atividades inéditas ou incorrer em um ativismo aleatório, muito menos abdicar da condução do ensino; seu papel é justamente o de promover atividades significativas que respeitem os saberes, valores, conflitos e ritmos de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que

⁸⁶ A defesa do papel do educador aparece, sobretudo, nas investigações de caráter didático que procuram situar a intervenção docente em uma perspectiva central (mas não centralizadora), valorizando as práticas de planejamento e de condução sistemática dos trabalhos realizados em sala de aula, trabalhos definidos e projetados em função das metas educativas e também das necessidades do grupo de alunos (ARAÚJO, SASTRE, 2009; CARVALHO, 1998; COELHO, 2009; DALBEN, 2013; FERREIRA, ALBUQUERQUE, 2012; FERREIRO, 1990; LERNER, 2002; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; ROCHA, VAL, 2003).

instiguem o sujeito a avançar na construção cognitiva e na direção das metas previstas (FERREIRO, 1990, 2001b). Trata-se, pois, de uma postura que, a despeito da necessária flexibilidade, está longe do *laissez faire* pedagógico.

No que diz respeito especificamente ao ensino da língua escrita, não basta propor qualquer atividade para garantir o domínio do sistema; é preciso dar sentido ao ler e escrever e, simultaneamente, criar situações de reflexão sobre a língua; é preciso também garantir um ensino interativo para que a escrita se constitua como recurso de interação, reforçando a lógica de que o produto da aprendizagem é tributário do seu processo de aquisição. A esse respeito, vale lembrar as palavras de Teberosky e Colomer (2003, p. 118):

[...] na perspectiva construtivista, a dicotomia entre produto e processo carece de sentido. O produto da aprendizagem é uma consequência natural do processo, e, muitas vezes, o produto se transformará em um observável, que, em interação com o processo, dará lugar a uma nova aprendizagem.

Compartilhar a produção escrita de palavras e de textos é parte do ambiente social; os produtos escritos das crianças são parte do ambiente material observável. Insistimos nesse ponto para mostrar que todos os aspectos da aprendizagem devem ser trabalhados de maneira integrada: leitura e escrita, produto e processo, palavras e textos.

Como o aluno aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo em efetivas situações de uso linguístico, os meios de aprendizagem favorecem a conquista cognitiva. A intervenção docente é, por esse motivo, balizada por um duplo princípio: por um lado, a necessidade de dar voz ao aluno, criar condições para a expressão e para a circulação de ideias em situações discursivas sempre imprevisíveis; por outro, a necessidade de direcionar o processo, de garantir a aprendizagem e de cumprir o programa previsto (LEAL, GUERRA, LIMA, 2012; MACEDO, 2005).

Quanto maior a consciência do professor sobre esses princípios educativos, didáticos e relacionais menos aleatória será sua conduta em sala de aula. Afinal, são eles que definem a postura interativa do docente nas seguintes direções: proposição de atividades significativas e bem estruturadas; intervenções focadas para a aquisição do sistema da escrita; interlocuções dirigidas para construção de significados em propostas de efetivo uso social da língua; interferências para promover a reflexão sobre a língua; intercessões para a conquista de autonomia no trabalho escolar assim como para a valorização do conhecimento e desenvolvimento do gosto pela escrita e, ainda, a

mediação para o trabalho colaborativo associado às práticas de convivência social responsável e democrática. É exatamente nessa perspectiva que se constitui (ou deveria constituir-se) a interação entre professores e alunos no processo de alfabetização.

A despeito da diferença entre os modos de interação que professores e pesquisadores (referência aos pesquisadores em geral, mas também, e especialmente, à minha postura no presente trabalho⁸⁷) estabelecem com alunos - aqueles mais focados no processo pedagógico (a evolução e sistematização do conhecimento) e estes mais interessados na compreensão de fenômenos – é certo que eles se alinham (ou deveriam alinhar-se) no denominador comum desse princípio de constituição interativa. Assim, tanto os professores como os investigadores tendem a participar da prática interlocutiva em função da realidade do grupo-classe e das demandas específicas dos alunos em questão, descartando condutas preestabelecidas, respostas prontas ou modos de intervenção pré-determinados; eles agem ou reagem de modo dialógico e sempre em função do curso dos eventos e discursos em sala de aula. Decorre disso o interesse em estudar a minha própria interação como investigadora com os alunos do Instituto André Franco Vive no momento de coleta de dados (Fase 2, na escrita a partir da situação hipotética; e Fase 3, na escrita do *Blog*). Para tanto, parto de considerações sobre as condições de trabalho e, em função desses contextos, os comportamentos mais típicos em cada momento.

De um modo geral, as características mais marcantes desses alunos foram a relativa dificuldade para escrever (variando um pouco conforme o aluno e o tempo de escolaridade) e a falta de familiaridade com a escrita coletiva. Na prática, essas características justificaram os frequentes pedidos de ajuda para escrever e a divisão ineficiente de trabalho. De fato, o que prevaleceu, nos grupos estudados, foi o princípio de “cada aluno fazer a sua parte”, podendo contar com uma colaboração instável dos colegas: em certos momentos, de modo mais prestativo (sugerindo ideias, fazendo leituras para retomar o texto ou realizando correções pontuais), em outros, sob tensão (trazendo críticas ou assumindo uma função que atravessava o fazer do colega) e, em outros ainda, com descompromisso (desvinculando-se do trabalho no momento em que o colega realizava a tarefa).

⁸⁷ A respeito da postura investigativa assumida neste estudo, remeto o leitor ao capítulo 1 (itens 1.1 e 1.2).

Na Fase 2, mais especificamente, devido à sensibilização com o problema do personagem fictício, o propósito da escrita prevaleceu sobre a condição material de trabalho já que todos tinham facilidade para lidar com papel e lápis (embora o uso da borracha, apagando indevidamente o texto, tenha gerado problemas pontuais). Nessa situação, a colaboração entre colegas ficava ainda mais prejudicada quando um aluno não compreendia a letra do outro ou quando não conseguia acompanhar a escrita do colega.

A situação se inverteu na Fase 3, quando a motivação para escrever e a dificuldade para lidar com o computador ocuparam a maior parte dos episódios interativos. Em geral, os alunos preocuparam-se mais em garantir a sua vez no computador e em resolver problemas técnicos do que propriamente com a produção do texto. Submetido a essa condição material, o propósito de elaborar um *Blog*, como já se disse, ficou meio difuso para a maior parte dos alunos. Além disso, no que diz respeito à colaboração, os trabalhos realizados em trios e quartetos foram especialmente prejudicados, tendo em vista a própria dificuldade de visualizar o texto e interferir na produção dos colegas. Essa condição de agrupamento favoreceu a dispersão dos três grupos (1º, 3º e 5º anos), comprometendo não só a negociação de ideias, como também o produto final.

Assim, as produções textuais, em ambas as atividades, foram marcadas pelo jogo de diferentes variáveis, ora favoráveis ora desfavoráveis, que condicionaram as interações realizadas. O Quadro 12 sintetiza essas condições de trabalho, procurando qualificar a postura predominante dos alunos:

Aspectos relativos à realização dos trabalhos	Fase 2	Fase 3
Compreensão da proposta de trabalho	Sem dificuldade	Com dificuldade (1º ano, 3º ano) Relativa dificuldade (5º ano)
Aceitação da proposta de trabalho	Sem dificuldade	Sem dificuldade

Motivação com o propósito da tarefa	Sem dificuldade	Com dificuldade (1º e 3º ano) Relativa dificuldade (5º ano)
Condição para trabalhar em grupo	Com dificuldade	Com dificuldade
Condição para lidar com o sistema da escrita	Com dificuldade (1º ano) Relativa dificuldade (3º e 5º ano)	Com dificuldade (1º ano) Relativa dificuldade (3º e 5º ano)
Condição para lidar com o tema	Sem dificuldade	Relativa dificuldade (1º ano) Sem dificuldade (3º e 5º ano)
Condição para lidar com o suporte	Sem dificuldade	Com dificuldade

Quadro 12 – Condição dos alunos na realização dos trabalhos em grupo

No conjunto dos trabalhos, tendo em vista os apelos individuais, as demandas específicas do grupo, as configurações das duas tarefas e as dificuldades relativas à escrita e ao uso do computador, a minha interação com os alunos pode ser compreendida em duas grandes categorias⁸⁸: interações para a organização do trabalho e interações para a promoção do conhecimento no trabalho colaborativo.

Interações para organizar o trabalho

Embora as interações para organizar o trabalho sejam, muitas vezes, consideradas periféricas ao processo de aprendizagem e de formação propriamente dita (e, por essa razão, desvalorizadas), parece certo que, dessa negociação, depende, em grande parte, a adesão dos alunos, a sua disponibilidade de trabalho e o modo como eles enfrentam as dificuldades de produção da escrita coletiva. É nesse sentido que podem ser compreendidas as palavras de Solé e Coll (2006, p. 14):

⁸⁸ Categorias semelhantes (com funções correspondentes) foram encontradas em outros estudos como os de Leal, Guerra e Lima (2012) e Macedo (2005).

[...] podemos afirmar que a complexidade da tarefa do professor não se reduz àquilo que envolve a sua função *formadora* em relação aos alunos sob sua responsabilidade; na medida em que é um elemento de uma organização, o professor costuma ter responsabilidades em tarefas relacionadas com a *gestão*, que requerem habilidades específicas. Essas funções, bem como o caráter coletivo da tarefa docente, [...] criam contextos humanos específicos de *relação*, que devemos aprender a manejar de forma construtiva. (Grifos dos autores).

Calcada nesse pressuposto, as interações para organizar o trabalho, no contexto da presente pesquisa, devem ser entendidas não só como a apresentação formal da tarefa, mas, sobretudo, como um conjunto de iniciativas da pesquisadora, constituídas já em uma dimensão dialógica, para criar condições funcionais e relacionais de realização da atividade do início ao fim. A esse respeito, Góes e Smolka (1995) lembram que a produção textual não se limita ao registro das palavras no papel; ela depende de uma situação desencadeadora que já se prefigura no texto na medida em que explicita os propósitos e os destinatários da escrita, uma intervenção que, muitas vezes, acaba sendo retomada ao longo da tarefa. Isso explica a razão pela qual essa modalidade de interação aparece distribuída durante todo o processo de escrita, tendendo a ser tão mais presente quanto menor for a autonomia dos alunos para a tarefa.

Na diversidade de interações com o propósito de organizar o trabalho, é possível destacar os seguintes casos, ilustrados pelos exemplos que se seguem⁸⁹:

1. Resolução de dúvidas relacionadas à proposta de trabalho ou à situação problema:

T2 - Daniela: *Deixa eu vê... Como é o nome dele mesmo?*

T3 - Pesquisadora: *Marcelo.*

T4 - Júlio: *Ele não qué ir pra a escola..., mas ele tá indo pra escola?*

T5 - Pesquisadora: *Agora não.*

(Fase 2, Daniela e Júlio, 3º ano)

2. Promoção da compreensão sobre o propósito do texto e a respeito do possível interlocutor

T2 – Pesquisadora [Depois de contar o caso do *Blog* que Isabela Faber fez para falar sobre a sua escola]. *Eu tive uma ideia. A gente poderia escrever alguma coisa para falar para as pessoas sobre as coisas da escola. Poderíamos falar*

⁸⁹ Na transcrição das situações interativas, procurei preservar a linguagem original dos alunos. A letra T no início de cada manifestação indica o número do turno de fala na situação específica da coleta. As escritas entre colchetes indicam situações, referências do contexto, sinais, movimentos ou manifestações extra-verbais.

sobre as coisas boas e as coisas ruins... para que as pessoas pudessem conhecer como é a escola que vocês estudam.

T3 – Gabriela: *É para o Marcelo?* [referência ao personagem da situação fictícia da Fase 2].

T4 – Pesquisadora: *Não... Dessa vez a gente vai escrever um texto para deixar na internet para as pessoas lerem.*

T5 – Júlio: *Eu não quero que a minha professora veja...*

T6 – Geraldo: *Então a gente combina que a gente vai deixar só algumas pessoas lerem... As professoras do Instituto podem ler.*

T7 – Pesquisadora: *Tá bom. A gente combina fazer um Blog que só a gente e o pessoal do Instituto podem ler.*

(Fase 3, Geraldo, Daniela, Júlio e Gabriela, 3º ano)

3. Definição sobre as formas de realização do trabalho:

T6 - Pesquisadora: *Como vocês acham que a gente pode fazer esse trabalho?*

T7 - Luiza: *Acho que cada um pode escrevê um pouquinho porque todo mundo vai querê escrevê no computadô, né?*

T8 - Pesquisadora: *Mas, e se alguém não souber o que escrever? E se aparecer alguma dúvida?*

T9 - Amanda: *Aí a gente combina que cada um pode ajudá o outro, né?*

T10 - Pesquisadora: *E se mais gente quiser ajudar?*

T11 - Amanda: *Aí cada um dá a sua ideia.*

T12 - Lucas: *Eu quero escrevê. Eu começo!*

T13 - Pesquisadora: *Gente, o Lucas pode começar?*

(Fase 3, Luiza, Hugo, Lucas e Amanda, 1º ano)

4. Inclusão dos os membros no grupo:

T14- Hugo: *Eu não quero escrevê.*

T15 - Pesquisadora: *Por que?*

T16 - Hugo: *Porque eu não sei mexê. O meu pai num dexa. Ele disse que, se eu mexê, eu vô quebrá tudo.*

T17 - Pesquisadora: *Eu ajudo você e te ensino a mexer no computador. Os seus colegas também podem ensinar. Cada um pode ensinar o que sabe. Daí, a gente combina o seguinte: no computador do seu pai, você não mexe porque ele não deixa, mas no meu computador você pode mexer porque eu deixo, tá bom?*

T18 - Hugo: *Oba! E se eu quebrá tudo?*

T19 - Pesquisadora: *Se você quebrar tudo, eu prometo que não vou ficar brava com você.*

(Fase 3, Luiza, Hugo, Lucas e Amanda, 1º ano)

5. Sensibilização sobre o tema:

T1 - Pesquisadora: *Imaginem só que eu tenho um vizinho... O nome dele é Marcelo... Ele não quer ir para a escola. A mãe dele já conversou com ele, o pai já conversou, até a avó já falou com ele, mas ele continua dizendo que não quer ir para a escola...*

T2 - Antonia: *Mas toda criança tem que í prá escola...*

T3 - Gabriela: *Se não, vai ficar na rua e num aprende nada!*
 T4 - Pesquisadora: *Pois é, vocês já tinham imaginado uma situação dessa?*
 T5 - Antonia: *Vai vê que ele tá cum medo... Um dia eu também fiquei cum medo.*
 T6 - Pesquisadora: *Por que?*
 T7 - Antonia: *Porque era uma iscola nova e eu num sabia como era.*
 T8 - Gabriela: *Eu num tenho medo di i prá iscola!*
 T9 - Pesquisadora: *Então, o que vocês acham que poderiam dizer para ele?*
 (Fase 2, Antonia e Gabriela, 3º ano)

6. Promoção de interlocução sobre o tema, canalizando a conversa para o foco de abordagem:

T32 - Pesquisadora: *O que vocês podem escrever de bom e de ruim da escola?*
 T33 - Beatriz: *De ruim? Prá mim é ficá presa no banheiro. Muito ruim! Eu acho. Eu já fiquei presa no banheiro.*
 T34 - Pesquisadora: *É? Mas por que você ficou presa no banheiro?*
 T35 - Beatriz: *Porque eu fechei [fazendo um gesto com a mão] e, quando eu tentei abri, não consegui.*
 T35 - Pesquisadora: *Ah, é? Mas será que a fechadura tava quebrada?*
 T37 - Beatriz: *Hã-hã [sinalizando negativamente com a cabeça].*
 T38 - Gilberto: *Vai ver que foi ela que não conseguiu abrir...*
 T39 - Pesquisadora: *Ah, então, você deve ter se atrapalhado para abrir a porta. Mas, então, isso não é um problema da escola. O problema foi que você que não conseguiu. Você que tinha que aprender, né?*
 T40 - Antonia: *Eu sei abrir a porta e isso não vai acontecer comigo.*
 T41 - Pesquisadora: *Mas agora a gente tem que pensar no que é problema ou no que é legal lá na escola. O que mais que a gente vai escrever sobre a escola?*
 (Fase 3, Gilberto, Beatriz e Antonia, 8 anos)

7. Promoção de interação no grupo, visando uma compreensão mais ampla sobre o tema:

T1 - Marcos: *Mas eu não sô da escola dela.*
 T2 - Pesquisadora: *Ah, mas a gente tem que pensar em várias escolas. Vai ver que se ela falar um problema ou uma vantagem da escola dela, vocês podem discutir se essas coisas acontecem na sua escola também.*
 T3 - Alan: *Mas...*
 T4 - Pesquisadora: *Porque, às vezes as escolas são diferentes, mas têm problemas parecidos.*
 T5 - Marcos: *Duas coisas chatas...*
 T6 - Alan: *Não. Tem um monte.*
 T7 - Pesquisadora: *Ele falou que tem um monte.*
 T8 - Marcos: *Tem um monte mesmo. Ó...*
 T9 - Alan: *O banheiro, tudo é sujo.*
 T10 - Marcos: *É... isso no banheiro dos alunos. A quadra foi inundada de tanta água que caiu. Não pode brinca na quadra, nem no parquinho. E quando chove, não pode brinca lá fora.*

T11 - Pesquisadora: *Puxa, que chato! Então, vamos escrever essas coisas?* [Voltando-se para Elaine] *Você concorda com isso que ele falou?* [Elaine faz sinal de afirmativo com a cabeça].
(Fase 3, Elaine, Marcos e Alan, 5º ano)

8. Informações técnicas sobre o suporte ou o processador de texto:

T4 - Larissa: *Tem que dá espaço* [referência ao espaçamento entre palavras].
T5 - Pesquisadora: *Espaço... é aqui* [indicação da barra de espaço]... *Isso. Muito bom.*
T6 - Gabriel [clitando na barra de espaço]: *um, dois três, quatro...* [confere, na tela, o tamanho do espaço e se surpreende com o distanciamento entre a última palavra escrita e o cursor].
T7 - Pesquisadora: *Não precisava tanto, né?*
T8 - Gabriel: *É. E agora? Como faz para juntar de novo?*
T9 - Pesquisadora: *Tente usar esse botão que é a borracha, mas tome cuidado para não apagar o que tá escrito* [indicação da tecla “Backspace”].
T10 - Larissa: *uma borracha que apaga o nada!*
[risos]
(Fase 3, Gabriel e Larissa, 1º ano)

9. Organização do espaço de trabalho:

T48 - Daniela: *Pera aí, que eu vou ter que apagar aqui.* [A aluna começa a apagar].
T49 - Pesquisadora: *Nossa, você tá quase derrubando o Júlio da cadeira!* [Os dois dão risada]. *É, vão os dois um pouquinho pra lá, pro lado da Daniela. Isso, isso... Agora sim. Desse jeito dá pra trabalhar melhor, né?*
(Fase 2, Daniela e Júlio, 3º ano)

10. Mediação para a divisão de tarefas:

[Os alunos haviam combinado de cada um escrever um pedaço do texto.]
T50 - Larissa: *Ó lá, é minha vez.*
T51 - Pesquisadora: *Não, não. Pera aí, deixa eu ver se ele acabou.* [Voltando-se para Gabriel]: *Você queria escrever “a escola é boa...”.* [Voltando-se para Larissa] *Vamos ver se ele escreveu tudo que ele queria, depois, você escreve.*
T52 - Gabriel: *Pode sê.*
T53 - Pesquisadora: *Pode ser? É isso...? Podemos passar pra ela?* [voltando-se para Larissa]: *Agora é você. O que você vai escrever?*
T54 - Larissa: *Tá na minha cabeça.*
(Fase 3, Gabriel e Larissa, 1º ano)

11. Mediação de apoio para revisão e retomada da atividade:

T34 - Alan [Terminando a sua escrita e voltando-se para Fernando]: *Agora, você escreve.*
T35 - Pesquisadora [Voltando-se para Fernando]: *Que você vai escrever?*

T36 - Alan [enquanto Fernando escreve falando baixinho]: *Nem sei que ele tá escrevendo.* [Alan se aproxima para poder ler].

T37 - Fernando: *Pronto.*

T38 - Alan: *E agora? Como continua?*

T39 - Pesquisadora: *É... como continua? Dá pra continuar sem saber o que ele escreveu?*

T40 - Alan: *Dexa eu lê.*

T41- Fernando: *Você não vai entender. Eu vou lê tudo e depois a gente vê... aí ai, num dá pra lê a sua letra.*

T42- Pesquisadora: *Vamos ver se eu posso ajudar. Eu vou ler tudo o que vocês escreveram, tá bom?*

T43 - Alan: *Tá. Depois a gente vê como continua.*

(Fase 2, Alan e Fernando, 5º ano)

12. Finalização do trabalho:

T134 - Pesquisadora: *Querem escrever mais alguma coisa?*[As crianças fazem sinal negativo]. *Pronto? Terminamos mesmo? Então, agora vamos fechar o Blog. Tá vendo? Aqui tá escrito para assinar o livro. Então, a gente vai assinar, vou colocar aqui e todo mundo vai ler o que vocês escreveram.*

T135 - Rafael: *Ixi!*

(Fase 3, Tales Rafael e Isabela, 1º ano)

Em síntese, como se pode constatar pelos exemplos apresentados, as interações do adulto para organizar o trabalho acabam por interferir na realização da tarefa não só porque alteram as condições formais de produção textual, como também porque (re)criam modos de relação com a proposta, com o tema e até mesmo entre os participantes do grupo.

Interações para a promoção do conhecimento no trabalho colaborativo

A categoria das interações para a promoção do conhecimento no trabalho colaborativo deve ser compreendida no contexto da concepção socioconstrutivista de ensino, que é assim explicada por Ornumbia (2006, p. 124-125):

A consideração do ensino como ajuda ao processo de aprendizagem tem, acima de qualquer outra, uma consequência fundamental [...]: a delimitação do ajuste dessa ajuda ao processo construtivo realizado pelo aluno como traço distintivo do ensino eficaz. Com efeito, se o ensino deve ajudar o processo de construção de significados e sentidos efetuados pelo aluno, a característica básica que deve cumprir para realmente realizar sua função é a de estar de alguma maneira vinculada, sincronizada, a esse processo de construção. [...] A condição básica para

que a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresentar.

Calculada nesse pressuposto, a interação professor-aluno para promoção do conhecimento caracteriza-se como mecanismo de mobilizar e ativar os esquemas de conhecimento na direção desejada. Partindo do ponto de vista do aluno e das metas do ensino (o que o sujeito sabe, o que não sabe, o que precisa saber), visa incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, buscando formas cada vez mais elaboradas e autônomas de lidar com o tema por meio de oportunidades de reflexão e de confronto cognitivo.

No conjunto das interações para a promoção do conhecimento no trabalho colaborativo, destacam-se os seguintes casos, ilustrados pelos respectivos exemplos:

13. Garantir a interatividade visando a textualização:

T48 - Daniel: *Eu quero falar das coisas ruins da escola... também tem umas coisas que você nem acredita... a comida tem cabelo...*

T49 - Pesquisadora: *Ah, é? Então, veja com a Karina qual é o melhor jeito de escrever isso. Como que ela pode continuar o texto para falar sobre essas coisas?*

T50 - Karina: *Coloca um ponto final e começa na outra linha.*

T51 - Pesquisadora: *E agora? Como é que começa a falar das coisas ruins?*

T52 - Daniel: *É... [ditando para a colega] “As coisas ruins são a comida que vem com cabelo e...” [voltando a discutir o tema] Também eu já encontrei cocô de pombo, as coisas assim da escola é tudo quebrada, a maioria das coisa.*

Pesquisadora: *Ah, então vamos ver como que a gente escreve isso.*

(Fase 3, Daniel e Karina, 5º ano)

14. Garantir a interatividade no uso do computador:

T17 - Pesquisadora: *O que você quer escrever? “Brincadeira”?* [Rafael faz sinal afirmativo].

T18 - Pesquisadora: *Então vai. Escreve.*

T19 - Tales [ditando para Rafael “BICANDERA”]: B-I, CA. C- A.

[Rafael não encontra o C no teclado]

T20 - Pesquisadora: *C. Onde tá o “C”? Quem ajuda ele a encontrar o C?*

(Fase 3, Tales Rafael e Isabela, 1º ano)

15. Garantir a interatividade na evocação do conteúdo:

T101 - Eduardo: *Dentro da escola, ela é toda pichada.*

T102 - Fernando: *É memo. A escola é toda pichada.*

T103 - Pesquisadora: *Ah, tá. Então, escreve...*
T104 - Jean: *Eu odeio a escola pichada.*
T105 - Pesquisadora [voltando-se para os demais]: *Vocês odeiam?*
T106 - Fernando [voltando-se para Jean]: *E você picha.*
T107 - Jean: *Não!!!*
T108 - Ingrid: *Tem gente que picha na mesa, parede, ventilador...*
T109 - Pesquisadora: *Mas vocês vêem esses alunos pichando a escola? Ou eles fazem escondido?*
T110 - Eduardo: *Eu não vi.*
T111 - Jean: *Eu vi quando uma menina escreveu...*
T112 - Pesquisadora [lendo o que foi escrito]: *“A escola é pichada”. Que mais? Alguém tem mais alguma ideia?*
T113 - Eduardo: *Eu tenho.*
T114 - Pesquisadora: *Combina com eles o que você quer escrever, que o trabalho é de vocês. O que vocês gostariam de escrever?*
T115 - Eduardo: *E só tem vândalos...*
T116 - Pesquisadora: *“E só tem vândalos”. Vocês concordam com isso? Ó a ideia dele: só tem vândalos.*
T117 - Ingrid [voltando-se para Eduardo]: *Vândalo, igual a você, né? Fica xingando os outro de vândalo.*
T118 - Eduardo [ignorando a acusação da colega]: *Tem sim...*
T119 - Ingrid: *E você é um deles...*
T120 - Fernando [lendo e complementando a escrita da palavra]: *“Vândalos”. “O”, “S”.*
T121 - Pesquisadora: *Alguém mais tem alguma ideia?*
T122 - Jean: *Eles jogam comida no chão.*
(Fase 3, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

16. Ajudar a escrever:

T3 – Pesquisadora: *Você acha que a escola é legal? É isso?*
T4 - [Luíza parece hesitar, mas faz sinal afirmativo com a cabeça].
Pesquisadora: *Então tá [ditando para Luíza: “Você.... acha... [a menina parece em dúvida para escrever a palavra]. Como é que escreve “acha”? A... A... [Luíza escreve “A” e a pesquisadora confirma a escrita da menina] “A”... Muito bem! E agora, como é que escreve o “CHA”?*
T5 - Luíza: *Cha... Cha...* [Luíza escreve outro A].
T6 - Amanda: *É dois “A” junto?*
T7 - Pesquisadora [repetindo a pergunta de Amanda]: *É dois “As” juntos?*
T8 - Lucas: *Não.*
T9 - Pesquisadora: *Não é dois “A” juntos?*
[Luíza apaga uma letra A]
T10 - *Você tinha colocado dois “As” e apagou. O que precisa fazer para ficar “CHA”?*
Alguém pode ajudar a escrever o “CHA”?
T11 – Lucas: *Tem que pôr C e o H.*
(Fase 3, Luíza, Hugo, Lucas e Amanda, 1º ano)

17. Promover reflexões para a textualização:

T- 16 [Karina lê o que eles acabaram de escrever]: *“Na escola tem coisas boas e coisas ruins”*.
 T17 - Pesquisadora: *Certo. Que mais? Como que continua?*
 T18 - Daniel: *Coisas boas tem: informática, educação física...*
 T19 - Pesquisadora: *Ah! Começa com “informática”?*
 T20 - Daniel: *Não.*
 T21 - Pesquisadora: *Como a gente pode escrever isso?*
 T22 - Daniel [voltando a digitar e falando em voz alta]: *“As coisas boas são...”*
 (Fase 3, Daniel e Karina, 5º ano)

18. Promover reflexão sobre a construção discursiva:

T4 - Geraldo [escrevendo e lendo em voz alta]: *“MAR-CE-LO, VO-CÊ TEM QUE ES-TUDAR MUITO, POR-QUE SE-NÃO VO-CÊ VAI FICAR MUITO...”*
 T5 - Pesquisadora: *Ficar muito... Muito o quê?*
 T6 - Geraldo: *Não posso dizer.*
 T7 - Pesquisadora: *Que você tava pensando?*
 T8 - Geraldo: *Burro.*
 T9 - Pesquisadora [voltando-se para Gilberto]: *Ele ia escrever: “senão você vai ficar muito burro.” Mas agora ele disse que não pode dizer desse jeito. Então, o que a gente pode colocar: “Senão você vai ficar muito...”?*
 T10 - Geraldo: *“Burro” Não pode. É um bicho. Num pode falar assim pras pessoa.*
 T11 - Pesquisadora: *Então, que outra coisa você pode dizer no lugar de burro?*
 [Gilberto fala no ouvido do colega]
 T12 - Pesquisadora: *Ah! O que ele falou? Ele deu uma ideia?*
 [Gilberto: Apaga o “MUITO”]
 T13 - Pesquisadora: *Ah, a ideia dele foi boa, hein?*
 T14 - Geraldo: *Foi. Vou escrever: “SE NÃO VOCÊ NÃO VAI FICAR ESPERTO.”*
 (Fase 2, Geraldo e Gilberto, 3º ano)

19. Promover reflexões sobre a coesão, clareza do texto ou referenciação:

T17 - Hugo [lendo o texto]: *“Não é po-ssí-vel... perde seu leite.”*
 T18 - Pesquisadora: *Quem perde?*
 T19 - Hugo: *O Marcelo... Ai, eu esqueci de escrevê “você”.*
 T20 - Pesquisadora: *“Não é possível...” Leia pra mim o que você escreveu depois.*
 T21 - Hugo [lendo o que tinha sido escrito]: *“Não é possível que você não...”*
 T22 - Pesquisadora: *Vai ter outro “não” aqui? Que você quis escrever aí?*
 [...]
 T25 - Hugo: *... senão vo-cê perde seu lei-te. Fico faltando o “se”*
 T26 - Pesquisadora: *Ah... Não é possível, não pode falta na escola, senão você perde seu leite. É isso?*
 T27 - Hugo: *É.*
 (Fase 2, Luiza e Hugo, 1º ano)

20. Promover revisão e correção:

T75 - Amanda: *Como ficou o escrito?*

T76 - Pesquisadora: *Vamos ler para a gente ver direitinho como ficou?*

T77 - Tales: *“IS- CO-LA”?*

T78 - Pesquisadora: *Tá faltando alguma coisa? Tem alguma coisa errada? O que você está fazendo?*

T79 - Tales: *Tô colocando o “E” para ficar “ESCOLA”, né?*

Pesquisadora: *Hum... “escola”. Muito bem!*

(Fase 2, Amanda e Tales, 1º ano)

21. Compartilhar dúvidas:

T7 - Rafael [referindo-se ao texto redigido na tela: “EBINCADEPATINETE”]: *É grande essa palavra...*

T8 - Pesquisadora: *Qual o problema?*

T9 - Rafael: *A palavra é grande.*

T10 - Pesquisadora: *E aí, como a gente resolve isso? não pode ter uma palavra tão grande?* [Rafael faz um sinal negativo com a cabeça] *Quando a “palavra é grande” como é que faz?*

T11 - Tales: *Põe espaço.*

T12 - Pesquisadora: *Põe espaço? Aonde?*

T13 - Rafael: *Posso pôr um espaço aqui [“EBINCADE_ PATINETE”]?*

T14 - Tales: *Tem que pôr aqui [“EBINCA_ DEPATINETE”]*

T15 - *E agora? O Rafael acha que tem que colocar aqui [indicação do lugar sugerido por Rafael] e o Tales acha que tem que colocar aqui [indicação do espaço sugerido por Tales]. Onde a gente tem que colocar o espaço?*

(Fase 3, Tales, Rafael e Isabela, 1º ano)

22. Mediar situações de dilema ou conflito:

[Com a intenção de escrever “Tem criança...”, os alunos haviam escrito “TEN”]

T132 - Gabriel: *Não é o “N”; é “M”.*

T133 - Pesquisadora: *Ele falou que tem que pôr o “M” aqui, ó* [indicação do local para a substituição da letra]

[Gabriel substitui o N pelo M]

T134 - Pesquisadora: *Pronto. Ficou bom agora?*

T135 - Larissa: *Não. Não é o “M” é o “N”.*

T136 - Pesquisadora: *É o “M” ou é o “N”?*

T137 - Larissa: *“N”. É o “N”.*

T138 - Pesquisadora: *Vamos resolver este problema. Ele diz que é o “M” e você diz que é o “N”... Não, não apaga o texto, não... Ele falou que é com “M” e você... Não apaga!*

T139 - Larissa: *Mas tá errado.*

T140 - Pesquisadora: *Então, como que tem que escrever “tem”? “T” e “E” vocês já tinham colocado. E agora?*

T141 - Larissa [falando em voz alta a palavra na tentativa de discriminar o som]: *Teeemmm, seu burro!*

T142 - Pesquisadora: *Calma, não precisa brigar. Temos que decidir... Ah. Então, tem que colocar o “M” ou o “N”?*

T143 - Larissa: “N”! *Toda palavra tem “N”. Só “Bom” e “Bom dia” que não tem. É “N”. Eu tô falando.*

T144 - Pesquisadora: *Tá bom?* [Voltando-se para Gabriel] *Você concorda?*

[Gabriel faz um gesto afirmativo]

T145 - Pesquisadora: *Ele falou que tá bom. Vocês têm certeza?*

[Os dois concordam]

(Fase 3, Gabriel e Larissa, 1º ano)

23. Recuperar propostas feitas:

T72 - Pesquisadora: *No final, ele tava sugerindo que você colocasse duas alternativas: o “Sim” e o “Não”.*

T73 - Daniela: *Dexa eu ver se combina...*

T74 - Júlio: *Prá ele marcá um “X”.*

T75 - Daniela: *Boa ideia, Júlio.*

[Daniela escreve “SIM () NÃO ()”]

(Fase 2, Daniela e Júlio, 3º ano)

24. Responder perguntas sobre dúvidas relacionadas à escrita ou confirmar respostas para apoiar a execução do trabalho:

[Em várias tentativas, os alunos já haviam escrito “educação física”, “educação física” sempre estanhando a marca do corretor do Word]

T35 - Karina [tentando conferir a palavra letra por letra]: *Educação FÍ-SICA. Tem acento, né?*

T36 - Pesquisadora: *Tem.*

[Depois de colocar o acento, a palavra “FÍZICA” continua marcada pelo corretor].

T37 - Karina [voltando a ler a palavra para procurar o erro]: *“FI, FI...” é com “S” ou é com “Z”? É com “S” ou com “Z”? “Física”.*

T38 - Daniel: *“S”.* [voltando-se para a pesquisadora] *“S?”*

T39 - Pesquisadora: *“S”. Boa! “Educação Física”. Ficou certo.*

T40 – Karina: *Ufa!*

(Fase 3, Daniel e Karina, 5º ano)

25. Informar sobre o funcionamento do editor de texto:

T50 - Ingrid: *Eu não sei fazê assim* [faz o sinal do “til” no ar].

T51 – Pesquisadora [mostrando o lugar do til no teclado]: *Ele tá aqui, ó...*

[Fernando escreve a letra A e depois coloca o til, mas a notação esperada, “ã”, não aparece na tela].

T52 – Jean [referindo-se ao til]: *Põe ele em cima do A.*

T53 - Fernando [digita a palavra segurando a tecla *shift* e colocando o til antes da letra A, resultando em letras maiúsculas e um acento circunflexo]: *Esse não é o til.*

T54 – Jean: *Não.*

T55 - Pesquisadora: *Ah... ele queria ajuda para colocar o “til”, mas ele colocou o acento “circunflexo”.*

[Os alunos discutem entre si como colocar o til e fazem algumas tentativas]

T56 - Ingrid: *Tem que pôr tudo em maiúscula... Aí, aí, vai ficá maiúscula.*
 T56 - Jean: *Dexa assim mesmo, é o único jeito de colocá o til.*
 T57 - Ingrid: *Ah, mas a palavra ficô “maiúscula”*
 T58 - Pesquisadora: *Deixa eu ajudar... Assim ó* [clitando primeiro o til e depois a letra A em minúscula]
 T59 - Jean: *Ah... tem que pôr o acento antes da letra...*
 T60 - Pesquisadora: *Agora ficou certo... Pronto!*
 T61 - Ingrid: *Nossa, que fácil! Mas também num dava prá adivinhá que era assim...*
 (Fase 2, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

26. Promover a revisão final do texto:

T80 - Pesquisadora: *Então, vamos ler tudo para ver como ficou? Tá escrito assim: “Ir pra escola...” “faculdade”. Depois aqui* [indicando a outra linha]: *“pra faculdade”. Depois aqui* [indicando a outra linha]: *“faculdade” e aqui* [indicando outro ponto do texto], *“ir pra escola”*. [A leitura toda foi feita propositalmente dando ênfase às repetições]. *Tá bom assim?* [As crianças concordam com a cabeça]
 T81 - Tales [tentando justificar as repetições que não parecem preocupar Amanda]: *é que esse pedaço é dela e esse é meu...*
 T82 - Pesquisadora: *Fica bom desse jeito?* [As crianças concordam com a cabeça]
 T83 - Pesquisadora: *Então, muito bem.*
 (Fase 2, Amanda e Tales, 1º ano)

No conjunto das interações entre a pesquisadora e os alunos, chama atenção a profusão de caminhos definidos nas e pelas situações. As intervenções oscilaram, de forma dinâmica, incidindo sobre a proposta de trabalho e o seu andamento (exemplos 1, 2, 3, 7-T11, 10-T51, 11, 12, 15-T112, 12, 17-T17); a evocação do conteúdo do texto (exemplos 5, 6, 7, 15 e 23); o envolvimento e inclusão dos alunos (exemplos 4, 10 e 13-T49); a organização do ambiente e das condições de trabalho (exemplo 9); a mediação com relação ao uso de instrumentos (exemplos 8, 14 e 25) e a produção da escrita propriamente dita (exemplos 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 26). Se, em um dado momento, foi preciso dar respostas objetivas (exemplos 8-T9, 14-T17, 24-T36 e T 39), em outros episódios, parecia mais oportuno devolver a pergunta ao próprio aluno ou ao seu grupo (exemplos 21-T10, 16-T7), ou ainda, chamar a atenção das crianças para a necessidade de tomar decisões (exemplo 23). Às vezes, acalmar conflitos tornou-se imperioso (exemplo 22-T142), mas, em muitas circunstâncias, o papel do adulto foi justamente questionar (exemplos 21-T10 e T12) e chamar atenção para diferentes pontos de vista (exemplos 21-T15, 22-T138). Em algumas situações foi necessário conduzir a interação

para chegar à resposta correta (exemplo 24); em outras, foi preciso reconhecer a conveniência de se conviver com erros, deixando uma dúvida (um conflito cognitivo) pairando no ar (exemplos 22 e 26).

Os alunos, por sua vez, responderam ativamente às intervenções docentes, alguns, inclusive reivindicando o seu espaço na elaboração da tarefa, como nos exemplos 3-T7 e T12 ou 10-T50. Dessa forma, enveredaram por múltiplos e imprevisíveis caminhos, fazendo ou respondendo perguntas (exemplos 1, 2T3, 3, 8T8), lidando com conflitos ou buscando soluções para os impasses (exemplos 19, 20 e 21). Em função de situações interativas, acabaram por se corrigir e rever posições (exemplos 20 e 24). Sobre esse aspecto, são particularmente interessantes alguns comentários que refletiram a tomada de consciência sobre um procedimento ou a percepção de alguma ideia. Larissa (exemplo 8-T10) surpreendeu-se com o funcionamento da tecla *Backspace* do teclado (“*Uma borracha que apaga o nada!*”); Ingrid (exemplo 25-T61) comentou a facilidade de se colocar o til, mas, ao mesmo tempo, reconheceu o caráter não intuitivo dessa aprendizagem (*Nossa, que fácil! Mas também num dava prá adivinhá que era assim...*) e Rafael (exemplo 12), com uma única interjeição - “*Ixi!*” -, pareceu se dar conta da responsabilidade de se registrar uma opinião por escrito.

Esses comentários dos alunos merecem destaque justamente porque eles remetem à reconsideração dos típicos jogos de força da situação de ensino. No contexto das situações vividas, a referência do adulto como figura centralizadora da situação de aprendizagem escolar justificou a expectativa de alunos sobre a “palavra final do professor” (a avaliação positiva, a informação correta, a satisfação com o resultado do trabalho, como nos exemplos 20-T79 ou 24). Representando o discurso de autoridade tal como descrito por Bakhtin (1988a), a palavra do adulto (e mesmo seus gestos e expressões) tende a ser tomada como hierarquicamente superior, razão pela qual costuma ser respeitada, aceita em bloco e praticamente não questionada pelos alunos, já tão habituados ao jogo de poder em sala de aula. Fontana (1995) lembra que essa condição pode homogeneizar as práticas interativas porque o professor tende a direcionar a interlocução, insistindo sobre determinados pontos linguísticos ou temáticos. No entanto, o próprio Bakhtin (1998b, p. 342) reconhece a relatividade das relações conforme os sujeitos e as posturas por eles assumidas: “*a autoridade do discurso e sua persuasividade interna podem ser unidas em um único discurso, pela ocorrência simultânea da autoridade e da persuasão, apesar das diferenças profundas*

entre essas duas categorias do discurso do outro”. Werstch (1991) denomina essa combinação de ênfases discursivas como “tensão irreduzível” possível na palavra docente; uma condição que relativiza a dicotomia entre a fala do adulto e a submissão do aluno em sala de aula, permitindo a reconfiguração das relações em sala de aula.

É nessa brecha das relações dialógicas que os alunos encontraram também mais espaço para a assunção de suas próprias vozes. De fato, por terem sido colocados em situação de desafio e questionamento, eles reagiram “ousando” apresentar suas hipóteses de escrita (exemplos 13-T50 a T52, 16-T5 a T10 e 24), de textualização (exemplos 17-T22, 18) e suas opiniões sobre o tema (exemplos 5-T2 a T3, 7, 13-T148 e 15). Por isso, o clima de hesitação (exemplo 16-T3) e até a postura de resistência (exemplo 4), eventualmente registrados no início das atividades, foi, muitas vezes, substituído por relatos mais ricos do que aqueles que puderam ser registrados no trabalho escrito (exemplos 5-T7 e 6). Isso ocorreu principalmente na Fase 3, porque, nessa oportunidade, conforme já se disse, ao invés de terem que se pronunciar em uma perspectiva prescritiva (o dever de ir à escola implícito na demanda da Fase 2), os alunos foram convidados a contar suas próprias experiências escolares.

A esse respeito, vale registrar que a exploração oral do tema funcionou, na maior parte das situações, como o principal apoio para a evocação das ideias. Falar sobre o assunto, compartilhar episódios e tentativas de explicação são, indiscutivelmente, mecanismos de fortalecimento da produção textual (exemplos 5-T3 e T4, 15-T101 e 102, 17-T18, 18-T14). Nesse sentido, o comportamento de Larissa, que, no exemplo 10, se recusa a verbalizar o que pretende escrever (“*Tá na minha cabeça*”) parece ser uma exceção. Além disso, a fala é também o principal apoio para o registro das palavras (exemplos 13-T52, 15-T120, 17-T22, 18-T4, 19-T17, 22-T141 e 24-T35) em um estágio no qual as crianças não conseguem lidar com planejamentos prévios e mais formais do texto. Ao analisar a dinâmica discursiva na produção escrita, Fontana (1995, p. 57) comprova essa forte relação entre o falar e o escrever no processo de textualização:

É interessante observar como a criança fala o texto: ela não diz fluentemente o que quer escrever. O texto “não sai pronto”. Ela vocaliza porções (na sua maioria silábicas) do texto, recorta o fluxo contínuo da fala, mas retoma posteriormente o texto na forma de leitura fluente das marcas escritas. Na realidade, a criança avança na escritura pela retomada (e expansão) constante na oralidade [...].

Com base nesse processo, pareceram válidas a ajuda da pesquisadora com verbalizações para apoiar o tema (exemplos 5-T4, 7-T7 e T11, 10-T51, 13-T49, 16-T3, 18-T5 e T9) ou o registro das palavras (exemplos 14-T17 e 16-T4).

No intercâmbio entre professores e alunos, em que pesem as diferentes ênfases nos propósitos da interação – organizar o trabalho ou promover o conhecimento em atividades colaborativas; promover a circulação de ideias ou garantir o aprendizado -, fica evidente a inseparabilidade do investimento nos planos funcional, cognitivo e afetivo. De fato, acolher a solicitação de um aluno, responder suas dúvidas, garantir seu espaço no grupo, valorizar suas ideias, recuperar uma contribuição perdida, ler a sua produção, perguntar sua opinião, mediar conflitos, ensinar a mexer no computador (esse objeto tão valorizado pelos alunos!), ajudar a escrever ou a evocar conteúdos são iniciativas que incidem não só na possibilidade de avançar na escrita, como também de constituir um ambiente de valorização da pessoa. O trabalho colaborativo só tem sentido pela participação de cada um; na produção coletiva, importa que as crianças possam reconhecer a sua participação, ainda que seja fazendo uma pequena parte (aquilo que foi possível fazer). Nessa perspectiva, parece inevitável que o ensinar venha acompanhado de um esforço do adulto para que o aluno sinta-se partícipe da produção em pauta e, assim, possa gostar de aprender, gostar da escrita e gostar de estar na escola.

16.3 Interações entre alunos

A vida escolar explica-se por uma dinâmica de relações, construídas e constantemente retomadas no bojo dos acontecimentos diários, constituindo uma cultura própria em cada escola. No *continuum* que baliza o funcionamento dessa rede de interações, é possível situar um polo mais institucionalizado, regido pelas normas da escola, pela estrutura burocrática, pelo programa curricular e pela ação planejada dos adultos; e um polo mais subjetivo, que é dado pela manifestação das pessoas ou de pequenos grupos de alunos e professores ao colocar em jogo aspectos de sua identidade, valores, expectativas e disponibilidades para envolvimento ou participação nas atividades. Assim, se, por um lado, a intervenção do professor (ou do pesquisador) tende a ser mais regida pela organização da escola, pelo posicionamento pedagógico e

pelo planejamento do ensino dos quais se pode pressupor e, ao mesmo tempo, prever uma certa linha de conduta, a interação entre alunos, por outro lado, decorre de procedimentos muito menos previsíveis.

Seguindo essa mesma lógica de funcionamento, as atividades realizadas no Instituto André Franco Vive tiveram lugar em uma dada conformação institucional oscilando entre condições mais ou menos controladas. No polo mais previsível, as interações entre alunos - assim como as interações entre a pesquisadora e as crianças - foram igualmente afetadas pela proposta de trabalho em grupo e pelas condições de realização da atividade (vide Quadro 12 apresentado no item anterior). De fato, os alunos tenderam a pedir ou oferecer auxílio, a se ajudar ou a se opor mais quanto maior fosse a dificuldade das tarefas. Por vezes, quando o grau de dificuldade escapava à zona de desenvolvimento proximal (principalmente entre os alunos do 1º ano), registou-se também o descompromisso com o outro ou com a atividade, um comportamento expresso pelo silenciamento, pela dispersão ou por manifestações típicas⁹⁰: “*Eu não sei... é melhor deixar a professora ajudar*” (Lucas, 1º ano); “*Ele não sabe e eu também não sei*” (Isabela, 1º ano); “*Faz o que você achar melhor. Eu não sei ajudar*” (Tales, 1º ano).

No polo menos previsível, as interações entre alunos fizeram emergir respostas conceituais, procedimentais e atitudinais, o que, na prática, significou lidar com os desafios da tarefa lançando mão de conhecimentos mais ou menos pertinentes, modos de trabalho mais ou menos ajustados e formas de relação mais ou menos articuladas, por vezes, chegando a brigas e discussões.

Como explicar essas oscilações nas formas de realização dos trabalhos?

Em condições ideais, a escrita coletiva é, reconhecidamente, uma atividade bastante proveitosa, tal como postula Curto (2000, p. 20):

Na escrita compartilhada, cada frase deve resultar do acordo entre opiniões distintas. Uma vez que a estrutura [textual] tenha ficado clara, a atenção pode centrar-se na linguagem, nas diferentes formas de expressão, nas palavras e frases opcionais que se pode escolher. Na verdade, centrar-se no que é a escrita dos escritores, e não dos escreventes, ou seja, a criação.

A escrita coletiva de textos [em escolas] onde turmas inteiras compõem um texto sobre um tema a partir das ideias de cada um, as quais

⁹⁰ Dados extraídos do Diário de Campo.

necessariamente devem ser respeitadas, constitui uma excelente aprendizagem do diálogo criativo, da tolerância, da possibilidade de compreender os pontos de vista divergentes e de alcançar acordos de ordem superior.

Parece certo que essa atividade, em si, possa ser uma experiência significativa na escola. No entanto, como já se disse, os ganhos da interação entre as pessoas não está garantida *a priori*. Em pesquisa realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Jaboatão dos Guararapes (PE), sobre a produção textual em grupo, Lima e Leal (2009) puderam concluir que os próprios estudantes são capazes de reconhecer o mérito das escritas coletivas, valorizando a estratégia pela possibilidade de associação e confronto de saberes, ajuda mútua, incentivo à participação na atividade e segurança para a sua execução. Mesmo assim, alertaram para a dificuldade de serem respeitados no grupo, de gerenciar o tempo da atividade, de lidar com a dificuldade dos colegas e de garantir participação igualitária de todos os membros do grupo. Por isso, recomendam uma sistemática intervenção docente que possa mediar as relações no grupo e, dessa forma, garantir a eficiência da atividade.

Esse trabalho reforça, ainda mais, a convicção de muitos estudiosos (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989; GÓES, 1995; GÓES, SMOLKA, 1995; LEAL, GUERRA, LIMA, 2012; MACEDO, 2005; MAURI, 2006; ORNUBIA, 2006; SMOLKA, 2008; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; ZABALA, 1998) sobre a necessidade de se promover um ambiente de trabalho capaz de garantir condições cognoscitivas, afetivas e relacionais tais como: acesso prévio de informações relevantes; disponibilidade de recursos de referência e de apoio; liberdade para expor as próprias ideias; disponibilidade para relativizar seus próprios pontos de vista; interesse e disposição dos alunos para enfrentar debates e controvérsias; mecanismos intelectuais e emocionais para lidar com a divergência de opiniões; posturas de respeito e de tolerância em face dos colegas; determinação para negociar posições mantendo o compromisso com o outro e empenho para o enfrentamento coletivo do propósito da tarefa, encontrando sentido no que fazem,

A variação dessas condições, em diferentes níveis e em diferentes alunos ou graus de escolaridade, explica três modalidades de interações registradas entre os alunos do Instituto André Franco Vive: práticas paralelas, colaborativas ou opositivas. No primeiro caso, prevaleceu o trabalho independente dos alunos, ora assumido previamente como o melhor modo de trabalho (“*cada um escreve um pouco*”, “*cada*

uma faz a sua parte”, “*agora é a minha vez*”), ora de modo informal, como uma decorrência da própria realização da tarefa. As práticas colaborativas ou opositivas, distribuíram-se em aproximadamente metade das situações, mesclando-se em um mesmo grupo, sendo marcadas por iniciativas de colaboração (voluntárias ou induzidas pela pesquisadora) ou por discussões, imposição de pontos de vista e posturas defensivas.

A imagem abaixo (Figura 37) ilustra a situação interativa na produção textual em duplas

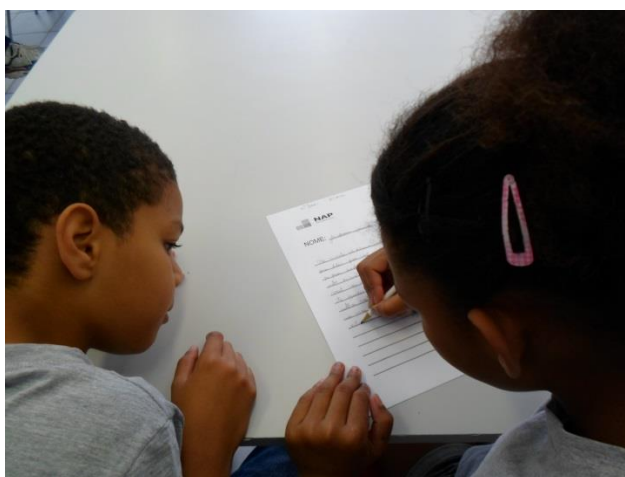


Figura 37 – Alunos do Instituto André Franco Vive: interatividade na produção textual em duplas

No contexto desses trabalhos, realizados em todos os grupos de modo mais ou menos colaborativo, foi possível registrar as seguintes categorias de interações: funcional, temática, notacional, discursiva e estética.

Interações funcionais

Nessa categoria, foram incluídas todas as interações relativas à organização, promoção ou viabilização do trabalho, o que envolveu tanto iniciativas formais para possibilitar a elaboração da tarefa (apontar o lápis, apagar melhor algo que havia sido corrigido, solicitar informações ou pedir ajuda com relação ao uso do computador), como também ações mais diretamente ligadas ao texto (ajudar na decodificação da letra,

ler para retomar o que havia sido registrado e corrigir a produção). Embora não tenham sido registradas iniciativas para um planejamento prévio e sistemático do texto, as interações funcionais deixaram evidente uma preocupação com a elaboração da tarefa, como nos exemplos que se seguem:

27. Interações para organização funcional do trabalho

T8 - Carina: *Ah... Eu não quero escrevê, não.*

T9 - Daniel: *Tá, eu escrevo, mas a minha letra é feia.*

T10 - Carina: *Então, você escreve e depois a gente dá um jeito de lê.*

(Fase 2, Carina e Daniel, 5º ano)

28. Interações para decifrar palavras

T10 - Giovane [pega a folha escrita pelo colega e tenta ler]: *“Lê e a-pren-dê as co-i-sas...”* *Que é isso?* [apontando para uma palavra]

T11 - Lucas: *“coisas”*

T12 - Giovani: *Ah... Então fica “Ler para aprender as coisas”.*

(Fase 2, Giovane e Lucas, 1º ano)

29. Interações relacionadas ao uso do computador:

T9 - Daniela [pretendendo escrever “A escola serve para estudar”]: *A... A...*

T10 - Geraldo: *Letra maiúscula.*

T11 - Daniela: *Eu sei.*

T12 - Geraldo: *Acende o “Capslock”.*

T13 - Daniela: *O que você tá falando?*

T14 - Geraldo: *Tem que ligar esse negócio para ficar com letra maiúscula.*

T15 - Júlio [rindo]: *Capisloco?*

(Fase 3, Geraldo, Daniela, Júlio e Gabriela, 3º ano)

Interações temáticas

As interações temáticas foram associadas à problematização do assunto em pauta ou à evocação de ideias. Em muitas situações, esse tipo de comunicação aconteceu preliminarmente à elaboração do texto, como se os alunos estivessem pensando no “o que dizer”. Em outros casos, as crianças lançaram mão dessa estratégia depois de registrar as ideias mais imediatas, buscando lembrar outros pontos evocados, complementar o texto ou propor novos conteúdos com a clara intenção de ampliar o texto.

30. Interações de problematização do tema:

T1- Marcos: *Que vamos fazer?*

T2 - Eduardo: *Ele tem que estudá pra aprendê as coisas.*

T3 - Marcos: *Já pensô? Ele cresce, sem sabe de nada. Aí, uma mulhé fala pra ele assim: “Lê aqui.” Aí, ele não sabe lê.*

T4 – Eduardo: *Que horror...*

(Fase 2, Eduardo e Marcos, 5º ano)

31. Interações para compartilhar experiências relacionadas ao tema:

T20 - Adriana: *Eu sei por que ele não vai pra escola. Porque ele tem medo das pessoas, tem medo de xingar ele, ficar zuando.*

T21 - Beatriz: *É, eu tive isso no primeiro dia de aula e todo mundo ficou me xingando. Aí, eu não queria ir.*

[...]

T27 – [Enquanto estão escrevendo sobre medo de ir à escola] Beatriz: *Aconteceu, muitas vezes, comigo.*

[...]

T35 – [Enquanto estão escrevendo sobre xingamentos] Beatriz: *Acontece muitas vezes, aconteceu quando foi o primeiro dia dela.* [Aponta para Adriana com o lápis]. *Eu no primeiro dia, estudava de manhã... a maioria dos aluno morava perto da minha casa e ninguém ficava me xingando.*

T36 - Adriana: *Em compensação os meninos da tarde ficava me xingando e batendo em mim*

T37 - Beatriz: *Quando eu fui pra tarde, umas menina ficava me batendo, me xingando. Aí, eu parei de ir pra escola, fiquei faltando.*

T38 - Adriana: *Aí elas sentiram saudade da Beatriz.*

T39 - Beatriz: *Aí... Quando elas sentiram minha falta, eu fui pra escola di novo.*

(Fase 2, Beatriz e Adriana, 1º ano)

32. Interações para lembrar conteúdos:

T10 - Adriana [lendo o que estava escrito]: *“Você pode ser alguém na vida”. E o que mais eu falei?*

T11 - Beatriz: *Você falou... você lembra, Dri? Você falou que se ele ir prá escola, ele pode conhecer muitas coisas.*

(Fase 2, Beatriz e Adriana, 3º ano)

33. Interações para complementar ideias:

T16 – Alan: *A iscola é importante.*

T17 – Fernando: *Ele tinha que ir pra escola, pra ter um futuro melhor.*

[Alan escreve juntando as duas ideias: “A escola é importante pra ter um futuro melhor”.]

(Fase 2, Fernando e Alan, 5º ano)

Iterações notacionais

Nas interações notacionais, ficaram evidentes as preocupações dos alunos com a legibilidade, a correspondência fonológica, a separabilidade das palavras, a convencionalidade da escrita (em oposição à transcrição dialetal), a ortografia e a

pontuação⁹¹. Embora o grau de dificuldade dos diferentes apelos tenha variado em diferentes anos escolares, esse tipo de interação persistiu em todos os grupos estudados, mostrando que o domínio do sistema de escrita é uma conquista a longo prazo.

34. Interações relativas à correspondência fonética e transcrição dialetal

T2 - Roberto [Enunciando a frase que pretende escrever]: *“O banheiro da minha escola é chujo”*. Ah...então, como escreve... *“O banheiro”? É com “N”*

T3 - Juliano: *Com “I”*.

T4 - Roberto [Pressupondo que a sugestão do colega referia-se à segunda sílaba da palavra: “banheiro”] *Mas depois que coloco o “B”, “A”, que letra que tem que colocá?*

T5 - Juliano: *O “I”*.

T6 - Roberto: *Põe o “I”? “Bai...”? Não... tem que pôr o “N”!*

T7 - Juliano: *É “banhero” ou “bainhero”?*

T8 - Roberto: *“Banhero”*.

[Juliano põe o I deixando “bani”. Roberto apaga o I e parece não muito convencido com o que já foi escrito – “BAN”] *Bã? Bã? Bã?*

T9 - Juliano: *Tem que por o “O”*.

T10 - Roberto [Pretendendo corrigir a sugestão do colega]: *É “O banheiro... e não o...banhoe...”* [Acaba por escrever “O banheiro e”].

T11 - Juliano: *Chujo. Põe o “C”, “H”*.

T12 - Roberto [confirmando a ideia do colega]: *Chujo...*

[Juliano digita “chuzo”]

T13 - Roberto: *CHU-ZO?*

[Eles tentam alternativas - “shuso”, “chuso”].

T16 - Roberto [repetindo a palavra em voz alta] *Chujo... chu-jo... jo.. jo* [acaba por escrever “chugo”]

T17 - Juliano: *Tá bom*.

(Fase 3, Juliano e Roberto, 3º ano)

35. Interações relativas à ortografia:

T25 - Elaine [pretendendo escrever “Precisa reformar o banheiro”]: *É com “S” eu acho*.

T26 - Alan: *É com “C”*.

[...]

T29 - Elaine [escreve “rego...”]: *Como que escreve reformar?*

T30 - Alan: *Ah não!!! Apaga isso! É com F...*

[Elaine corrige]

T31 - Alan: *Tem que por o “R”, agora põe o “M”, depois “A” e “R”*.

⁹¹ A respeito da pontuação, existe uma discussão entre os teóricos: alguns consideram esse aspecto como uma aprendizagem notacional porque está vinculada às regras da escrita; outros preferem situá-la como uma dimensão discursiva, já que a pontuação está vinculada ao estilo, ao modo como o autor organiza a sua fala. Como, nas ocorrências do presente estudo, as preocupações dos alunos estiveram estritamente ligadas ao uso mais básico que se vincula às regras, as interações sobre pontuação foram classificadas como aspectos notacionais.

T31 - Marcos: *E quando chove, imunda o parque.*
T32 - Marcos [conferindo a escrita]: *“Quando” é com “Q”.*
(Fase 3, Elaine, Marcos e Alan, 5º ano)

36. Interações para acertar a separabilidade das palavras:

[Os alunos interrompem a redação para discutirem a palavra “por que” em uma frase que pretende explicar a razão de uma determinada ocorrência]

T33 - Jean: *“Porque” é junto ou separado?*

T34 - Fernando: *Separado.*

T35 - Eduardo: *Junto.*

T36 - Ingrid: *Eu acho que é junto.*

[...]

T38 - Eduardo: *É junto.*

T39 - Fernando: *É separado.*

T40 - Jean: *Três contra um. Fica junto.*

(Fase 3, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

37. Interações para a revisão e correção textual

[Beatriz e Gilberto lêem o que Antônio escreveu]: *“A escola é bom para aprender a escrever a ler...”*

T3 - Antônio: *Nossa, escrevi errado: “...para aprender a escrever “E” ler...”*
“mas não pode na hora do intervalo...”

T4 - Gilberto: *Aqui, faltou um “A”.*

T5 - Antônio: *Aonde que falta um “A”?*

T6 - Gilberto: *Aqui no “intervalo”.*

(Fase 3, Gilberto, Beatriz e Antônio, 3º ano)

38. Interações para a correção gramatical:

[Os alunos haviam escrito “... e os professores não deixa ir ao banheiro”].

T199 - Jean [conferindo a escrita]: *É “dexa”! Não é, “deixa”.*

[...]

T201 - Eduardo: *É “DEI-XA”, seu analfabeto!*

T202 - Ingrid: *Ó, tem que escrevê assim: “... e os professores não DEIXAM ir ao banheiro”.*

T203 - Fernando: *Tá certo, mas tem que pôr ponto no fim.*

(Fase 3, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

Interações discursivas

As interações discursivas dizem respeito ao esforço dos alunos para buscar um modo de dizer, visando o ajustamento genérico e textual ou um modo mais adequado para se dirigir ao interlocutor, como nos exemplos abaixo:

39. Interações para a textualização:

- T1 - Elaine: *Vai, Miguel, vou só escrevê, não vou falar nada não.*
T2 - Miguel: *Então, fala que ele vai pra escola.* [empurra a colega para ela começar a escrever]
T3 - Elaine: *Como você é besta!*
T4 - Miguel [ditando para a colega]: *Vai pra escola estuda que é bom.*[risada]
T5 - Elaine: *Só isso? Vai, para de graça. Num dá pra dize assim.*
T6 - Miguel: *Ué?* [ditando para a colega] *Vai pra escola, menino. Vai pra escola, Marcelo.*
[Elaine ri]
T7 - Elaine: *O nome dele é como? Tem que pôr o nome primero...*
T9 - Miguel: *Marcelo... Marcelo... Eu já falei... sô gênio.*
T10 - Elaine: *Cê é burro, isso sim.*
T11 - Miguel: *Vai, coloca aí. “Vai pra escola, Marcelo” Cê é muito burro.*
[...]
T14 - Miguel: *Vai, coloca aí. Ou você qué que eu escreva?*
T15 - Elaine: *Vai! Dá um negócio melhor, menino. Ô, inferno! Cê vai escrevê desse jeito?*
(Fase 2, Elaine e Miguel, 5º ano)

40. Interações para definir o ajustamento genérico-textual

- T3 - Ingrid: *Hum, vai sê difícil... Como vamo começa?*
T4 - Eduardo: *Põe: “São Paulo,... dia...”*
T5 - Jean: *Assim?*
T6 - Fernando: *Não assim, tinha que começa assim: “Oi pessoal, eu vô fala sobre a escola...”*
T7 - Ingrid: *Pode sê.*
(Fase 3, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

41. Interações relacionadas à precisão terminológica

- [As crianças querem descrever a condição do banheiro da escola]
T75 - Ingrid: *É muito sujo...*
T76 - Eduardo: *É muito bagunçado...*
T77 - Jean: *O que eu vô tê que escrevê?*
T78 - Ingrid: *Por que “bagunçado”? A privada é em cima da pia?* [Os meninos riem]. *“Bagunçado”... nada a vê...*
T79 - Jean: *Ela falô que não é bagunçado... O que que é que tem que pôr?*
T80 - Ingrid: *É... sujo...*
T84 - Jean: *Ah é, “sujo” é melhor que “bagunçado”.*
(Fase 3, Eduardo, Fernando, Ingrid e Jean, 5º ano)

42. Interações para ajustamento ao interlocutor e ao propósito da escrita

- T1 - Jean: *Como a gente faz prá fala cum ele?* [referência ao personagem Marcelo]

T2 – Ingrid: *A gente tem que convencê ele...*
 T3 – Jean: *Então, escreve “se você for prá iscola, você vai aprendê”.*
 T4 – Ingrid: Não... tem que começa de um outro jeito... [passa a escrever, falando em voz alta] *“Olá, Marcelo, nós estamos aqui no Instituto para falar pra você ir para escola.” O que foi que você tinha falado antes?*
 T5 – Jean: *“Se você for prá iscola, você vai aprendê.*
 T6 – Ingrid: *Tá... “Vai sê um menino inteligente.”*
 T7 – Jean: *Boa! “Vai te ajudá muito.”*
 T8 – Ingrid: *Calma... Dixa eu escrevê isso.*
 (Fase 2, Ingrid e Jean, 5º ano)

Interações estéticas

As interações estéticas demonstraram uma preocupação com a disposição do texto no papel ou no computador, não só prevendo a legibilidade do texto e a sua adequada disposição, mas, em alguns casos, para separar os conteúdos evocados pelos membros do grupo em diferentes espaços, de modo a “assegurar a autoria” de cada um.

43. Interações para a organização espacial do trabalho em função da autoria

T7 - Adriana [ditando para a colega]: *“Você pode ser alguém na vida”.*
 T9 - Beatriz: *Eu falei essa* [aponta para o papel onde foi registrada uma ideia sua]. *Você falou essa outra* [indica outro ponto do texto onde foi registrada a ideia da colega]. *E eu vou botar essa sua ideia aqui* [indicação de que pretende escrever a frase junto dos registros de Adriana].
 (Fase 2, Beatriz e Adriana, 3º ano)

44. Interações estéticas para a disposição do texto no papel e legibilidade do texto

T8 - Larissa: *Aí eu ajudo ele. Tipo, assim: “você pode voltar a estudar e quando cresce cê alguém...”*
 T9 – Larissa [quando o colega começa a escrever]: *Mas começa aqui, nessa linha... Tem que pulá uma linha pra ficar bunitinho... Aqui, ó...* [indicando a linha de baixo].
 T10 – Gabriel: *VO- CÊ...*
 T11 – Larissa: *Não dá pra entender esse rabisco* [apaga e reescreve o “V” que o colega havia escrito].
 (Fase 2, Gabriel e Larissa, 1º ano)

A amostra das interações entre crianças atesta a profusão de preocupações que elas enfrentaram na produção do texto, comprovando a amplitude e a complexidade das negociações que são capazes de fazer. Na operacionalização da tarefa, os alunos foram obrigados a lidar tanto com o plano interno da produção (exemplos 28, 42), como com o

plano externo, preocupando-se com as estratégias para a viabilização do trabalho (a divisão de funções na situação 27 ou o uso do computador no episódio 29). Além disso, em cada um desses planos, podem aparecer demandas simultâneas, como no exemplo 37-T3, quando Antônio, vendo-se obrigada a assumir o duplo papel de escrevente e de escritora, procurou corrigir o texto ao mesmo tempo em que se preocupou em dar continuidade na evocação dos conteúdos.

Ao lado das exigências pessoais, os alunos também foram obrigados a considerar o ponto de vista de outros colegas que, por vezes, atropelavam o processo do escrever (exemplos 33 e 35-T29 a T31, 42). Nessa perspectiva, a organização das condições de trabalho, a evocação do conteúdo, a produção da escrita e a revisão textual apareceram como aspectos indissociáveis de um processo de elaboração relativamente complexo. Ainda que a colaboração espontânea não tenha prevalecido entre os grupos, parece certo que os alunos, quando instigados pelo desafio do trabalho colaborativo, acabaram por estabelecer interações bastante produtivas, sobretudo quando compartilharam experiências e posturas (exemplos 30, 31 e 42), favorecendo a evocação do tema. Simultaneamente ao esforço em prol da evocação temática, a própria produção textual acabou por ser afetada pelas tentativas conjuntas de escrever (exemplos 34-T6 a T8, 35 37, 38, 39, 40 e 41); de ler e decifrar o que foi escrito (exemplos 28 e 43-T10 e T11), de complementar ideias (exemplos 33 e 42- T5 a T7), ou de recuperar uma proposta de conteúdo perdida (exemplos 32 e 42-T4 e T5).

É nesse sentido que se pode dizer que a prática colaborativa de produção textual, tomada como um evento típico do simpósio universal bakhtiniano, coloca em jogo um conjunto de vozes que, marcado por consonâncias (exemplos 27, 28, 30, 38-T202 e T203, 40-T6 e T7 e 42-T5 a T7), multissonâncias (exemplos 33 e 42) ou dissonâncias (exemplos 34-T10 e T13, 35-25 e T26, 37-T34 a T40, 38-T199 e T201, 39, 40-T4 a T6, 41 e 42-T4) remete à construção de formas e sentidos do texto. Mais uma vez, entram em cena discursos de autoridade e de persuasão, mas, na falta de um *status* previamente reconhecido (como a pressuposta autoridade do professor), a interação entre iguais cria situações inusitadas no confronto de forças, nas quais os sujeitos, com base em valores divergentes, tentam impor aos colegas diferentes modos de dizer. Esse foi o caso do exemplo 39, episódio marcado pela oposição entre Miguel e Elaine, ele incorporando a postura autoritária (*“Vai prá escola, Marcelo, cê é muito burro”*); ela preocupada em assumir um tom mais brando e argumentativo para convencer o personagem Marcelo a

ir para a escola, mas, para isso, valendo-se de um tom autoritário com o parceiro de escrita: *“Vai! Dá um negócio melhor, menino, Ô inferno! Cê vai escrevê desse jeito?”*.

No confronto de posições, alguns fatores podem facilitar o entendimento no grupo, como no episódio em que os alunos, reconhecendo a experiência de um colega no computador, pedem seu auxílio (exemplo 29-T13). No entanto, os desacordos e até mesmo os conflitos podem ser igualmente produtivos, quando eles estimulam uma alternativa mais ajustada de escrita (exemplo 38), ou quando os alunos buscam um acordo para suas diferenças (exemplos 40 e 41). Por vezes, as interações revelam “estranhas exigências”, como foi o caso de alunos que, mesmo estando em grupo, querem preservar a identidade de suas autorias (exemplo 43), ou “estranhos acertos” (exemplo 36), quando a decisão sobre a separabilidade de uma palavra é tomada pelo princípio de maior número de adesões no grupo (*“Três contra um. Fica junto”*).

Nessa configuração, chegar a formas mais convencionais e mais ajustadas de escrita parece uma forte tendência, o que alavanca a aprendizagem de todos. Mesmo quando isso não acontece (exemplo 34), o processo interativo pode ser igualmente validado porque abre a perspectiva para emergência de incertezas que, no plano cognitivo, movem tentativas e discussões e, no plano social, favorece modos de convivência e de participação no grupo. De algum modo, o convite à reflexão fica posto; a falta de certezas e a discussão sobre possibilidades se colocam como um princípio ativo para aquele que aprende, para aquele que age e retroage em face do outro.

Nessa perspectiva, para além da aprendizagem do escrever e dos debates sobre o tema da escola, que, por si sós, funcionam como uma troca de ideias, importa reconhecer as interações entre colegas como efetivas negociações sobre modos de conviver incidindo sobre uma pluralidade de situações: dispor-se a ajudar alguém, reconhecer as próprias dificuldades, perceber a autoridade de um colega mais avançado, enfrentar diferenças, defender sua concepção ou abrir mão do próprio ponto de vista, entrar em acordo, compartilhar ideias, dividir saberes, buscar ajuda em caso de dúvida, dividir tarefas, fazer-se respeitar, assim como respeitar o outro.

16.4 Considerações: práticas interativas como processos de aprendizagem, socialização e letramento

No processo de aprendizagem, a presença do outro parece determinante para ressignificar os processos cognitivos e o próprio sentido do que é assimilado. Isso justifica a necessidade de mudanças tanto na natureza dos trabalhos sugeridos pela escola, como também nas dinâmicas para a sua produção e, particularmente, nas relações em sala de aula.

Na prática da alfabetização, assim como a dimensão dialógica da proposta de escrita (escrever para alguém com um certo propósito), a condição interativa na produção textual (escrever em situações colaborativas) são transformadoras de processos e produtos. De fato, corroborando tendências já anunciadas em outros estudos (SMOLKA, 1995), muitas crianças que, na Fase 1 da pesquisa (escrita individual sobre o papel da escola e da escrita), contentavam-se em produzir textos aglutinados e abreviados, mais próximos do discurso interior (escritas que, muitas vezes, limitavam-se a uma única palavra como “*ESTUDA*” ou “*APRENDE*”), nas Fases 2 e 3, veem-se obrigadas a se explicar ao outro (interlocutor previsto e parceiro de escrita), aproximando-se do discurso socializado: “*MARCELO VAI PAR ESCOLA PARA APENDER A ESTUDAR PARA FICAR INTELIGENTE PARA SER UMA PESSOA NA VIDA*” (Fase 2, Juliano e Roberto, 3º ano). Essa nova postura em face do escrever põe em marcha uma nova condição do sujeito escritor, já que o aluno que aprendeu simplesmente a juntar as letras para escrever palavras vai, progressivamente, incorporando outras exigências: querer escrever, gostar de escrever, desejar compreender e ser compreendido, compreender a razão de se corrigir ou de melhor dizer, contribuir para mudar uma situação, ansiar por respostas, expressar o seu ponto de vista e responsabilizar-se pelo que foi dito.

Estreitamente vinculados às condições de trabalho, a eficiência dos processos interativos depende, contudo, da conformação de um ambiente de relações em sala de aula regido por aspectos mais ou menos previsíveis. Entre aquilo que se pode prever está a postura do professor visando a organização e promoção do trabalho, a inclusão dos alunos e o desafio para a circulação de ideias, informações e construção coletiva de significados. Os propósitos da tarefa, os instrumentos e os suportes, por sua vez,

condicionam diferentes ênfases na demanda feita aos alunos. Guardados os diferentes níveis de competência, essas demandas apareceram em todos os grupos estudados. Assim, por exemplo, quando o desafio é escrever com o editor de texto, a preocupação em dominar o recurso ocupa grande parte das negociações. Da mesma forma, o entendimento da tarefa gera implicações no que diz respeito à preocupação em ajustar o texto ao interlocutor previsto.

Mesmo com esses condicionantes, as interações são marcadas pela imprevisibilidade de caminhos e pelas marcas de múltiplas vozes que se sobrepõem, complementam-se ou se confrontam, quase sempre ampliando repertórios cognitivos, procedimentais e atitudinais, sobretudo quando há clareza da postura educativa e do direcionamento da proposta pedagógica. Essas condições de trabalho são assim sintetizadas por Ornubia (2006, p. 147-148):

[...] não basta colocar os alunos em interação entre si para que essa interação seja efetiva do ponto de vista da aprendizagem, mas que essa efetividade depende da existência de determinadas condições precisas. Dessa maneira, a interação entre alunos pode ser utilizada como um recurso de primeira ordem em aula e pode facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas, como de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em grupos sociais mais amplos, mas para isso devem ser limitados de maneira adequada os tipos de atividades, suas orientações, as normas reguladoras da situação, os recursos e materiais de apoio antes e durante o processo e os produtos a serem obtidos. Deve-se também lembrar que a capacidade de trabalho em equipe pressupõe o domínio progressivo pelos alunos de determinados conteúdos, muito particularmente conteúdos referentes a procedimentos e a normas, valores e atitudes, que também devem ser objeto explícito de ensino na aula.

Com base nessa postura, importa situar a convergência entre as interações otimizadas pelo trabalho colaborativo e o processo de letramento, tal como previsto por diferentes autores (LEAL, 2003; LEAL, GUERRA. LIMA, 2012; MACEDO, 2005; SMOLKA, 1999, 2008; SMOLKA, GÓES, 1995; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; ROJO, 2001, 2009). Os dados apresentados neste capítulo reforçam a posição deles ao evidenciarem que a aproximação do sujeito com o mundo da escrita não é uma aquisição cognitiva dada como resultado formal de determinadas tarefas escolares, mas, antes disso, parece depender de um estado relacional sustentado por diferentes interlocutores, no qual a questão linguística, com toda a sua complexidade, possa, efetivamente, ser colocada em pauta como objeto de desejo, de uso e de reflexão.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO PROCESSO REFLEXIVO NA PROMOÇÃO DE CONHECIMENTO

17.1 A resolução de problemas como prática educativa

Referindo-se às características de nosso mundo, Gómez (2015) aponta para o perigo da desorientação de pessoas que, em meio a um cenário de mudanças aceleradas, cheio de estímulos e de informações fragmentadas, podem não encontrar uma forma autônoma de organizar comportamentos, sentimentos e conhecimentos. Por esse motivo,

O desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade de transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento, ou seja, em corpos organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que ajudem a entender melhor a realidade, bem como na dificuldade para transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria. (GÓMEZ, 2015, p. 28)

Nessa perspectiva, cumpre transformar a cultura da comunicação em cultura do pensamento, o que, na prática, significa construir relações na escola, com as pessoas e com os objetos de conhecimento, capazes de preparar o aluno para lidar ativa, autônoma e criticamente com a diversidade de situações em contextos imprevisíveis de nosso mundo. Uma escola que prepare para a vida não pode abdicar da meta de formar alunos aptos a criarem e a assumirem a autoria de seus atos e produções. Isso porque

A cada momento somos confrontados com pequenas situações que nos exigem respostas próprias. Às vezes é possível colar uma resposta de um modelo que pareça bom e então adequá-la à maior parte das situações. Às vezes a situação é tão inusitada ou tão intensa que não conseguimos essa cola do modelo, simplesmente porque seu esquema não previa aquela possibilidade. Somos então obrigados a encontrar uma solução criativa, ou empacar no impasse, repetindo incansavelmente a solução que já não soluciona mais [...].

Criar impõe a necessidade de assinar como autor, responsabilizar-se por sua expressão e pela expressão de aspectos antes insuspeitados e absolutamente singulares. [...]

Criar faz sair da esterilidade da repetição, o que torna especial a circunstância que permite surgir algo novo, inusitado, que traz um sentido ainda não suspeitado a uma vivência antes indizível, e passa a produzir múltiplos efeitos, tanto para o autor, quanto para os que tomam contato com a sua criação. (BARON, 2004, p. 56-57)

Com base neste ponto de vista, é crescente o movimento de pesquisadores, educadores e gestores de projetos de formação que, apontando para a superação do ensino centralizado no professor para transmitir (ou reproduzir) conteúdos disciplinares fixos e preestabelecidos, defendem a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou o *Problem-Based Learning* (PBL), como mecanismo fundamental na mudança da cultura escolar. Embora seus princípios gerais já tenham sido apresentados (capítulo 15), vale a pena mencionar algumas características específicas e algumas das experiências realizadas em diferentes níveis de ensino.

Compatível com as metodologias ativas, a ABP é uma proposição arrojada porque, como explicam Coll, Mauri e Ornuvia (2010b), o ensino, tradicionalmente disciplinar, passa a ser organizado a partir de indagações e explicações, reformulações de ideias e resolução de problemas. Isso porque, em função da ampliação exponencial dos conhecimentos e de sua crescente complexidade em nosso mundo, muitos pesquisadores foram percebendo os limites do saber fragmentado em campos distintos, o que resultou na valorização de abordagens interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares integradas às temáticas de relevância social (ARANTES, 2012; GÓMEZ, 2015). Assim, fincada nos aportes de diversos autores, a dificuldade de se estabelecer com precisão a origem do conceito de PBL não impede a clareza de suas principais diretrizes situadas no protagonismo dos estudantes e no enfrentamento de problemas que funcionam como base para um processo bem estruturado de investigação. Na sua forma mais típica,

[...] five to eight students work collaboratively in a group (tutorial), together with one or more faculty facilitators (tutors), to identify and define problems, develop hypotheses to explain the problem(s), and explore preexisting knowledge relevant to the issues. Students determine and explore what they already know and what they need to learn in order to advance their understanding of the problem(s). Key elements of PBL are the formulation of questions that can be explored and answered through systematic, self-directed inquiry and the testing and revision of hypotheses through the application of newly acquired

knowledge. Active discussion and analysis of problems, hypotheses, mechanisms, and learning issues among students are essential to this process, enabling students to acquire and apply content knowledge and to learn and practice both individual and group communication skills critical to learning and teaching (MENIN, 2003, p.2)⁹²

Tal como se configura, a proposta da ABP parte do pressuposto de que é preciso integrar princípios e estratégias, processos e produtos, acreditando que a aprendizagem é tributária dos contextos de formação (ARANTES, 2012; ARAUJO 2013; DAHALE, 2009; DEELMAN, GÓMEZ, 2015; HOEBERIGS, 2009; MENINN, 2003): ensinar com base em desafios, estimulando o raciocínio, as práticas colaborativas e a investigação é um caminho para a formação pessoal e profissional, visando posturas críticas, autônomas; é uma forma de valorizar pessoas capazes de compreenderem a complexidade dos fenômenos, de se comprometerem com os outros e de criarem alternativas para os impasses da vida cotidiana, ou para as dificuldades relativas ao mundo do trabalho. O que explica a relação entre o como se aprende (o processo do aluno) e o produto dessa aprendizagem (a condição daquele que se forma) é não só o significado dos conteúdos, como também a contextualização das práticas de ensino, que garantem a continuidade do processo formativo da graduação ao exercício profissional; da condição de estudante ao *status* de cidadania.

Em síntese, pela lógica da ABP, a reinvenção da escola pressupõe a ruptura das dicotomias entre teoria e prática do ensino na medida em que articula princípios, processos e produtos em um só campo de negociação. Nas palavras de Araujo (2013, p. 27),

⁹² “[...] cinco a oito estudantes trabalham de forma cooperativa em um grupo (de tutoria), junto com um ou mais professores facilitadores (tutores) para identificar e definir problemas decorrentes, desenvolver hipóteses para explicar o(s) problema(s), e explorar os conhecimentos preexistentes relevantes aos assuntos. Os estudantes estabelecem e exploram o que já conhecem e o que necessitam aprender de forma a progredir no entendimento do(s) problema(s). Os elementos chave do ABP são a formulação de questões que podem ser exploradas e respondidas através da investigação sistemática e auto-dirigida e o teste e a revisão das hipóteses, pela aplicação dos conhecimentos recentemente adquiridos. Essenciais ao processo são a discussão ativa, a análise dos problemas, das hipóteses, dos mecanismos e dos tópicos de aprendizagem, os quais capacitam os estudantes a adquirir e aplicar conhecimentos e a colocar em prática as habilidades de comunicação individual e grupal, críticas para o ensino/aprendizagem.” (MENINN, 2003, p. 2 – Tradução de Regina Mennin. “Artigo de opinião sobre Aprendizagem baseada em problemas”. *The Network: Towards unity for Health*. Disponível em: file:///C:/Users/Invitado/Downloads/THE%20NETWORK_%20TOWARDS%20UNITY%20FOR%20HEALTH.html. Acesso em: 15 jul. 2015).

[...] a teoria da educação, a filosofia da educação e as ciências da educação não se resolvem apenas pelas suas dimensões intrínsecas, mas resolvem-se com as esferas de ação que são inerentes à pedagogia, à didática e à própria prática educativa que necessita destas.

Por isso,

Não se trata [...] de sobrepor o conteúdo à forma, nem de esta ser privilegiada em detrimento do conteúdo. Dicotomizar conteúdo e forma é destituir a pedagogia e a didática de seus sentidos operacionais bem como de sua significação para o campo educacional. (ARAUJO, 2013, p. 42)

Na mesma linha de argumentação, Leitinho e Carneiro (2013) afirmam que ABP pode representar um risco se não vier acompanhada de posturas educacionais inovadoras. A resolução de problemas na escola, mais do que uma estratégia didática válida em função de objetivos imediatos, deve configurar-se como mediação que, a longo prazo, incide simultaneamente na ampliação do conhecimento, na construção de novos referenciais que norteiam ações e atitudes, na conquista de postura investigativa e no modo de o aluno se colocar perante o mundo, relacionando-se com os outros e com a realidade.

Com base nesses argumentos, 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. Assim, a ABP coloca em pauta uma postura educativa que articula meios e metas em nome do ideal de formação, balizando por sete eixos fundamentais:

- o aluno como protagonista do processo cognitivo;
- o ensino como prática reflexiva que integra as dimensões cognitiva e afetiva;
- a aprendizagem como percurso de elaboração mental processada a partir da interação com o outro e com os objetos de conhecimento;
- os objetos de conhecimento como dimensões plurais, interdisciplinares e complexas;

- o saber como modo de interpretar provisoriamente a realidade;
- o professor como mediador de um percurso formativo pela constante desestabilização do sujeito aprendiz, ou seja, a docência como prática investigativa que acompanha o processo do alunos ao mesmo tempo em que estabelece metas e prevê caminhos de aprendizagem;
- a escola como agência voltada para a edificação do homem e para a construção da sociedade democrática.

Para além dos princípios de ordem pedagógica, Roué (2009) lembra que as mudanças nas formas de ensinar têm um impacto sobre as mudanças sociais, razão pela qual a ABP pode trazer valores agregados para uma sociedade que passa a produzir e organizar o conhecimento sobre novas bases. Assim, o investimento no potencial agente do aluno, sob a forma de um “aprender a aprender” ou de um “aprender fazendo”, traz repercussões para a construção da cultura do conhecimento na sociedade democrática.

Passando da apresentação dos princípios à consideração de algumas experiências, importa lembrar que, embora o modelo da ABP esteja mais consolidado nos cursos vinculados à Saúde, ele pode se aplicar em diferentes níveis de ensino e em diferentes instituições, não se constituindo como um modelo a ser copiado, o que, aliás, seria incompatível com o próprio referencial que o sustenta (ARANTES, 2012, ARAÚJO, SASTRE, 2009; MENNIN, 2003; MOESBY, 2009). Isso explica a diversidade de enfoques, ênfases e projetos, podendo referir-se tanto a estratégias integradas ao ensino, quanto a disciplinas específicas e até mesmo a propostas de reestruturação curriculares que redimensionam as trajetórias de formação como um todo. Mennin (2003), considerando as possibilidades de implementação do PBL, conclui que, em qualquer situação, esse modelo de ensino representa um antídoto contra a crescente fragmentação da informação e do conhecimento e um convite à reflexão para integração de ideias e informações. Decorre dessa postura o interesse em conhecer outras iniciativas e pesquisar sobre suas possibilidades de contribuição.

A MacMaster University Medical School foi, no final dos anos de 1960, a primeira instituição a adotar o modelo do PBL como forma de organização de currículo. A partir dessa experiência, muitas outras foram aparecendo nos anos que se seguiram: Michigan (Estados Unidos), Maastrich (Holanda), Aalborg (Dinamarca) e Newcastle (Austrália). No Brasil, é possível mencionar importantes experiências na Universidade

de São Paulo (EACH - USP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), algumas com programas parciais ou apenas disciplinas específicas de ABP. Ao avaliar essas experiências realizadas no ensino superior, Araújo e Sastre (2009, p. 9), afirmam que

[...] a adoção da aprendizagem baseada em problemas pelas instituições educativas configura-se como uma ferramenta poderosa para formar profissionais e cientistas nas condições exigidas por sociedades que buscam estruturar-se em torno de conhecimentos sólidos e profundos da realidade, visando a inovação, a transformação da realidade e a construção da justiça social.

Ao lado dos conhecidos cursos de graduação fundados, total ou parcialmente, no PBL, é possível mencionar, em um circuito vinculado às minha atuação profissional⁹³, a criação de iniciativas de pós-graduação, especialização ou de formação continuada de professores que fizeram da ABP o eixo de suas atividades:

- curso de capacitação profissional para professores coordenadores “Aprendizagem baseada em problemas e por projetos”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação – FAFE, em 2011. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, CASTELLAR, 2012);
- cursos de especialização REDEFOR “Gestão de Currículo para Professores Coordenadores”, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - SEESP e pela Universidade de São Paulo- USP⁹⁴ nos períodos de 2010 a 2011 e de 2011 a 2012;
- curso de especialização “Ética, Valores e Saúde na Escola”, oferecido pelo Programa Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP)⁹⁵ em 2011;
- curso “Ética Valores e Cidadania na escola”, oferecido pelo Programa Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP)⁹⁶ em 2012 e 2013;

⁹³ Considero que o meu envolvimento e a minha atuação direta nessas experiências, ora como docente, ora como coordenadora de disciplina ou, ainda, atuando junto à organização dos cursos, foram oportunidades privilegiadas de reflexão, constituindo um importante referencial para a construção da presente pesquisa.

⁹⁴ <http://redefor.usp.br/curso/gestao-curriculo/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

⁹⁵ <http://evs.usp.br/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

⁹⁶ <http://evc.usp.br/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

- disciplina de pós-graduação: “Novas Arquiteturas Pedagógicas”, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)⁹⁷ em 2014 e 2015;

Com pequenas diferenças de encaminhamento, todos esses programas foram estruturados em quatro momentos fundamentais:

- 1º) Aproximação e análise do problema para o planejamento da pesquisa (busca de informações, elaboração de hipóteses, definição de estratégias e do projeto de investigação propriamente dito).
- 2º) Desenvolvimento de ações que levassem à resolução do problema (estudos, pesquisas ou intervenções).
- 3º) Produção de um relatório pelo grupo, incluindo a avaliação do trabalho.
- 4º) Socialização dos conhecimentos produzidos.

Na avaliação desses trabalhos, fica a evidência de que colocar os professores em situação de aprendizagem por pesquisa e reflexão é uma forma privilegiada para repensar posturas profissionais e aprimorar suas formas de trabalho. Nas palavras de Arantes (2012, p. 27), professora envolvida em todos os referidos projetos,

Se por um lado a compreensão mais ampla dos desafios do professor em face da complexidade da vida escolar favorece a revisão das práticas pedagógicas, por outro, a problematização das relações professor-aluno permite vislumbrar aspectos condicionantes da aprendizagem e do comportamento do aluno na escola, temas fundamentais para a construção de um ensino de qualidade e de uma escola democrática, justa e inclusiva.

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

⁹⁷ Programa disponível em:
<https://uspdigital.usp.br/janus/componente/catalogoDisciplinasInicial.jsf?action=3&sgldis=EDF5086>.
Acesso em: 28 jun. 2015.

tange aos modos como os alunos reagem e se desenvolvem no contexto dessas atividades.

Entre algumas iniciativas com alunos da Educação Básica, vale mencionar o projeto “*Main à la Pâte*” (LAMAP) que, pela cooperação entre as Academias de Ciências Francesa e Brasileira, chegou ao Brasil em 2001, assumindo o nome de “ABC na Educação Científica – Mão na Massa”. Com o objetivo de criar estratégias e materiais educativos e, ainda, de formar professores para a educação científica pela articulação entre pesquisa e prática pedagógica, o projeto foi desenvolvido em escolas municipais e estaduais de Educação Infantil e Ensino Fundamental em São Paulo e no Rio de Janeiro (GRYNSPAN, s/d). Nele, as atividades priorizavam os trabalhos em grupo, partindo sempre dos conhecimentos prévios das crianças e organizando-se com base em cinco etapas fundamentais: problematização, levantamento de hipóteses, investigação, conclusão e registro para divulgação. Com base nessa forma de organizar as atividades, Zanon e Freitas (2007, p. 95) explicam a proposta de trabalho:

Esse projeto tem como objetivo favorecer e estimular a articulação entre a realização da experimentação e o desenvolvimento da expressão oral e escrita na construção do conceito científico. Nas atividades experimentais investigativas, o professor suscita o interesse dos alunos a partir de uma situação problematizadora em que a tentativa de resposta dessa questão leva à elaboração de suas hipóteses (concepções prévias). A realização do experimento, a análise dos resultados obtidos e a pesquisa documental confirmam ou não as hipóteses. Além disso, estimula-se a interação entre os colegas e com o professor de modo que eles discutam tentativas de explicar um determinado conceito ou fenômeno científico.

Seguindo o mesmo propósito de formação científica, o Projeto “Ciências no Ensino Fundamental”, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física – LaPEF⁹⁸ da FEUSP desde a década de 1990, partiu dos princípios de que “*tudo conhecimento é a resposta a uma questão*” (BACHELARD *apud* CARVALHO, 1998) e que as séries iniciais do Ensino Fundamental podem se constituir como um “*momento de encontro entre quem quer aprender e quem quer ensinar*” (CARVALHO, 1998). Isso significa que iniciativas significativas de ensino podem fomentar a chama da curiosidade infantil e o interesse da criança em compreender o mundo. Nas palavras de Carvalho (1998, p. 15-16),

⁹⁸ Página do laboratório disponível em: <http://www.lapef.fe.usp.br/>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Em nossas pesquisas em ensino de Ciências para os primeiros ciclos do ensino fundamental, temos detectado a importância de propor aos alunos situações problemáticas interessantes. Ao tentar resolvê-las, os alunos se envolvem intelectualmente com a situação física apresentada, constroem suas próprias hipóteses, tomam consciência da possibilidade de testá-las, procuram as relações causais e, elaborando os primeiros conceitos científicos, (re)constroem o conhecimento socialmente adquirido, um dos principais objetivos da educação escolar.

A fim de alcançar esse objetivo, o grupo organizou materiais experimentais para subsidiar sequências didáticas fundamentadas nas seguintes etapas: a proposição de um problema pelo professor com base em um objeto apresentado (por exemplo, o protótipo de um submarino e o questionamento sobre sua possibilidade de movimentação); a ação dos alunos sobre o material com o propósito de compreender como os objetos reagem naquela situação (descobrir que o objeto pode afundar ou flutuar); a ação dos alunos para obter o efeito desejado (controlar a situação para que o protótipo possa submergir ou flutuar); a tomada de consciência para compreender o funcionamento do objeto em questão (o que o faz flutuar e o que o faz submergir); a busca de explicações causais (a razão para os diferentes efeitos do protótipo); a escrita ou o desenho da experiência vivida como recurso para a organização e sistematização de ideias e, finalmente, o esforço para relacionar os efeitos do protótipo com outros fenômenos da realidade.

Ao final da aplicação de quinze atividades, em diferentes escolas públicas com crianças de 7 a 10 anos, os pesquisadores envolvidos constataram a capacidade delas de lidar com os problemas, travando um efetivo embate intelectual no qual cada aluno foi levado a lançar mão de seus conhecimentos prévios, formular hipóteses, testá-las, compartilhar dúvidas, buscar explicações e expor suas conclusões. A prática pedagógica assentada sobre as possibilidades de problematizar, refletir, debater com os colegas sobre uma dada situação, trabalhar cooperativamente e registrar o trabalho realizado, mostra-se, assim, bastante fértil para subsidiar a reflexão e a tomada de consciência, fortalecendo a relação entre o fazer e o compreender. Nesse processo, importa destacar o papel da linguagem como mecanismo de interação e, particularmente, da língua escrita como instrumento auxiliar do pensamento (aspectos discutidos nos capítulos 11, 12, 13, 15 e 16).

Conhecer essas, entre tantas outras experiências de ABP, é, indiscutivelmente, um convite aos pesquisadores e educadores para buscarem novas formas de lidar com o

processo de ensino e de aprendizagem, um convite, também, para que se possa construir maior sintonia entre a escola e os apelos do nosso mundo.

17.2 Lidando com problemas

Endossando os princípios específicos da ABP (e o referencial apresentado nos dois capítulos anteriores), a presente pesquisa, mesmo não se constituindo como uma típica situação desse modelo (uma sequência didática organizada em várias fases voltada para a investigação científica), buscou compreender como os alunos do Ensino Fundamental (no caso específico, os alunos do Instituto André Franco Vive) lidam e resolvem situações-problema envolvendo a complexidade da vida escolar e, além disso, como esse processo pode favorecer o entendimento dessa realidade.

Embora, no plano vivido, a escola seja uma realidade bastante familiar às crianças do Ensino Fundamental, parece certo que prevalece entre elas uma concepção bastante reducionista sobre a sua complexidade e o seu funcionamento. De fato, conforme demonstrado nos capítulos 7, 8 e 9, quando se perguntou aos alunos do Instituto André Franco Vive sobre as razões de se frequentar a escola, eles se manifestam a partir de um repertório bastante limitado, em grande parte, reproduzindo argumentos socialmente difundidos e aceitos *a priori*: “*ir à escola para ser alguém na vida*”, “*estudar para não ser burro*”, “*fazer lição para aprender a ler e escrever*”. Eventualmente, a rigidez da vida escolar é relativizada por argumentos igualmente conhecidos e aceitos: “*a escola para brincar ou para fazer amigos*”. Da mesma forma, quando se toca nos problemas vividos no contexto escolar, os alunos, pela evocação espontânea, não chegam a superar quatro aspectos: o sucateamento da estrutura física, a má qualidade da merenda, a indisciplina dos alunos e o comportamento inadequado dos adultos.

Nesse sentido, vale perguntar: como o enfrentamento de situações-problemas pode afetar a compreensão do tema e, no caso do debate sobre a escola, a relação do sujeito com a sua realidade?

Na tentativa de responder essa questão, três aspectos me parecem fundamentais: a configuração e o papel da situação-problema, as atitudes dos alunos no enfrentamento desses conflitos e a mediação do adulto (no caso, a pesquisadora) para a resolução de problemas.

A configuração e o papel da situação-problema

Para os estudiosos do PBL (ARANTES, 2012; ARAUJO, 2013; ARAÚJO, SASTRE, 2009; COLL, MAURI, ORNUBIA, 2010b; DALBEN, 2013; LEITINHO; CARNEIRO, 2013; MENNIN, 2003), os problemas devem, antes de tudo, ser autênticos, incidindo sobre conteúdos cotidianos que preocupam as pessoas. O reconhecimento da sua relevância social é imprescindível para a “provocação” que se faz aos estudantes, remetendo-os a abordagens interdisciplinares ou a diferentes formas de abstração e encaminhamentos. Além disso, importa que os problemas não sejam de fácil resolução, requerendo a consideração de variáveis e a concatenação entre saberes prévios (ou experiências vividas) e o processo reflexivo (baseado em pesquisa ou na disponibilidade para ouvir e aprender com o outro). Assim, ainda que a maioria dos problemas não possa ser, efetivamente, resolvida e nem tenha uma solução única, as situações propostas devem funcionar como uma força propulsora na busca de encaminhamentos. Como situações novas para as quais não se tem respostas prévias, os problemas devem representar um verdadeiro desafio ao sujeito para que ele possa se envolver com a tarefa e se lançar na busca de novos horizontes.

Tal concepção impõe a análise sobre a natureza dos problemas apresentados na pesquisa em pauta. A proposição de diferentes problematizações (o questionário nas Fases 1 e 5; o problema dado pela situação hipotética na Fase 2; o problema de fazer um balanço dos aspectos positivos e negativos da escola em um *Blog*, na Fase 3; e os problemas apresentados pelo *Game*, na Fase 4) mostra como a perspectiva de resolução de problemas no ensino - de forma mais ou menos ajustada, mais ou menos comprometida – pode afetar a consideração do aluno sobre o tema e o envolvimento dele na atividade. Em outras palavras, o modo de se trazer o problema pode mover diferentes perspectivas de aprendizagem.

Conforme já tive a oportunidade de discutir nos capítulos anteriores, os questionários das Fases 1 e 5, embora sob a forma de perguntas, não se configuraram como efetivos problemas. Como as respostas para a razão de ir à escola ou de aprender a ler e escrever já são previsíveis dentro de um universo social de interlocução, a atividade não chegou a suscitar um processo reflexivo, configurando-se mais como uma típica atividade escolar de verificação de conhecimento. Isso não quer dizer que elas não puderam representar a opinião dos alunos; tudo indica que elas traduziram opiniões assimiladas passivamente de um dado contexto de valores. A esse respeito, vale lembrar o comentário de um aluno do 3º ano que, tendo chegado um pouco apreensivo ao primeiro encontro, com receio do que lhe seria solicitado, respondeu, aliviado, assim que tomou conhecimento sobre a proposta de trabalho: *“Ah, isso eu sei responder, já está na ponta da língua”*.

A Fase 2, que se colocou como um efetivo problema linguístico (como convencer, pela via da escrita, uma criança a ir para a escola), ficou diluída na definição do conteúdo porque, assim como na fase anterior, os argumentos já pareciam pré-definidos pelo discurso social. Isso explica a repetição deles em todos os grupos: ir à escola “para não ser burro”, “para aprender coisas”, “para saber ler e escrever”, “para brincar” e “ser alguém na vida”.

Do ponto de vista do conteúdo, a Fase 3 foi mais provocativa que as anteriores porque, embora prejudicada pela falta de clareza acerca do *Blog*, os alunos, para além do discurso já estabelecido - os pontos positivos da escola -, foram estimulados a lançar mão de suas vivências pessoais para evocar os aspectos negativos. Mesmo assim, conforme já se disse, a natureza do problema apresentado pouco favoreceu a superação das impressões mais imediatas. De fato, centrados nelas, os alunos resignaram-se a considerações pontuais e restritas, sem ampliar a temática e sem generalizar a abordagem na direção de um efetivo balanço da condição da vida escolar.

Na Fase 4, a natureza dos dilemas apresentados pelo *Game* aproximou-se do que Branda (2001) denominou como “situação-problema”, isto é, o delineamento de um cenário que retrata uma situação corrente (por isso compreensível) e, ao mesmo tempo, distante, já que aparece configurada de um ponto de vista específico, estranho ao estudante. Quando, por exemplo, um problema de relacionamento entre crianças na escola é trazido ao aluno, ele reconhece a situação, mas também é convidado a se

posicionar considerando as particularidades do caso, colocando-se como personagem não envolvido.

A esse respeito, Dalben (2013) lembra que os problemas apresentados devem respeitar uma lógica de tempo e lugar, já que as situações que se pretende contextualizar e tornar significativas são histórica e socialmente situadas. Acatando esse pressuposto, as situações-problema da Fase 4 foram colhidas, planejadas e organizadas a partir de uma observação prévia e sistemática de ocorrências em escolas públicas, constituindo-se nesse estreito limite entre o reconhecido e o não automatizado, o familiar e o estranho. Dessa forma, o papel das situações-problemas apresentadas foi justamente o de romper com os procedimentos padrão, com os argumentos já instituídos e até com os mecanismos de defesa (estratégias frequentemente acionadas como respostas genéricas, proposições de suposto bom senso ou com base em comportamentos parciais de quem está implicado na situação), colocando em pauta aspectos não considerados *a priori*. Assim, embora os alunos pudessem contar com um significativo campo de referência (a escola e as experiências nela vividas), eles foram levados a sair de uma “zona de conforto” na qual tudo parece já ter uma explicação ou um encaminhamento; foram levados a enfrentar a situação-problema a partir da consideração de diferentes encaminhamentos e perspectivas. Essa é, indiscutivelmente, a melhor forma de se estudar a resolução de problemas, razão pela qual a Fase 4 será o foco de análise dos tópicos que se seguem.

As atitudes dos alunos no enfrentamento das situações-problema

Na Fase 4 (*Game*), o enfrentamento das situações-problema pelos alunos do Instituto André Franco Vive foi viabilizado pela ativação de um ambiente lúdico marcado, simultaneamente, pelo envolvimento pessoal e pelo processo reflexivo. No fundo dessa proposta, prevalece a ideia de que é possível aprender com alegria. Em face desse aparente paradoxo, vale, mais uma vez, defender o papel do brinquedo como recurso educativo (OLIVEIRA, 1995; VYGOTSKY, 1988). Na mesma linha de raciocínio, Gomez (2015) Lalueza, Crespo e Camps (2010) condenam as consequências de um pensamento taylorista - que separou trabalho e jogo, brincadeira e educação -, para defenderem os *games* como estratégias pedagógicas privilegiadas porque, trabalhando com uma linguagem própria de nosso tempo, são recursos que favorecem

uma nova cultura de aprendizagem, privilegiando o desenvolvimento de inúmeras competências.

Os videogames, na era digital, sem dúvida, representam um novo contexto de aprendizagem para os cidadãos, especialmente na infância e na adolescência. Requerem navegação e a exploração de todo o espaço, tempo, contextos virtuais organizados, os outros jogadores em rede, as regras e os recursos à sua disposição e são, definitivamente, sistemas sociais em constante evolução.

Como já defendia Ericson, em 1968, o jogo é o trabalho da infância. Einstein também afirmava insistentemente que o jogo é a mais alta forma de investigação. A menina e o menino utilizam o jogo para descobrir, experimentar, separar-se do adulto e desenvolver sua própria identidade. Além disso, no jogo, eles aprendem a diversidade, o acaso, as resistências dos objetos, das pessoas e dos contextos, a complexidade e a mistura, os êxitos e as decepções da vida real do mundo ao se redor. (GÓMEZ, 2015, p. 125)

Entre tantos mecanismos de ativação do conhecimento, como a simulação, a reparação, o pensamento estratégico, a atenção continuada, o processamento visual, a construção em rede, é preciso que o professor, ao utilizar o *game*, tenha clareza sobre as habilidades que podem ser potencializadas pelo uso dessa ferramenta. Mais uma vez, conforme assumido no capítulo 13, o reconhecimento da contribuição da tecnologia ao ensino não pode ceder espaço para um ativismo pedagógico supostamente avançado (e tantas vezes inconsequente).

Com base nesses princípios, o *Game* da Fase 4 foi, estrategicamente, proposto na certeza de um envolvimento entusiástico das crianças e da possibilidade de captar a atenção dos três grupos de alunos. Constituído como uma plataforma de situações-problema, o objetivo foi trazer situações fictícias da vida escolar, acionando formas particularmente oportunas para compreendê-la. Dessa forma, o jogo funcionou como um laboratório onde os alunos puderam lidar com diferentes dimensões da realidade (mais especificamente, com as dimensões administrativas, relacionais e pedagógicas), testando alternativas, recriando sentidos, avaliando riscos, confrontando caminhos e, sobretudo, lidando com impasses e conflitos que tendem a acionar imaginação e aprendizagem.

Nesse “laboratório”, o enfrentamento dessas situações-problema pôde ser compreendido a partir de quatro fases básicas: a mobilização para a atividade, a circulação de ideias, o compartilhamento de posições viabilizado pela prática

colaborativa e a ampliação do conhecimento (ou do campo de referência), assimilado com diferentes graus de consciência.

Na **primeira fase**, em face ao desequilíbrio provocado pelas situações-problema, a mobilização para resolvê-los foi uma constante em todos os grupos, que, de fato, se sentiram desafiados pela proposta do *Game*. Essa postura de envolvimento é fundamental justamente porque exige do sujeito a transferência de uma postura passiva (muitas vezes, o padrão do comportamento na escola) para uma postura ativa de quem se abre para o debate e se disponibiliza para a atividade. As reações, contudo, não foram uniformes: algumas crianças, movidas pelo entusiasmo e pelo desejo de dar continuidade ao jogo, respondiam rapidamente; outras hesitavam, dizendo: “*Não sei... tá difícil... deixa eu pensar...*”.

A **segunda fase**, mais intensa entre as crianças mais novas, foi marcada pela circulação de ideias, às vezes uma tempestade de diferentes respostas. Isso aconteceu, sobretudo quando os alunos não concordavam com a resolução de um colega ou quando tinham diferentes percepções do problema. A profusão de propostas intensificou o debate acerca do tema, ampliando modos de interpretação e de encaminhamento para a situação. Essa constatação corrobora o argumento defendido por Dalben (2013, p. 91):

A proposta [ABP desenvolvida em parceria] exige que se crie um campo de interações rico em trocas: afetivas, cognitivas e de habilidades práticas. É o espaço do trabalho em grupo, solidário, cooperativo. O problema se coloca na roda, apresentado por alguém, seja professor, sejam estudantes, seja um estímulo externo [como é o caso do jogo]. No entanto, será a tempestade de ideias que surgirá em torno dele, problematizando-o, num processo de recriação dele mesmo que trará a oportunidade de articulação de vínculos de sentidos e significados para a sua resolução. Nesse sentido, construir uma organização de trabalho própria do contexto de discussão e articulação do trabalho é fundamental.

Entre os alunos pesquisados, a construção de novos sentidos e a recriação dos problemas ficaram evidentes pelas diferentes formas de abstração. Quando, por exemplo, eles se depararam com uma situação de conflito na qual as crianças zombam de um colega por não saber jogar futebol (Problema 14⁹⁹), surgem várias interpretações e encaminhamentos:

⁹⁹ A relação completa das situações-problema do *Game* está disponível no Anexo III.

- ao abstrair a origem do problema, alguns alunos sugerem que a criança aprenda a jogar futebol (pedindo ajuda, treinando em uma escola de esportes ou assistindo a jogos na televisão para aprender);
- ao abstrair o princípio do conflito (supondo que não saber jogar significa não querer jogar), alguns alunos defendem o direito de cada um fazer o que quiser;
- ao abstrair a causa do conflito, alguns alunos culpam a inadequação do grupo que zomba do colega e sugerem a suspensão da aula de Educação Física como forma de punição (nesse caso, também pressupondo que o conflito ocorreu nessa aula);
- ao abstrair a necessidade de resolver o conflito no momento de sua ocorrência, alguns alunos sugerem uma reconciliação para que todos possam brincar sem brigas;
- ao abstrair a dificuldade do menino que não sabe jogar bola (um comportamento supostamente fora do padrão, ainda mais porque o garoto chora com a zombaria dos colegas), alguns alunos sugerem uma bronca de seu pai.

Outro exemplo significativo apareceu nos encaminhamentos dados ao Problema 24, que diz respeito à heterogeneidade em sala de aula: algumas crianças com facilidade para aprender e outras com dificuldade. Embora a ênfase das abstrações tenha sido sobre o grupo de alunos com dificuldade, os encaminhamentos basearam-se em diferentes interpretações das suas causas e significados:

- ao admitir que as dificuldades são problemas compreensíveis, cuja superação pressupõe uma outra postura das crianças envolvidas, os alunos sugerem que elas peçam ajuda ou que façam a lição mais rápido;
- ao admitir que as crianças são culpadas por suas dificuldades, sugerem também a mudança da postura, mas, neste caso, eliminando as dimensões negativas de seu comportamento: a falta de esforço, de atenção e a indisposição para se dedicar aos estudos;
- ao admitir que as crianças são culpadas por suas dificuldades, sugerem medidas de controle (câmaras para ver quem não presta a atenção) e de punição (a bronca da diretora e até a expulsão da escola);

- ao admitir que as dificuldades estão relacionadas à progressão do que se pede, sugerem outros tipos de lições, tarefas gradativamente mais difíceis até que os alunos possam chegar ao ponto desejado;
- ao admitir que as dificuldades são problemas cuja resolução depende da ajuda de outros, sugerem a colaboração de pais, da professora, ou ainda da própria escola, que deve oferecer reforço.

Com base nos exemplos, parece compreensível que diferentes abstrações e interpretações do problema remetam a diferentes encaminhamentos. No entanto, vale lembrar que os sentidos diferenciados podem também aparecer em uma mesma resposta que se justifica por diferentes razões. Quando, no Problema 36, dois alunos sugeriram que se use uma verba disponível para comprar grades de segurança para a escola, um disse que era “para os ladrões não entrarem” e o outro, que era para “os alunos não fugirem”. Assim, tão rico quanto perceber a complexidade do problema é perceber a pluralidade dos encaminhamentos possíveis e de suas respectivas justificativas. A oportunidade potencial de se confrontarem esses diferentes pontos de vista anuncia a próxima fase.

A circulação de ideias remete ao compartilhamento de posturas que, por meio de práticas colaborativas, sustentaram a **terceira fase** de enfrentamento dos problemas do *Game*. Essa possibilidade de intercâmbio é, segundo Mennin (2003), altamente produtiva porque permite confrontar as diferenças e semelhanças de posturas e encaminhamentos. Ao tomar contato com diferentes pontos de vista, comparando-os, discutindo-os e contrastando-os, os alunos têm a possibilidade de lidar com as diversas dimensões do problema e, ainda, balizar as resoluções em princípios e critérios mais amplos e equilibrados.

Nesse momento, os alunos começam a construir argumentos mais plausíveis para a solução de problemas do grupo, fase em que os estudantes começam a entender o que significa uma verdade provisória [...]. Entendem que é importante escutar, dar ouvidos e compreender pontos de vista diferentes porque o diferente ajuda na argumentação do seu próprio ponto de vista. (DALBEN, 2013, p. 93)

Foi exatamente isso que aconteceu entre os alunos do Instituto André Franco Vive. Como a prática colaborativa favorece a cooperação em lugar da competição, os alunos, esquecendo-se da sua condição de adversários no jogo, passaram a ajudar os colegas, criando diversas formas de interação: a sugestão, a modificação e a

complementação de ideias, sustentadas por concordâncias e discordâncias totais ou parciais.

Assim, por exemplo, em um primeiro momento, ao enfrentar o impasse de onde colocar um troféu conquistado pela escola em uma Olimpíada (Problema 2), Tales e Larissa, do 1º ano, concordaram com a sugestão do primeiro para que fossem feitos mais troféus, mas, enquanto isso não acontecesse, acataram também a proposta da menina para deixar o prêmio um dia em cada sala. A mesma dupla, diante de outra situação-problema, discordou, quando Tales sugeriu que a professora mandasse apagar uma lição e fazer tudo de novo com o propósito de melhorar a caligrafia (Problema 37). Argumentando sobre a “maldade” desse procedimento, Larissa propôs que se adotasse um caderno de caligrafia como uma estratégia para aprimorar a letra a longo prazo, uma alternativa que acabou convencendo Tales. O acordo que foi conseguido nessa situação, acabou não acontecendo em um momento posterior, quando eles enfrentaram o dilema de onde colocar estagiários que chegaram à escola e que teriam que ser distribuídos em algumas salas (Problema 33): enquanto Tales argumentou com base no critério de comportamento das turmas (os estagiários deveriam ser encaminhados para as classes mais bagunceiras), Larissa insistiu no critério pedagógico (estagiários para ajudar as crianças que não sabem ler e escrever).

O breve relato sobre as negociações dessa dupla de alunos dá uma pequena amostra das práticas interativas que, pela exposição de diferentes posturas e argumentos, chegam a diversos modos de encaminhamento (consensuais, complementares ou divergentes).

Independentemente das resoluções consensuais propostas pelas duplas, mas estreitamente vinculado à profusão de ideias e ao debate de posições (segunda e terceira fases), os alunos, **na quarta fase**, acabam por ampliar seu conhecimento ou campo de referência sobre o tema. Isso ocorre porque, tal como se pode comprovar em inúmeras pesquisas, *“quando se aumentam as oportunidades de discussão e de argumentação, também se incrementa a habilidade dos alunos de compreender os temas ensinados e os processos de raciocínio envolvidos”* (CARVALHO, 1998, p. 31).

Com maior ou menor grau de consciência, a expansão do referencial temático transpareceu em diversos comentários feitos espontaneamente pelos alunos em diferentes momentos do jogo, como nos exemplos que se seguem:

- *“Eu não sabia que o conselho tutelar podia brigar com os pais só porque eles não vão na reunião da escola”* (referência ao Problema 35);
- *“Eu nunca ia ter essa ideia que você deu”* (referência ao encaminhamento do colega para o Problema 9, sugerindo a substituição das crianças que ficassem cansadas como estratégia de ampliar as vagas do curso de teatro);
- *“Nossa, como tem gente que resolve as coisas de um jeito egoísta!”* (referência à proposta do colega que, na resolução do Problema 29, decide que só os alunos mais velhos deveriam receber livros doados por uma livraria);
- *“Será que essa sua ideia dá certo? Eu vou tentar fazer isso no meu caderno”* (referência à sugestão dada para o Problema 37 de não escrever muito forte nem muito grande como estratégia para ter a letra mais bonita);
- *“Puxa! Que boa ideia! Por que será que as escolas não fazem isso?”* (referência ao encaminhamento para o Problema 49, de colocar vidro para proteger os desenhos expostos no mural).

Os comentários ilustram a pluralidade de caminhos para a ampliação do conhecimento, como tomar consciência de um fato ignorado e levar em conta um argumento até então desconsiderado. Ilustram também como o campo de referência pode se expandir em face da percepção do modo como as pessoas se comportam em relação ao problema, dos critérios que usam para resolvê-lo e das estratégias, por vezes inéditas, para lidar com uma situação conflituosa.

O processo de enfrentamento, tal como foi descrito, pode ter importantes consequências no modo de organizar o pensamento. Para ilustrar essa possibilidade, dois tipos de ocorrência merecem destaque. Em primeiro lugar, vale registrar como alguns alunos foram capazes de transferir dados do debate para o contexto da sua realidade (como nos dois últimos comentários apresentados, nos quais os alunos vislumbraram a possibilidade de mudar a realidade, seja colocando vidro no mural para proteger os desenhos, seja para buscar uma nova estratégia para melhorar a letra).

Em segundo lugar, registrou-se também a possibilidade de um pensamento mais complexo, capaz de estabelecer relações entre diferentes situações. Esse foi o caso de dois alunos (um do 3º ano e um do 5º ano), que propuseram usar a verba disponível do Problema 30 para resolver os Problemas 29 e 44 (respectivamente, comprando mais livros para atender alunos grandes e pequenos e construindo uma biblioteca para a

escola), e de três alunos do 1º ano, que sugeriram encaminhar uma das estagiárias disponíveis do Problema 33 para assumir a classe da professora doente do Problema 16.

A mediação do adulto no enfrentamento das situações-problema

Muito se tem discutido sobre o papel do adulto responsável no modelo de ABP e, mais especificamente, sobre os modos de mediação em um trabalho centrado no aluno. Trata-se de um aspecto de particular relevância justamente porque a postura que se pretende vai de encontro à tradição escolar na qual a aprendizagem dependia da transmissão feita pelo mestre e do modo autoritário de se conduzir o processo. Entre os dois extremos que colocam o aluno ou o professor como figura responsável pelo processo de aprendizagem, importa situar a intervenção do adulto que, atuando como tutor, relativiza essa oposição. Cabe a ele orientar a aprendizagem, mediar os processos cognitivos sem, contudo, abrir mão dos objetivos pretendidos (uma postura, aliás, já assumida no capítulo anterior). Assim,

The tutor facilitates and guides learning without contributing directly to the solution of the problem or being the primary source of information. The tutorial process is facilitated when the tutor creates an optimal learning environment in which students feel free to be themselves and express their uncertainties about case-related subjects and the group process. The tutor listens carefully, responds, and uses questions to explore and stimulate students' thinking. In addition, the tutor helps the group set standards for depth and breadth of knowledge, develop reasoning ability, enhance communication skills, adopt professional behaviour and attitudes, and develop skills for self and peer assessment. (MENNIN, 2003, p. 2)¹⁰⁰

Considerando essa função de guia, que ajuda a promover conhecimentos e fixar padrões de conduta, Arantes (2012) e Dalben (2013) chamam a atenção para a importância de estar atento ao processo, interferindo em conflitos e corrigindo rumos

¹⁰⁰ “O tutor facilita e auxilia a aprendizagem sem ser a fonte primária de informações e sem contribuir diretamente para a solução do problema. O processo de tutoria é facilitado quando o tutor cria um ambiente de aprendizagem favorável em que os estudantes sentem-se livres para expressar suas incertezas sobre os temas relacionados ao caso e ao processo grupal. O tutor ouve cuidadosamente, responde, e usa as perguntas para explorar e estimular o pensamento dos estudantes. Além disso, o tutor também auxilia o grupo a fixar padrões para aprofundar e ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades de raciocínio, melhorar as habilidades de comunicação, adotar comportamentos e atitudes profissionais, bem como a desenvolver habilidades de auto-avaliação e de avaliação dos seus pares.” (MENNIN, S. 2003, p. 2 – Tradução Regina Mennin, “Artigo de opinião sobre Aprendizagem baseada em problemas”. *The Network: Towards unity for Health*. Disponível em: [file:///C:/Users/Invitado/Downloads/THE%20NETWORK %20TOWARDS%20UNITY%20FOR%20HEALTH.html](file:///C:/Users/Invitado/Downloads/THE%20NETWORK%20TOWARDS%20UNITY%20FOR%20HEALTH.html). Acesso em: 15 jul. 2015).

para que se possa alcançar uma postura autônoma, consciente e eticamente comprometida. Na prática, isso significa usar estratégias que reforçam ou debilitam hipóteses e ideias sugeridas pelos alunos de acordo com os objetivos desejados.

No Instituto André Franco Vive, essa foi a postura assumida pela pesquisadora que, mesmo criando um ambiente favorável à livre expressão, interferiu em momentos específicos, chamando os alunos à responsabilidade de suas proposições, como nas seguintes situações:

- Resolução com base no descompromisso - assumido e declarado - pelo espaço público da escola (no Problema 22, recusar uma doação de materiais e equipamentos feita à escola, alegando completo desinteresse pela vida escolar).
- Resolução pela atribuição de punição exagerada aos alunos (no Problema 24, expulsar alunos que têm dificuldade para aprender).
- Resolução assumida com base em atitudes violentas ou destrutivas (no Problema 24, a proposição de usar uma verba recebida para derrubar a escola para “*nunca mais ter que voltar lá*”).
- Resolução com base em procedimentos inadequados (no Problema 48, deixar um aluno sem comida até que ela aprenda o que está sendo ensinado).
- Resolução com base em procedimentos de humilhação aos alunos (no Problema 37, escrever 100 vezes a frase “*a minha letra é muito feia*”).

Em casos como esses¹⁰¹, o encaminhamento foi devolvido com um questionamento ao grupo de alunos, que acabou, por si só e em todas as situações, condenando a proposta ou corrigindo os exageros. Em um episódio típico, quando eu perguntei à Luisa, do 1º ano, se ela estava de acordo com a proposta de seu parceiro Giovanni de usar a verba da escola (Problema 30) para comprar uma casa, um carro e uma moto, a menina ficou furiosa e argumentou, veementemente, que não se pode “*usar o dinheiro dos outros para comprar as suas coisas*”; disse para ele pensar bem nas “consequências” do seu ato: “*você pode até ser preso*”. Por fim, eles decidem que “*o melhor seria comprar comidas para a escola porque o lanche é muito ruim*”.

¹⁰¹ Vale lembrar que, em alguns casos, os critérios apresentados acabam se sobrepondo, como na situação de um menino que, na resolução do Problema 31, propôs queimar a quadra esportiva para punir uma disputa de espaço na escola (sobreposição dos critérios “punição exagerada”, “descompromisso com o espaço público” e “atitude destrutiva”).

Tendo apresentado três importantes dimensões para que se possa lidar com a resolução de problemas em uma perspectiva reflexiva – a configuração da situação-problema, as atitudes dos alunos no seu enfrentamento e a mediação do adulto -, importa, para finalizar, retomar o questionamento inicialmente formulado: como o enfrentamento da situação-problema pode afetar a compreensão do tema e, no caso do debate sobre a escola, a relação do sujeito com a sua realidade?

Com base nos argumentos aqui desenvolvidos, é possível, em síntese, vislumbrar o impacto da situação-problema como decorrência do amálgama de três dimensões inerentes à situação proposta. 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. No que diz respeito às atitudes dos alunos envolvidos, importa promover práticas colaborativas que, partindo da mobilização para a tarefa, favoreçam a participação na tempestade de ideias e o compartilhamento de posturas para chegar, por meio do debate e da reflexão, à ampliação do conhecimento ou do campo de referência sobre o tema. Finalmente, no que tange ao posicionamento do adulto, é preciso valorizar a mediação equilibrada que possa estimular a construção do conhecimento necessariamente balizada pela postura responsável e eticamente comprometida. Quando o sujeito se apropria de uma realidade por meio da progressiva consciência crítica, ele tende a estabelecer novos vínculos com ela e consigo mesmo.

17.3 Resolvendo problemas

Passando da análise dos processos de enfrentamento das situações-problema ao estudo dos modos como eles foram encaminhados pelos alunos do Instituto André Franco Vive, parto da seguinte distribuição (Tabelas 21 a 51) das resoluções já classificadas segundo as categorias que emergiram do próprio *corpus*: “Criteriosa” (C), “Autoritária” (A), “Diplomática” (D), “Individualista” (I) e “Generosa” (G).

Tabela 21 – Resolução do Problema 1¹⁰²

PROBLEMA 1	ÊNFASE		
Os pais e alguns professores querem tirar a mesa de ping-pong da escola. Dizem que, por causa desse jogo, os alunos demoram para voltar para a classe depois do recreio e ainda chegam muito agitados, o que atrapalha a aula. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções ¹⁰³	1º ano	3º ano	5º ano
R1 – A: Os pais e professores devem tirar a mesa.	1		1
R2 – C: Guardar o ping-pong na hora da aula e deixar brincar só na hora do recreio.	3		
R3 – C: Deixar um aviso que só pode usar na hora do recreio.	1	1	

Tabela 22 – Resolução do Problema 2

PROBLEMA 2	ÊNFASE		
Os alunos da escola ganharam uma olimpíada intercolegial, mas agora os alunos estão com dificuldade para decidir onde fica o troféu. Cada grupo quer que ele fique na sua classe. Como você resolve esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R4 – G: Fazer mais troféu.	1		
R5 – D: Um dia em cada classe.	2		1
R6 – G: Fazer outra olimpíada para todos ganharem.	1		
R7 – A: Pôr o troféu na secretaria/diretoria.		2	1
R8 – I: Colocar na minha classe.			1

¹⁰² Lembro ao leitor que a numeração dos problemas corresponde ao número da casa na trilha do Game, razão pela qual a numeração não segue rigorosamente a ordem numérica. Assim, por exemplo, não existe o problema 3.

¹⁰³ Como resolução de problemas, estou considerando tanto as respostas orais (feitas durante o jogo e registradas no Diário de Campo), como as produções escritas (redigidas individualmente pelos alunos logo após a finalização do Game). Isso porque, para fins da análise sobre a resolução de problemas, parece mais significativo levar em conta o conjunto das 223 resoluções realizadas no decorrer da Fase 4 do que as 70 produções escritas que resultaram dessa fase (tecnicamente, um subconjunto das 223 produções). Nas Tabelas de 21 a 50, embora as resoluções não tenham sido transcritas de modo literal, procurei registrá-las respeitando a forma como foram enunciados, muitas vezes, agrupando tipos de respostas, isto é, resoluções equivalentes ou com o mesmo significado. A identificação das respostas foi feita pelas letras e números que as antecedem: um número atribuído aleatoriamente e a sua classificação (A, para “Autoritária”; I, para “Individualista”; C, para “Criteriosa”; G, para “Generosa”, e D, para “Diplomática”). Dessa forma, “**R1 – A**”, por exemplo, significa “Resolução 1 classificada na categoria “Autoritária”.

Tabela 23 – Resolução do Problema 4

PROBLEMA 4	ÊNFASE		
Os pais dos alunos estão dizendo que os alunos têm pouca lição de casa e por isso, não aprendem, mas os alunos dizem que já tem lição demais. Como resolver esse problema?	Pedagógica		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R9 – A: Passar muita lição e as crianças têm que obedecer.	1	1	
R10 – D: Às vezes, dar mais lição e, às vezes, dar menos para todo mundo achar bom.	1		
R11 – C: Não exagerar na lição porque as crianças já fazem lição na escola.	1		
R12 – D: Cada um coloca no caderno o que quer fazer.	1		
R13 – C: Menos lição na escola e mais lição em casa.		1	1
R14 – I: Dar menos lição porque a gente não gosta de fazer lição.			1

Tabela 24 – Resolução do Problema 5

PROBLEMA 5	ÊNFASE		
Os alunos do 4º ano, que viviam fazendo provocações, xingando os colegas de gordo, orelhudo, baixinho, preto, conseguiram resolver essa situação combinando que iriam respeitar os colegas. Eles estão sendo muito elogiados pelos professores. As outras classes não querem saber dessa conversa de respeito e continuam amolando os colegas. Como resolver esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R15 – A: Falar com o diretor.	1	1	1
R16 – A: Falar com as mães/pais para elas/eles brigarem com os filhos.	1	2	
R17 – A: Dar suspensão./ Deixar sem recreio por um ano.	1	1	
R18 – C: Melhorar a educação das crianças que não têm educação./ Aprender a respeitar os outros.			2
R19 – D: Uns alunos pedem desculpa e os outros não ficam tristes.	1		
R20 – G: Falar para os alunos que só pode chamar o outro de bonitinho, loirinho, bonzinho.	1		
R21 – C: Ninguém toca mais nesse assunto porque os meninos que batem só querem chamar a atenção.			1

Tabela 25 – Resolução do Problema 8

PROBLEMA 8	ÊNFASE
Depois de um temporal, a escola ficou alagada. Com isso, foram	

perdidos livros, cadernos e algumas salas ficaram cheias de barro. A diretora suspendeu as aulas para que a escola fosse arrumada, mas os pais dos alunos estão reclamando que seus filhos estão perdendo aula. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R22 – C: Esperar em casa até limpar tudo e ligar para os pais quando tudo estiver em ordem.	1	2	
R23 – C: Arrumar um pano bem grande para limpar mais rápido.		1	
R24 – C: Chamar todo mundo para limpar a escola.		1	1
R25 – C: Esperar a água voltar para o rio (resposta dada com base na imagem da carta, que sugeria um alagamento com objetos boiando).	1		
R26 – C: Dar lição de casa enquanto a escola estiver suja./ Passar tarefa pelo computador.	2		2
R27 – A: Mandar a diretora tirar a água bem rápido.	1		
R28 – C: Os pais pegam o rodo de casa e vão ajudar a tirar a água.	1		
R29 – C: Pedir para um limpador limpar mais rápido./ Chamar a prefeitura ou o bombeiro para limpar.	1		3
R30 – C: Arrumar tudo rápido.			1
R31 – C: Os pais que reclamam devem dar aula para os filhos no meio da lama.		1	
R32 – C: Limpar o bueiro para não alagar mais.		1	

Tabela 26 – Resolução do Problema 9

PROBLEMA 9	ÊNFASE		
A escola vai oferecer um curso de teatro com 50 vagas. Como muitos alunos se inscreveram, grande parte dos alunos vai ficar de fora, o que está gerando muita reclamação. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R33 – C: Dar a vaga só para as crianças que obedecem.		1	
R34 – C: Dividir em dois grupos para que todos possam participar.	3	1	1
R35 – C: Comprar mais cadeiras./ Criar mais vagas.	3		
R36 – C: As crianças que faltarem não vão poder mais ir ao curso e, daí, vai dar para os outros irem ao curso.	1		
R37 – C: Substituir as crianças que ficam cansadas.	1		
R38 – C: Organizar uma fileira no palco para que todos possam se apresentar.	1		
R39 – C: Fazer um sorteio.			2

Tabela 27 – Resolução do Problema 11

PROBLEMA 11	ÊNFASE
A professora do 4º ano propôs que os seus alunos lessem um livro para	

discutirem em classe. As meninas escolheram um livro do seu interesse, mas os meninos não gostaram da escolha. Essa diferença de opinião está causando uma grande confusão. Como resolver esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R40 – D: Os meninos leem um livro de menino e as meninas leem um livro de menina./ Cada um lê o que gosta./ Dividir a classe em cantinhos, um para meninas e outro para meninos.	1	3	2
R41 – D: Um dia ler o livro das meninas e outro dia ler os livros dos meninos/ cada dia as crianças pegam um livro do seu gosto.	2	1	1
R42 – I: Ler primeiro o livro dos meninos e só depois os das meninas (proposta de um menino, pretendendo dar vantagem aos meninos).			1
R43 – C: Fazer uma votação.		1	1
R44 – A: Professora escolhe um livro para todos.		1	

Tabela 28 – Resolução do Problema 12

PROBLEMA 12	ÊNFASE		
Para comemorar o dia das crianças, os professores querem fazer uma festa com muitas brincadeiras. Como estão muito animados, todos os alunos querem participar da organização. A diretora decidiu que a organização será feita por um grupo de apenas 10 alunos. Como resolver esse problema?"	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R45 – C: Fazer um sorteio.		1	1
R46 – A: Todos falam a sua ideia e a diretora escolhe a ideia só de uns e os outros concordam.		1	
R47 – C: Cada um propõe uma brincadeira e só pode brincar na brincadeira quem inventou.	1	1	
R48 – C: Chamar 10 alunos de cada sala.			1
R49 – D: Aproveitar a ideia de uns e, em outra festa, aproveitar as ideias de outros.	3		
R50 – I: Eu escolho pela figura (referência à ilustração) quem vai ajudar.	1		
R51 – C: Fazer uma votação para decidir quem vai organizar.		1	1
R52 – C: Separar por tipo de brincadeira./ Separar entre meninos e meninas.		1	1
R53 – G: A diretora pode deixar todos ajudarem.		1	

Tabela 29 – Resolução do Problema 14

PROBLEMA 14	ÊNFASE		
Na classe do 4º ano, todo mundo gosta de provocar um menino, porque ele não gosta de jogar futebol. Quando a professora foi conversar com	Relacional		

a classe sobre essa situação, o menino começou a chorar. Alguns alunos dizem que ele tem que parar de ser bobo e aprender a jogar bola como todo mundo; outros dizem que cada um pode escolher o que gosta de fazer. Como resolver esse problema?			
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R54 – D: O menino para de chorar e os outros vão jogar futebol sem brigar.	3	1	
R55 – 52 – C: Aprender a jogar futebol./ Treinar em uma escola de futebol.	1	1	1
R56 – C: Assistir ao futebol na televisão para aprender a jogar.		1	
R57 – C: Pedir para o pai do menino ensinar para ele.	1		
R58 – D: Ele que decide o que quer fazer./ Ele pode brincar de outra coisa./ Cada um faz o que quer.	3		2
R59 – A: Suspender a aula de Educação Física.			1
R60 – A: Chamar o pai do menino para brigar com ele.			1

Tabela 30 – Resolução do Problema 15

PROBLEMA 15	ÊNFASE		
A escola ganhou um dinheiro na festa junina. Alguns professores e alunos acham que o dinheiro deveria ser usado para comprar mais computadores para a sala de informática, outros acham que seria melhor comprar alimentos para ajudar as famílias de alunos necessitados. Como você resolve essa situação?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R61 – D: Usar metade do dinheiro para comprar computadores e metade para as famílias.	1	4	1
R62 – G: Dar para as famílias./ Dividir entre todos os necessitados.	2	1	3
R63 – I: Usar o dinheiro para comprar computador porque eu queria brincar mais no computador.	1		

Tabela 31 – Resolução do Problema 16

PROBLEMA 16	ÊNFASE		
A professora do 2º ano ficou doente e não pôde ir à escola por um mês. Os pais dos alunos dessa classe estão bravos, porque as crianças não podem ficar todo esse tempo sem aula. Os outros professores da escola dizem que não podem cuidar desses alunos porque já tem as suas classes. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R64 – C: Contratar outra professora./ Chamar uma professora de outra escola.	3	2	

R65 – I: Deixar os alunos de férias para a gente não ter que ir para a escola.		1	1
R66 – C: Colocar o professor de educação física ou da sala de leitura ou de inglês.	4		

Tabela 32 – Resolução do Problema 18

PROBLEMA 18	ÊNFASE		
Uma das melhores professoras que a escola já teve, acaba de voltar depois de um longo afastamento. Todos os alunos da escola querem que ela seja a sua professora de classe. Em que sala ela deve ficar? Por quê?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R67 – D: A professora deveria ficar um pouco em cada sala.		1	1
R68 – I: Ficar na minha classe.	1	1	1
R69 – C: Ficar no 1º ano porque, nas outras, os alunos só ficam brigando/ Ficar na sala que tem menos bagunça.	1		1
R70 – C: Ficar na classe que tem mais bagunça.		1	

Tabela 33 – Resolução do Problema 21

PROBLEMA 21	ÊNFASE		
As professoras de toda a escola reclamam que os alunos conversam muito durante as aulas, por isso, muitos alunos não estão aprendendo. Os alunos dizem que conversam, porque as aulas são muito chatas e eles têm coisas muito mais legais para conversar com os amigos. Como resolver esse problema?	Pedagógica		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R71 – D: Primeiro, fazer a lição e, depois, conversar no recreio/ Metade conversar e metade estudar.		2	2
R72 – C: Colocar os alunos que conversam mais na frente.	1		
R73 – A: Mandar para a secretaria de castigo.	1		
R74 – A: Reclamar com o diretor./ Mandar para a diretoria.	2		
R75 – A: Mandar ficar quieto para aprender./ Mandar parar de conversar e prestar atenção.	3		1
R76 – C: Conversar baixinho.	1		
R77 – A: Expulsar da escola.			1
R78 – A: Colocar na sala de uma professora mais brava.		1	
R79 – A: Colocar na classe do 1º ano como castigo.		1	
R 80 – A: Falar para ficar quieto senão tirar as aulas mais legais.			1
R81 – I: A escola tem que dar menos lição porque eu acho chato.		1	
R82 – A: Os pais devem conversar com os filhos.		1	

Tabela 34 – Resolução do Problema 22

PROBLEMA 22	ÊNFASE		
Uma grande loja vai oferecer uma doação para a escola. Considerando que eles podem doar livros para a biblioteca ou bolas e materiais esportivos para as aulas de educação física ou ventiladores e cortinas para as salas ou um brinquedo para ficar no pátio, o que você escolhe? Por quê?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R83 – C: Livros para aprender a ler e escrever.	1	1	1
R84 – C: Pedir brinquedo porque na minha escola não tem.	1		2
R85 – I: Nada, porque nada me interessa.			1
R86 – I: Bolas para a aula de Educação Física que é a que eu gosto mais.	2		1
R87 – C: Brinquedos e livros./ Não pegar nada para a Educação Física porque muitos alunos não dão valor para essa aula.		1	
R88 – C: Ventilador e cortinas.		1	1
R89 – I: Pedir computador porque eu gosto.		1	
R90 – D: Pedir livros, cortinas, brinquedos e ventiladores.		1	

Tabela 35 – Resolução do Problema 24

PROBLEMA 24	ÊNFASE		
Os professores perceberam que, em todas as classes, há alunos com muita facilidade para aprender e outros com dificuldade. Por causa disso, fica difícil dar uma mesma lição para todos alunos da classe: tem sempre gente que não consegue fazer. Como resolver esse problema?	Pedagógica		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R91 – C: Os alunos que não conseguem devem pedir ajuda.			1
R92 – G: A professora deve ajudar.		1	
R93 – A: Mandar os alunos ruins embora.			1
R94 – D: Dar lição mais fácil para os que não sabem até que eles possam aprender e dar lição mais difícil para quem já sabe./ Dividir a classe em dois grupos (os que sabem e os de reforço).	2	2	
R95 – C: As crianças têm que se esforçar para entender./ Estudar mais.	1	1	1
R96 – C: As crianças têm que fazer a lição mais rápido para terminar com os outros.	1		
R97 – A: Colocar câmera para ver quem não está prestando atenção e mandar a diretora brigar com eles.	1		
R98 – C: Dar outro tipo de lição.		1	
R99 – C: Dar reforço.			1
R100 – C: Os pais devem ensinar os filhos.		1	

Tabela 36 – Resolução dos Problemas 25, 27 e 30

PROBLEMAS 25, 27, 30	ÊNFASE		
A escola recebeu uma doação muito grande em dinheiro, que pode ser usado da forma que você achar melhor. Onde você usaria esse dinheiro?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R101 – I: Gastar com as minhas coisas./ Compraria uma casa e um carro e uma moto.	2	1	
R102 – I: Compraria bolas, cordas para pular, brinquedos, tintas e coisas para a sala de artes (critério das coisas que gosta).	1	3	
R103 – C: Comprar comida/ Melhorar a cantina da escola.	4	3	2
R104 – G: Dividir com o mundo inteiro.	1		
R105 – C: Comprar cadernos, livros e papéis.	5		
R106 – C: Mandar construir uma piscina e chamar uns professores que saibam nadar para ensinar as crianças.	1		
R107 – I: Compraria chocolates e bombons (atendimento ao gosto pessoal).	1	1	
R108 – C: Comprar papel higiênico, uma coisa que sempre falta na escola/ Comprar carteiras.			3
R109 – C: Fazer passeios.			1
R110 – C: Arrumar a escola.		2	2
R111 – I: Derrubar tudo para não ter que ir para a escola.			1
R112 – D: Dividir o dinheiro entre alimentos, livros e computadores para todo mundo ficar contente.	1		1
R113 – D: Comprar mais livros (referência ao problema 29, pretendendo contemplar alunos mais novos e alunos mais velhos).		1	

Tabela 37 – Resolução do Problema 29

PROBLEMA 29	ÊNFASE		
A escola recebeu uma doação de 50 livros de uma livraria. Considerando que tem livros melhores para os alunos mais velhos e outros mais legais para os alunos mais novos, como você faria a divisão dos livros a serem escolhidos?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R114 – D: Um livro para cada aluno e o que sobrar fica na escola e a professora lê para todos.		1	
R115 – I: Só livros legais para os grandes e historinhas para os pequenos (pretensão de levar vantagem sobre alunos menores).		1	
R116 – D: Pegaria gibi porque todo mundo gosta.			1
R117 – D: Propõem um divisão de livros para agradar grandes e pequenos.	2	2	2
R118 – I: Livros para os mais velhos.			1
R119 – C: Livros para os mais novos porque eles têm que aprender			1

mais.			
R120 – C: Construiria um muro para separar livros para os grandes e pequenos./ Colocar os livros dos grandes e os dos pequenos em diferentes prateleiras.		2	

Tabela 38 – Resolução do Problema 31

PROBLEMA 31	ÊNFASE		
A escola só tem uma quadra. O professor de educação física do 1º e 2º ano quer usar a quadra, pois seus alunos são menores e precisam de atenção. O professor dos 3º, 4º e 5º anos diz que ele deve ficar com a quadra, pois seus alunos precisam de mais espaço. As aulas que não forem na quadra serão em um pátio bem pequeno. Por isso, todo mundo quer aula na quadra. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R121 – C: Fazer mais duas quadras para acabar com a briga e também comprar mais bolas.	1	1	
R122 – D: Dividir a quadra.		2	1
R123 – A: Queimar a quadra que não fica quadra para ninguém.			1
R124 – A: Mandar os professores resolverem na diretoria.	1		
R125 – C: Para os maiores (concordando que os alunos maiores “precisam de mais espaço”).	2		
R126 – D: Fazer um rodízio para dividir os dias de usar a quadra.	2		1
R127 – C: Para os pequenos (concordando que os “menores precisam de mais atenção”).		1	

Tabela 39 – Resolução do Problema 33

PROBLEMA 33	ÊNFASE		
Chegaram na escola 3 estagiários, que podem ficar nas classes como ajudantes de professores. Em que salas eles devem ficar: 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano? Por quê?	Pedagógica		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R128 – C: Mandar as estagiárias para os iniciais para ajudar os alunos que não sabem ler e escrever.	1	1	
R129 – C: Colocar no 4º ou 5º ano porque eles fazem muita bagunça./ Colocar nas classes que têm mais bagunça.	4		
R130 – C: Colocar no 2º ano (referência ao problema 16).	3		
R131 – I: Colocar no 2º ano que é a minha próxima classe.	1		
R132 – C: Colocar no 5º ano porque é a classe que tem que ensinar mais coisas.	1		
R133 – C: Colocar no 1º e 2º (para ajudar os menores) e no 4º porque a professora deles não aguenta mais; são os que fazem mais bagunça.		1	1
R134 – C: Colocar no 1º porque são os mais agitados; no 2º para levar		1	

mais na biblioteca e no 3º para poder dar mais lição (porque no 4º e no 5º eles já sabem mais coisas).			

Tabela 40 – Resolução do Problema 35

PROBLEMA 35	ÊNFASE		
A escola tem feito várias reuniões de pais, mas a maioria deles não vai. Como, as famílias não acompanham os acontecimentos da escola, elas perdem a chance de ajudar seus filhos. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R135 – A: Os pais que não vão devem tirar os filhos da escola.			1
R136 – C: Avisar os pais que a reunião é para falar sobre os filhos.	1		
R137 – A: Mandar uma ocorrência pelos filhos dizendo que se eles não forem, vai para o conselho tutelar.			1
R138 – A: Chamar o conselho tutelar.			1
R139 – A: Obrigar a ir na reunião.		1	
R140 – C: Os pais que não forem devem perguntar para os que foram como foi a reunião.		1	

Tabela 41 – Resolução do Problema 36

PROBLEMA 36	ÊNFASE		
A escola recebeu uma verba inesperada do governo. Alguns professores e alunos acham que o dinheiro deve ser usado para colocar grades nos muros e janelas para aumentar a segurança, outros acham que é preciso comprar novos livros para a biblioteca. Como você resolve essa situação?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R141 – D: Usar o dinheiro para as duas coisas./ Juntar mais dinheiro para fazer os dois.		1	1
R142 – C: Comprar livros.	2		2
R143 – C: Colocar grades nas janelas para os alunos não fugirem.		1	
R144 – C: Colocar grades para a segurança, para não entrar ladrão.			1

Tabela 42 – Resolução do Problema 37

PROBLEMA 37	ÊNFASE
A professora do 4º ano está reclamando que os alunos estão escrevendo com letra muito feia e diz que isso atrapalha a leitura. Os alunos não conseguem melhorar nem acham que isso é muito importante. Como resolver esse problema?	Pedagógica

Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R145 – C: Parar de escrever muito forte e não escrever muito grande.		1	
R146 – A: A professora manda apagar a lição e fazer de novo.	2		
R147 – C: Usar caderno de caligrafia.	2	1	2
R148 – A: Mandar escrever 100 vezes “a minha letra é muito feia”.	1		
R149 – A: Colocar carimbo no caderno dizendo que a letra está feia para a mãe bater na criança.	1		
R150 – C: Usar um lápis mais mole.		1	

Tabela 43 – Resolução do Problema 38

PROBLEMA 38	ÊNFASE		
Para resolver as dificuldades de matemática na escola, vários alunos que gostam muito dessa matéria estão querendo ajudar seus colegas. Alguns pais são contra essa ideia, pois acham que só os professores devem ensinar. Como você resolve esse problema?	Pedagógica		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R151 – C: O professor ensina um de cada vez.	1		
R152 – C: O professor coloca várias contas na lousa para ver quem não sabe e para ajudar os que não sabem./ O professor que tem que ajudar.	2	1	
R153 – C: Passar mais lição de matemática para os pais ajudarem em casa.		1	
R154 – C: Os alunos têm que ter mais vontade de aprender.	1		
R155 – C: Os colegas sabem ajudar./ Deixar as crianças ajudarem./ Eles podem ajudar um pouco, mas não na prova.	3		1
R156 – C: Os pais que não querem ajuda que ensinem os filhos.			1

Tabela 44 – Resolução do Problema 40

PROBLEMA 40	ÊNFASE		
Na hora do recreio, as crianças trocaram os jogos e brincadeiras por provocações aos colegas. Algumas crianças estão ficando irritadas e até com medo da situação. Por causa disso, dizem que não querem mais ir à escola. Os outros alunos dão risada e dizem que estão só brincando. Como resolver esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R157 – C: Falar com os alunos que brigam.		1	
R158 – A: Dar suspensão./ Deixar sem recreio./ Dar castigo.	2	2	2
R159 – A: Colocar mais inspetores no pátio.		1	1
R160 – A: Mandar alguém segurar quem está brigando./ Separar a briga.	2		

R161 – C: Mudar de sala o aluno com medo.		1	
R162 – C: Fazer mais brincadeira.			1
R163 – C: Ter educação.			1
R164 – C: Parar de brigar e voltar a estudar.		1	
R165 – A: Chamar a mãe deles para resolver a situação.			1
R166 – C: Ser amigo de quem não briga.		1	
R167 – A: Levar os que brigam para a diretoria.	1		
R168 – I: “Os meninos se acham e depois apanham e depois não sabem por que ficam brigando.” [referência aos alunos que apanham porque ficam provocando os colegas]			1
R169 – A: Mandar pedir desculpa nem que eles não queiram.	2		
R170 – C: Dividir o recreio.		1	

Tabela 45 – Resolução do Problema 42

PROBLEMA 42	ÊNFASE		
A escola construiu duas novas salas. Alguns professores querem que as classes superlotadas de alunos sejam divididas. Outros professores sugerem que uma delas seja usada como brinquedoteca e outra como sala de computadores. Como você resolve esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R171 – C: Esperar até o outro ano para dividir as classes.		1	1
R172 – C: Construir mais salas.		1	
R173 – D: Uma para brinquedoteca e outra para aula.		1	
R174 – I: Usar para os computadores porque eu gosto.	1		1
R175 – D: Informática e sala de aula.	1	1	
R176 – D: Brinquedoteca e sala para computadores.	1		
R17 – C: Usar para dividir as salas e para computadores porque os brinquedos podem ser levados para a classe e os outros [referência à outras opções] vão ajudar a aprender./ Porque com computador também dá para brincar.	3		
R178 – C: Usar para brinquedo porque isso não tem na escola.			1

Tabela 46 – Resolução do Problema 44

PROBLEMA 44	ÊNFASE		
A escola tem muitos livros. Os alunos e professores gostariam de poder usá-los para os estudos e para a diversão, mas como não há um espaço adequado para organizar uma biblioteca, os livros ficam guardados em caixas, que já estão até empoeiradas. Por isso, as pessoas da escola acabam lendo muito pouco. Como resolver esse problema?	Administrativa		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R179 – C: Arranjar uma sala e organizar os livros.		1	

R180 – C: Limpar os livros.			1
R181 – C: Colocar nas estantes da sala.			1
R182 – C: Colocar em uma sala que não é usada			1
R183 – C: Colocar os grandes em uma prateleira de cima e os pequenos na prateleira de baixo.	1		
R184 – I: Levar os livros para casa.	1		
R185 – C: Já que os livros estão empoeirados, é melhor jogar no lixo.	1		
R186 – C: A professora manda buscar os livros de fileira em fileira para ler na classe.			1
R187 – C: Gastar o dinheiro para fazer a biblioteca (referência à situação 30).			1

Tabela 47 – Resolução do Problema 46

PROBLEMA 46	ÊNFASE		
Dois alunos da escola, um menino e uma menina, ganharam a olimpíada estadual de matemática. Os pais e os professores ficaram muito orgulhosos, mas alguns alunos, com inveja, estão discriminando os dois vencedores e passaram a chamá-los de “nerds”, implicando com tudo o que eles fazem. Por causa disso, os dois alunos já disseram que não querem mais participar da próxima olimpíada. Como resolver esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R188 – A: Não deixar os alunos que zoam participar da próxima olimpíada.		1	
R189 – A: Reclamar com as mães dos que estão zoando.	1		
R190 – A: A diretora manda embora os que zoam com os outros e os bons alunos voltam a disputar a olimpíada.	1		
R191 – A: Suspender alunos./ Dar castigo.	1		1
R192 – G: Deixar os vencedores levarem o troféu para casa por um dia. Depois emprestar por um dia para os que estão zoando. E, aí, eles não vão mais zoar.		1	
R193 – G: Fazer um monte de troféus.	1		
R194 – G: Fazer outra olimpíada para dar mais oportunidades para outros ganharem e colocar até os alunos que zoam para participar.			2
R195 – C: Falar para os alunos não ficarem mais com inveja.		1	
R196 – C: Falar para os vencedores não ligarem para a amolação.		1	
R197 – D: Fazer um concurso de português porque aí os que gostam mais dessa matéria podem participar e entender a situação.		1	

Tabela 48 – Resolução do Problema 48

PROBLEMA 48	ÊNFASE
A professora do 2º ano disse que já explicou uma lição mil vezes, mas os alunos não estão conseguindo aprender o que ela ensina. Como resolver esse problema?	Pedagógica

Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R198 – C: Dar uma lição mais fácil e depois as mais difíceis.		1	
R199 – A: Os alunos devem prestar mais atenção quando a professora explica./ Escutar e ouvir a lição para não ficar burro.	1	1	
R200 – A: Fazer os alunos com dificuldade repetirem de ano.		1	
R201 – A: Parar de conversar na classe e obedecer a professora.		1	
R202 – C: A professora pode ir soletrando./ A professora que tem que ajudar.	2	1	
R203 – A: Conversar com as mães para elas brigarem como os filhos.	1		
R204 – A: Mandar para o diretor.	1		
R205 – A: Deixar a criança que não aprende sem tomar café.	1		
R206 – C: Dar reforço.			1

Tabela 49 – Resolução do Problema 49

PROBLEMA 49	ÊNFASE		
Os alunos do 4º ano organizaram uma exposição de desenhos. No dia seguinte, alguns desenhos apareceram rasgados e, aí, começou a confusão. Mesmo sem saber de quem é a culpa, alguns alunos querem destruir os trabalhos dos outros para se vingarem. O diretor decidiu que não haverá mais exposição de trabalhos, mas, se isso acontecer, muitas crianças vão ficar tristes. Como resolver esse problema?	Relacional		
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R207 – C: Colocar um vidro/grade por cima dos desenhos.	1	2	
R208 – A: Colocar uma câmera para ver quem rasga os desenhos.		2	1
R209 – I: Cada um que fique cuidando do seu desenho.		1	
R210 – A: O diretor deve ficar olhando.	1		
R211 – C: Jogar o desenho rasgado no lixo e fazer outro desenho e colocar na parede.	2		
R212 – A: Colocar quem está rasgando desenhos de castigo./ Dar suspensão.	1	1	
R213 – G: A diretora dá a última chance e as crianças não fazem mais isso.	1		
R214 – A: A mãe busca o filho na escola e ele fica suspenso.	1		
R215 – C: Conversar com os alunos.			1
R216 – A: Chamar os pais para eles brigarem com os filhos.			1
R217 – C: Fazer uma exposição só na sala.			1
R218 – C: Levar os desenhos para casa.		1	

Tabela 50 – Resolução do Problema 52

PROBLEMA 52	ÊNFASE
No pátio da escola só tem uma mesa de ping-pong. Os alunos brigam, porque todos querem jogar e os alunos maiores acabam levando	Relacional

vantagem, ocupando a mesa durante o recreio e os horários livres. Como resolver esse problema?			
Resoluções	1º ano	3º ano	5º ano
R219 – C: Fazer uma fila dos grandes e uma fila de pequenos e os grandes jogariam contra os pequenos.	1	1	
R220 – D: Comprar mais uma mesa para todo mundo jogar.	1	1	1
R221 – A: Reclamar na secretaria.	1		
R222 – D: Um dia para os grandes e um dia para os pequenos.			1
R223– D: Todo mundo tem que brincar.		1	

Dimensão quantitativa da resolução de problemas

O conjunto de tabelas apresentado põe em evidência a pluralidade de respostas, compondo um total de 404 resoluções. Se tivermos em conta o número médio de resoluções por criança (16,6 no 1º ano, 12,6 no 3º ano e 11,2 no 5º ano) e, ainda, se considerarmos que o jogo, realizado em pares, duplica as formas de acesso ao tema, fica patente a grande pulverização de ideias no curto espaço de tempo de cada partida do *Game*.

As respostas foram distribuídas em 223 propostas, sempre marcadas pela diversidade de encaminhamentos. Isso mostra como os alunos, mesmo em contextos sociais, escolares e discursivos semelhantes, são capazes de recriar a realidade, interpretando-a por diferentes vias, um dado que se contrapõe à tendência de reprodução de discursos e argumentos nas fases anteriores. Essa diversidade pode ser comprovada pela Tabela 51, que sintetiza a distribuição quantitativa da resolução de problemas no *Game*.

Tabela 51 – Distribuição da resolução de problemas no *Game*

Ênfase	Categoria	1º Ano	3º Ano	5º Ano	Total
Administrativa	Autoritária	3	2	5	10
	Criteriosa	51	33	38	122
	Diplomática	11	15	9	35
	Generosa	3	2	3	8
	Individualista	11	9	7	27
Pedagógica	Autoritária	16	7	4	27
	Criteriosa	25	14	10	49
	Diplomática	4	4	2	10
	Generosa	0	1	0	1
	Individualista	1	1	1	3

Relacional	Autoritária	17	14	11	42
	Criteriosa	6	14	9	29
	Diplomática	13	8	8	29
	Generosa	5	1	2	8
	Individualista	0	1	3	4
Total		166	126	112	404

Considerando o total das respostas em cada grupo, observa-se, do 1º ao 5º ano, uma curva decrescente do número de respostas evocadas. Ainda que essa diferença quantitativa entre os grupos não possa ser tomada como um dado absoluto¹⁰⁴, ela sugere uma tendência de progressivo “menos dizer”, que merece ser considerada; uma tendência que pode ser visualizada no Gráfico 6.

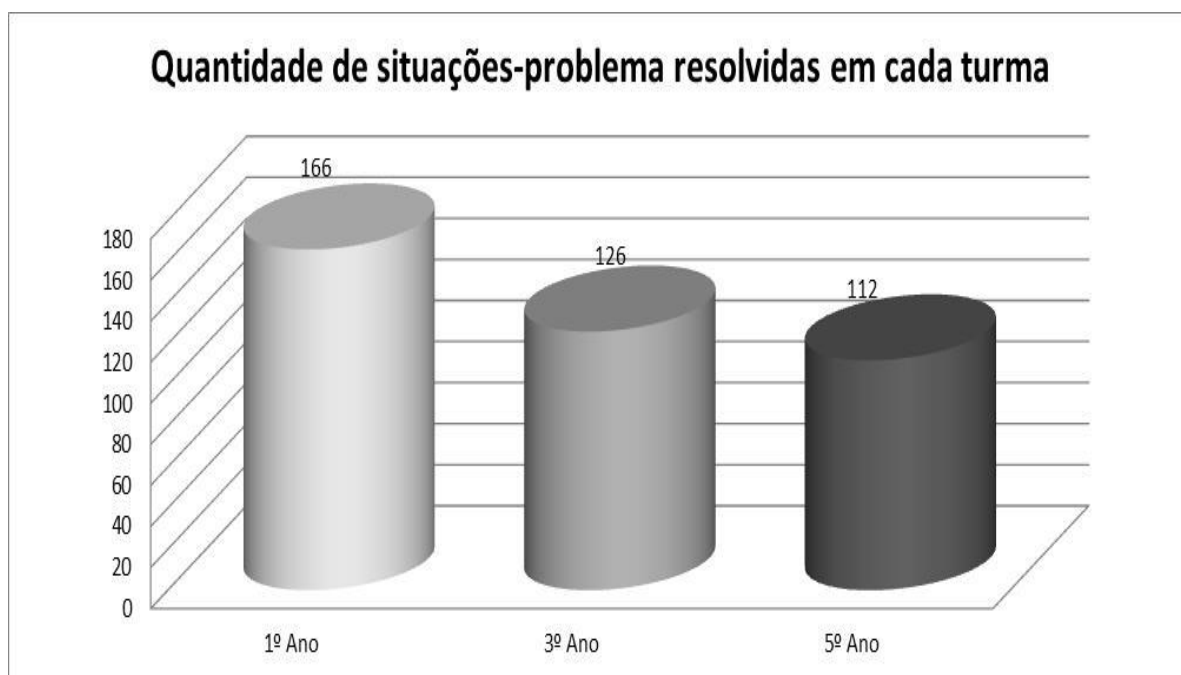


Gráfico 6

Na tentativa para explicar por que as crianças estudadas vão, progressivamente (ao longo da sucessão dos anos escolares e da faixa etária), evocando menos ideias para resolver os problemas, é possível apontar diferentes hipóteses não necessariamente excludentes. Pela perspectiva das crianças menores, vale lembrar o maior entusiasmo delas com o jogo, razão pela qual não hesitavam em dar várias respostas para cada

¹⁰⁴ Como se trata de um jogo de sorte (movido pelo dado), o número de jogadas por jogador e em cada partida foi variável.

situação-problema independentemente do turno do jogador. Pela perspectiva dos alunos maiores, a evocação espontânea de resoluções pode ter sido refreada ou porque os alunos, acostumados com práticas mais competitivas e menos colaborativas em jogos, acharam que não cabia a eles intervir fora de seu turno, ou, em função de um maior espírito crítico e autocensura, típicos da faixa etária. Além disso, não se pode esquecer o efeito de progressivo silenciamento que a escola costuma exercer sobre as crianças, tal como apresentado no capítulo 4 e corroborado por vários pesquisadores (COLELLO, 2012; FREIRE, 1983). O dado que aqui se apresenta pode ser mais uma constatação de que *“A mesma escola que supostamente ensina a ler e escrever contribui para o esfacelamento do potencial criativo, para a restrição ou o esvaziamento das manifestações expressivas e para o atentado ao direito do dizer e transformar”*. (COLELLO, 2012, p. 240)

No plano quantitativo, temos, portanto, uma situação paradoxal que, por um lado, comprova o potencial das crianças de, em face de uma atividade lúdica, prazerosa e provocativa como o *Game*, reagirem fazendo circular um montante considerável de ideias (e de novas ideias); por outro, podem dar indícios de um processo de silenciamento, em grande parte processado pela própria escola.

Dimensão qualitativa das resoluções de problemas: parâmetros de abordagem e padrões de pensamento

Afinal, como os alunos do Instituto André Franco Vive resolveram os problemas a elas apresentados?

Avançando nas considerações apresentadas, não parece um exagero supor que, para além dos dados quantitativos indicativos da tendência do “menos dizer”, as resoluções evocadas podem, pela análise qualitativa, caracterizarem-se por dois aspectos: os parâmetros que sustentam as respostas e os padrões de pensamento fincados em determinados critérios de abordagem.

a) Parâmetros que sustentam a resolução de problemas

De um modo geral, são quatro os parâmetros que apoiam a resolução de situações-problema: referências sociais, vivências escolares, experiências pessoais ou construções estabelecidas com base em uma lógica própria.

No primeiro caso, comprovando a assimilação de **referências tipicamente sociais**, as crianças puderam resolver muitos problemas, ora lançando mão de critérios mais democráticos como “*fazer uma votação*” (P11/R43)¹⁰⁵ ou “*um sorteio*” (P12/R45), ora valendo-se de princípios moralistas e de meritocracia, como “*dar as vagas do curso de teatro só para as crianças que obedecem*” (P9/R34).

Ao se apoiarem nas **vivências da escola**, elas sugeriram que a professora, no seu típico papel de controle e tomada de decisão, “*escolhesse um livro de leitura para todos os alunos lerem*” (P11/R44), ou que os “*alunos com dificuldades repetissem de ano*” (P48/R185). Algumas vezes recorreram a estratégias já vistas na escola para resolver problema semelhante no *Game*. Este foi, provavelmente, o caso de quatro alunos do 1º ano, que sugeriram o “*deslocamento de professores especialistas (Educação Física, Inglês e Sala de Leitura) para cobrir a falta de um professor de sala*” (P16/R66).

Quando se basearam em **experiências pessoais**, ficou patente como as crianças são capazes de se transferirem do plano vivido para o plano refletido acionado por situações inéditas. Assim, para remediar o caso de pais que não vão à reunião na escola, uma aluna sugeriu que “*eles perguntassem para os pais que estiveram presentes*”, supostamente informando-se sobre os assuntos discutidos (P35/R140). Um aluno, valendo-se de sua própria estratégia, propõe que, para melhorar a caligrafia, as pessoas devem “*parar de escrever forte e não escrever muito grande*” (P37/R145). As crianças do 1º ano, tendo observado que, em suas escolas, os alunos do 4º e 5º ano fazem mais bagunça, aconselharam que “*as estagiárias recém-chegadas ficassem nessas salas*” (P33/R129).

Quando, ao invés de se basearem em experiências já testadas na prática, as crianças lançaram mão de **lógicas pessoais**, observou-se o aparecimento de “*estranhas sugestões*”, como por exemplo: “*aprender a jogar futebol pela televisão*” (P14/R56); “*usar um pano muito grande para limpar a escola mais rápido*” (P8/R23); “*cada*

¹⁰⁵ A numeração entre parênteses indica a referência da resposta mencionada, podendo ser localizada nas tabelas de resolução de problemas apresentada. P11/R43 indica Problema 11, Resolução 43. O uso de aspas indica um núcleo de ideia que, embora com linguagem aproximada à sua evocação, não chega a ser uma transcrição literal.

criança ficar cuidando de seu próprio desenho exposto no mural” para que ele não seja rasgado (P49/R209); ou “escolher pela figura da ilustração do Game os alunos que deveriam colaborar com a organização de uma festa” (P12/R50).

Quando as situações foram mal compreendidas pelos sujeitos, ou quando os parâmetros para a resolução de problemas não estavam claros, surgiram mecanismos de mudança da estrutura do problema e estratégias de escape. Embora estas tenham sido ocorrências raras, elas merecem destaque porque explicam a imprecisão de critérios dos encaminhamentos, assim como modos distorcidos de resolução de problemas.

No que diz respeito ao primeiro – **mudança na estrutura do problema** -, vale registrar a resposta incoerente de um aluno que, na situação de inexistência de um espaço adequado para se organizar uma biblioteca (Problema 44), sugere *“arranjar uma sala para organizar os livros”* (R179). Para esse tipo de ocorrência, Luria (1990), em seus estudos sobre a resolução de problemas, registrou casos correspondentes, que se explicam a dificuldade básica em abstrair as condições do problema e raciocinar dentro de seus limites.

No que diz respeito aos **escapes**, Colello (2012), entre os vários motivos relacionados a essa estratégia na escrita infantil, toca em duas razões particularmente significativas para explicar as ocorrências aqui registradas. Em primeiro lugar, a compreensão insuficiente da situação, que pode levar um aluno a uma “resposta por aproximação”, consolidada por uma proposição mal enfocada. Esse parece ter sido o caso de R120 que, diante da dificuldade de se estabelecer critérios para escolher livros para crianças mais velhas e para as mais novas (Problema 29), recomenda que se *“construa um muro para separar livros para os grandes e para os pequenos”*. Ocorrência semelhante também foi observada na R183, quando, na falta de um espaço para a biblioteca (Problema 44), uma menina propôs que *“fossem colocados os livros grandes nas prateleiras de cima e os livros pequenos nas prateleiras de baixo”*. Nesses casos, as respostas desconexas foram, sem dúvida, encaminhamentos aproximados para situações mal compreendidas, mas que, mesmo assim, denotam uma certa disposição em enfrentar os desafios.

Em segundo lugar, Colello (2012) menciona tentativas de expressão das ideias, que se perdem ou se desviam de seu propósito original, transparecendo sob a forma de proposições incongruentes e desconectadas do problema em si. Representando essa

possibilidade, a R168 merece ser destacada como um exemplo típico de alguém que, sentindo-se implicado na situação, faz questão de se pronunciar sobre o problema, perdendo de vista o objetivo de dar um encaminhamento a ele. Marcos, conhecido na escola por agredir as crianças menores, viu, no Problema 40, a oportunidade de justificar a razão pela qual os meninos maiores relativizam o problema quando são repreendidos por provocarem os alunos menores. Ao responder “*os meninos se acham e depois apanham e depois não sabem por que ficam brigando*”, seu objetivo foi explicar que as agressões fazem parte de um jogo “de dupla mão”, que têm origem com o comportamento de quem é agredido. Com essa preocupação em foco, deixou de resolver o problema objetivamente.

b) Padrões de pensamento na resolução de problemas

Tendo explicitado os principais parâmetros para a resolução de problemas, resta, agora, explicitar os padrões de pensamento que nortearam os encaminhamentos. Nesse sentido, a relação e distribuição das categorias de resolução podem contribuir para a compreensão sobre o modo como as crianças estudadas lidaram com uma dada realidade pela via do jogo.

A categoria “**Críteriosa**”, predominante no conjunto dos alunos estudados, ficou patente pelo esforço deles em buscar critérios de solução minimamente convincentes, que foram assumidos a partir de diferentes perspectivas e interpretações, dando origem às subcategorias que se apresentam a seguir.

- **Suprimir lacunas:** critério adotado pela preocupação dos alunos em tomar iniciativas para atender as necessidades materiais ou pedagógicas da escola: “*Pedir brinquedos porque na minha escola não tem*” - P22/R84; “*Comprar papel higiênico, uma coisa que sempre falta*” - P27/R108. Em alguns casos, os critérios contemplaram simultaneamente diferentes frentes de necessidades, como o encaminhamento da P33/R134: “*Colocar os estagiários recém-chegados no 1º ano porque eles são os mais agitados, no 2º para levar mais na biblioteca e no 3º para dar mais lição (porque no 4º e no 5º os alunos já sabem das coisas)*”.

- **Adotar medidas objetivas:** critério mais adotado quando os alunos acharam que a resolução dependia de tomadas de providências rápidas e pontuais, como por exemplo, “*Chamar os pais para ajudarem a tirar a água da escola alagada*” (P8/R2) e “*Chamar a prefeitura e os bombeiros para limpar*” (P8/R29).
- **Adotar alternativas estratégicas:** critério assumido quando os alunos acreditavam que o acerto dependia do modo de conduzir a situação. No impasse para se conseguir mais vagas no curso de teatro, os alunos aconselharam “*Dividir os alunos em dois grupos para todos os alunos participarem*” (P9/R34) e “*Organizar uma fileira no palco para todo mundo se apresentar*” (R38).
- **Tomar medidas neutras:** com a preocupação de tomar iniciativas a partir de um critério independente, os alunos sugeriram “*Fazer uma votação*” (P11/R43) ou um “*sorteio*” (P9/R39).
- **Estabelecer regras:** critério adotado quando o problema foi visto como falta de ordem, havendo necessidade normatizar a situação (“*Só pode usar a mesa de ping-pong no horário do recreio*” - P1/R3).
- **Eliminar a causa do problema:** soluções que têm como critério enfrentar a situação, lidando ou eliminando as suas causas, seja por meio de ajustamentos na estrutura da escola, seja corrigindo comportamentos ou sentimentos inadequados. Eis alguns exemplos: “*Construir mais duas quadras na escola para acabar com a briga*” pela disputa de espaços, (P31/R121); “*Melhorar a educação de quem não tem educação*” (P5/R18); “*Dizer para os alunos não ficarem mais com inveja*” dos ganhadores da olimpíada (P46/R195).
- **Adotar critérios de merecimento:** estratégia assumida para propor uma solução supostamente justa (“*a boa professora que está voltando à escola deve ficar na classe que tem menos bagunça*” – P18/R69) ou descartar uma alternativa (“*não comprar nada para educação física porque muitos alunos não dão valor para essa aula*” – P22/R74).
- **Reestruturar a situação:** critério adotado sobretudo quando o problema parecia insolúvel, como foi o caso da sugestão para se “*deixar os alunos em férias*” pelo período em que a professora, por motivos de saúde, não pudesse dar aulas (P16/R65).
- **Prevenir o problema:** encaminhamentos assumidos quando as crianças entendiam que a melhor forma de resolução é a adoção de medidas para que o

problema não se repita. Nesse caso, a informação objetivamente dada aos pais pode parecer o melhor caminho para garantir a presença deles nas convocações para as reuniões da escola (*“Avisar os pais que a reunião é para falar sobre os filhos”* - P35/R136).

- **Contornar o problema:** critério particularmente curioso porque parte da convicção dos alunos de que a melhor forma de resolver certos problemas é não enfrentá-los diretamente (*“Ninguém tocar mais no assunto porque os meninos que batem só querem chamar a atenção”* - P35/R140).
- **Envolver os queixosos na solução:** critério acionado principalmente quando os alunos não concordavam com a posição de uma das partes, lançando a ela o ônus do seu desacordo. Assim, para os pais que não aceitaram a ajuda mútua entre alunos nas tarefas escolares, recomendou-se que *“eles mesmos ensinassem seus filhos com dificuldades”* (P38/R156). Da mesma forma, aquelas famílias que estão reclamando da falta de aulas na situação da escola alagada *“devem dar aula para os filhos no meio da lama”* (P8/R31).
- **Adiamento da resolução:** encaminhamentos acionados em situações consideradas como impasses particularmente difíceis. Isso ocorreu, por exemplo, quando os alunos, frente à dificuldade de atribuir um uso para as novas salas da escola, acharam que a melhor conduta seria *“aguardar o outro ano letivo para dividir as salas”* (P42/R171).

A categoria **“Autoritária”** foi assim denominada por se configurar como um padrão de pensamento baseado em princípios coercitivos ou em figuras representativas de autoridade. Como segundo critério mais adotado entre os alunos, ela foi distribuída nas seguintes subcategorias não necessariamente excludentes entre si:

- **Impor submissão:** encaminhamentos baseados no princípio da necessidade de sujeição dos alunos à autoridade: *“Passar muita lição e as crianças têm que obedecer”* (P4/R9) e *“Mandar pedir desculpa nem que os alunos não queriam”* (P40/R169).
- **Apelar para instâncias de poder:** soluções que lançam mão das figuras de autoridade como instâncias máximas para a tomada de atitudes na resolução de conflitos: *“Chamar o Conselho Tutelar”* (P35/138); *“A diretora manda embora*

os que zoam com os outros” (P46/R190); *“Conversar com as mães para brigar com os filhos”* (P48/R203).

- **Adotar mecanismos de controle:** alternativas de encaminhamentos pautadas nas medidas de supervisão para o maior comedimento dos alunos: *“Colocar câmara para ver quem não está prestando atenção e mandar a diretora brigar com eles”*¹⁰⁶ (P24/R97); *“Colocar mais inspetores no pátio”* (P40/R159).
- **Adotar mecanismos de ameaça:** encaminhamentos nos quais a intimidação é a estratégia escolhida para a solução dos conflitos: *“Falar para ficar quieto senão tirar as aulas mais legais”* (P21/R80); *“Mandar aos pais uma ocorrência pelos filhos dizendo que, se os pais não forem à reunião da escola, vai mandar para o conselho tutelar”* (P35/R137).
- **Adotar mecanismos de punição:** soluções que pretendem lidar com os conflitos pela atribuição de castigos: *“Deixar sem recreio por um ano”* (P5/R17); *“Expulsar da escola”* (P21/R77).
- **Adotar mecanismos de rebaixamento ou de vexação:** como uma variável da subcategoria acima, a punição, nesses casos, é atribuída pela imposição de situações humilhantes: *“Colocar os alunos mais velhos na classe do 1º ano como castigo”* (P21/R79); *“Mandar escrever 100 vezes ‘A minha letra é muito feia’”* (P37/R148).

A categoria **“Diplomática”** foi marcada pela preocupação dos alunos em contemplar as diferentes partes envolvidas na situação-problema. Como terceiro padrão de pensamento mais utilizado (praticamente empatado com os encaminhamentos autoritários), ela aparece distribuída nas seguintes subcategorias:

- **Contemplar a todos pela alternância de condutas:** com a preocupação de atender às diferentes partes envolvidas, os encaminhamentos procuram equilibrar procedimentos: *“Às vezes, dar mais lição e, às vezes dar menos para todo mundo achar bom”* (P4/R10).
- **Contemplar a todos pela diversidade de condutas:** soluções adotadas pelo princípio da livre escolha: *“Cada um coloca no caderno o que quer fazer”* (P4/R12).

¹⁰⁶ Neste caso, observa-se um caso típico de sobreposição das subcategorias apresentadas (aumentar o controle e apelar para a instância de poder).

- **Contemplar a todos por meio de uma conduta intermediária:** encaminhamentos que procuram, com uma única medida, atender a diferentes interesses: *“Usar metade do dinheiro para comprar computadores e metade para ajudar as famílias”* (P15/R61).
- **Contemplar a todos por meio de uma conduta comum:** encaminhamentos que procuram medidas conciliatórias. Assim, no caso de ter que escolher material de leitura para a escola, abrindo mão do critério de livros para os grandes e para os pequenos, *“Pegar gibi porque todo mundo gosta”* (P30/R116).
- **Contemplar a todos por meio de negociação entre as partes envolvidas:** buscar no entendimento entre as partes a solução para o problema: *“Uns pedem desculpa e outros não ficam mais tristes”* (P5/R19).

A categoria **“Individualista”** congregou soluções de problemas pensados a partir do ponto de vista do sujeito, visando benefícios (vantagens ou poder de decisão). Nesse sentido, é curioso perceber como as respostas dessa categoria tendem a confundir a situação fictícia apresentada pelo *Game* com a própria realidade. Apresentando-se em apenas 8% dos casos, mas como linha crescente, do 1º ao 5º ano, as resoluções Individualistas subdividiram-se em três tipos de abordagem:

- **Propor soluções em própria causa:** encaminhamentos visando o benefício pessoal: *“Usar o dinheiro disponível para comprar computador porque eu queria brincar mais no computador”* (P15/R63).
- **Propor soluções em benefício de seu grupo:** neste caso, próximo à subcategoria anterior, o benefício foi pensado como estratégia de favorecimento de um grupo (de alunos, de alunos de uma determinada classe, de meninos ou de meninas, de alunos mais velhos ou mais novos). Assim, um garoto propõe que se leia *“primeiro o livro dos meninos e só depois o das meninas”* (P11/R42). No impasse de onde colocar o troféu conquistado pela escola, uma aluna sugere que seja colocado *“na minha classe”* (P4/R14).
- **Atribuir a si o poder de decisão:** no enfrentamento do impasse, o poder de decisão é assumido pelo próprio sujeito: *“Eu escolho quem vai ajudar”* (P12/R50).

A categoria “**Generosa**”, como um padrão de pensamento minoritário entre os alunos, caracterizou-se como iniciativa de beneficiar alguém ou um grupo de pessoas. Suas subcategorias são:

- **Assumir uma postura pessoal em benefício de outro(s):** ao perceber e se solidarizar com os interesses, sentimentos ou necessidades dos outros, os encaminhamentos dessa subcategoria procuram contemplá-los: “*Fazer uma olimpíada para dar mais oportunidade e colocar até os que zoam para participar*” (P46/R194); “*Dividir o dinheiro com o mundo inteiro*” (P25/R104).
- **Esperar de outra pessoa uma conduta generosa:** encaminhamentos forjados pela suposição da generosidade de quem, efetivamente, pode ajudar os outros: “*A professora deve ajudar*” (P24/R92); “*A diretora pode deixar todos ajudarem*” (P12/R53).
- **Sugerir um procedimento generoso:** soluções baseadas em comportamentos de benevolência e altruísmo: “*Falar para os alunos que só pode chamar o outro de bonitinho, loirinho, bonzinho*” (P5;R20).

Os gráficos 7, 8, 9 e 10 sintetizam a distribuição geral e por grupos das categorias de resolução de problemas do *Game*.



Gráfico 7

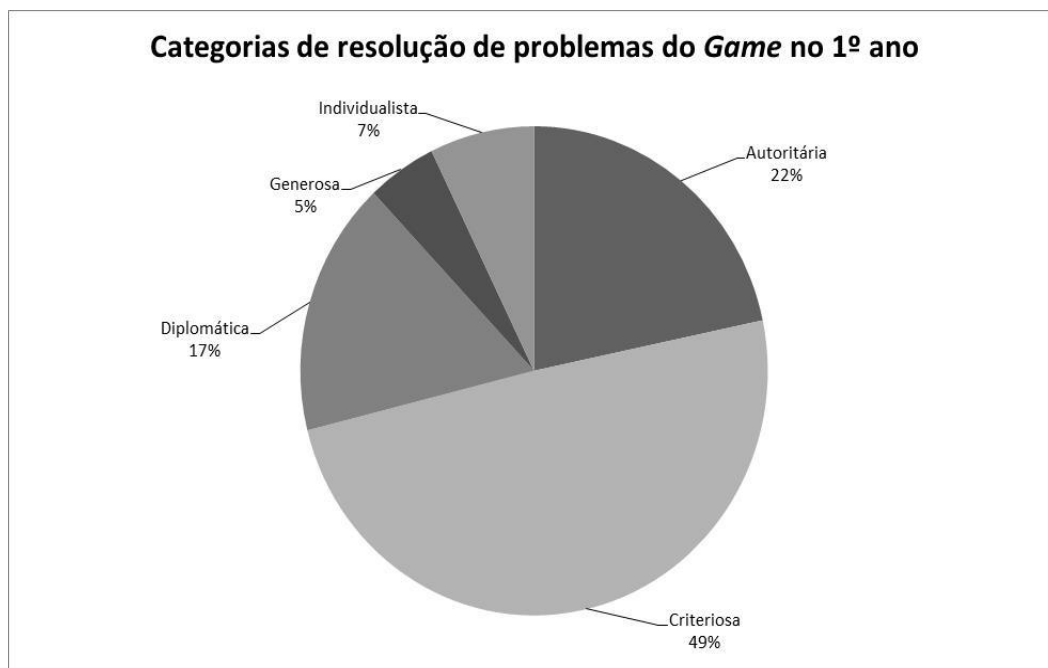


Gráfico 8

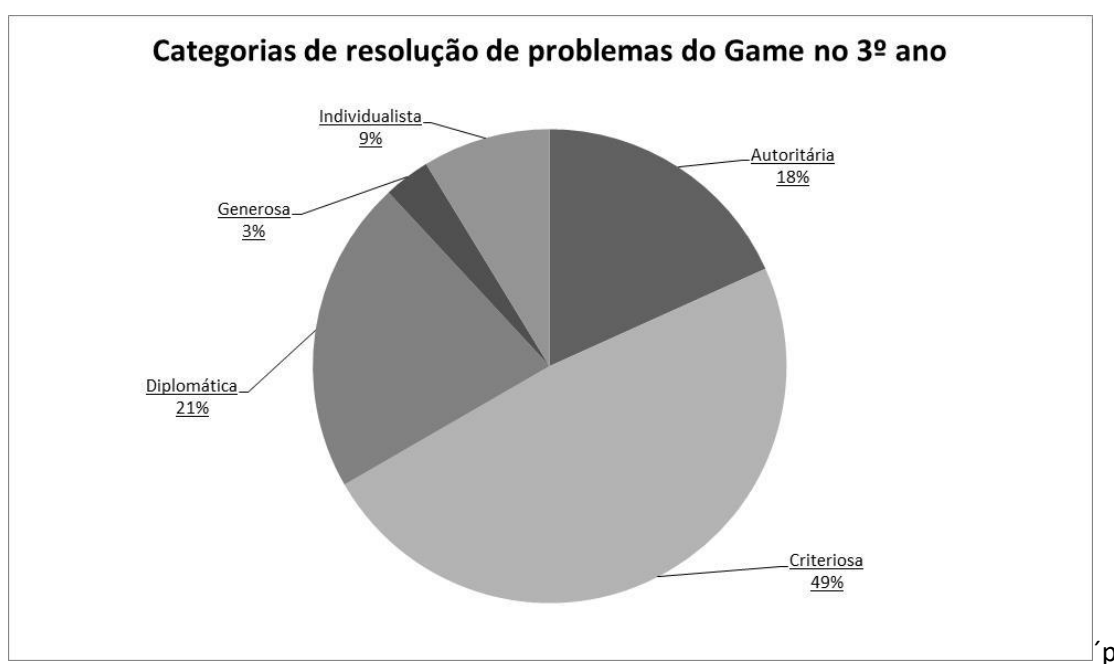


Gráfico 9

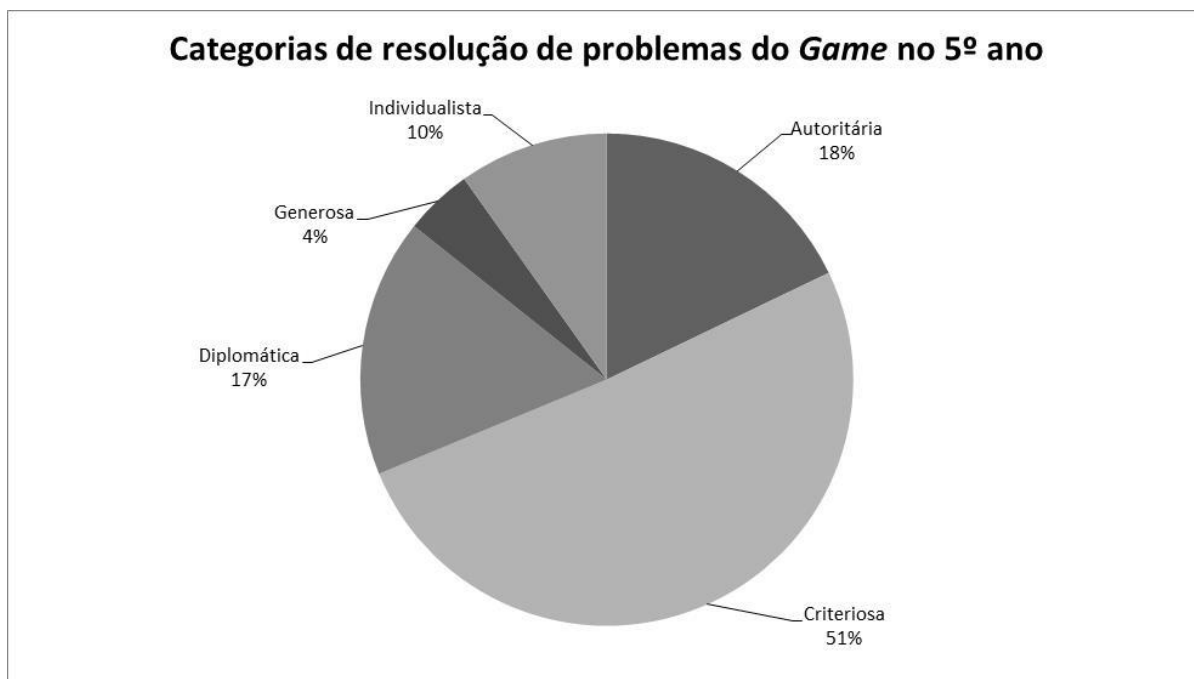


Gráfico 10

Conforme se pode observar, a categoria “Criteriosa” prevaleceu no plano geral e, em todos os grupos, com aproximadamente metade das respostas dadas pelos alunos, seguida pela categoria “Autoridade” nos 1º e 3º anos. A predominância delas sugere que os alunos procuram resolver as situações-problemas com base em critérios supostamente justificados por razões convincentes ou por princípios hierárquicos. Em contraposição, a categoria a “Diplomática”, apontando para possibilidade de negociação e desejo de contemplar a todos, aparece, para a maior parte dos alunos, como uma terceira força na organização do pensamento. “Individualista” e “Generosa” configuram-se como categorias minoritárias, a primeira aparecendo em dobro com relação à segunda, indicando que os princípios autocentrados estão sobrepostos aos altruístas.

A despeito da pequena variação entre os três grupos estudados, a diferença entre eles é insignificante, conforme se observa nos gráficos 8, 9 e 10. Essa comprovação da existência de um mesmo padrão de pensamento para a resolução de problemas significa que os meninos e meninas do Instituto André Franco Vive, independentemente da faixa etária ou do grau de escolaridade, tendem a lidar com as situações de modo muito semelhante e estável. Um modo provavelmente constituído pelas forças da sociedade,

pelos valores culturais e, sobretudo, como resultado das vivências escolares, já que o tema tratado versava sobre a própria escola.

A estabilidade dos padrões de pensamento não é, contudo, imune aos diferentes apelos feitos pelos problemas, cujas ênfases deram origem a consideráveis variações, conforme se pode observar nos Gráficos 11, 12 e 13.



Gráfico 11

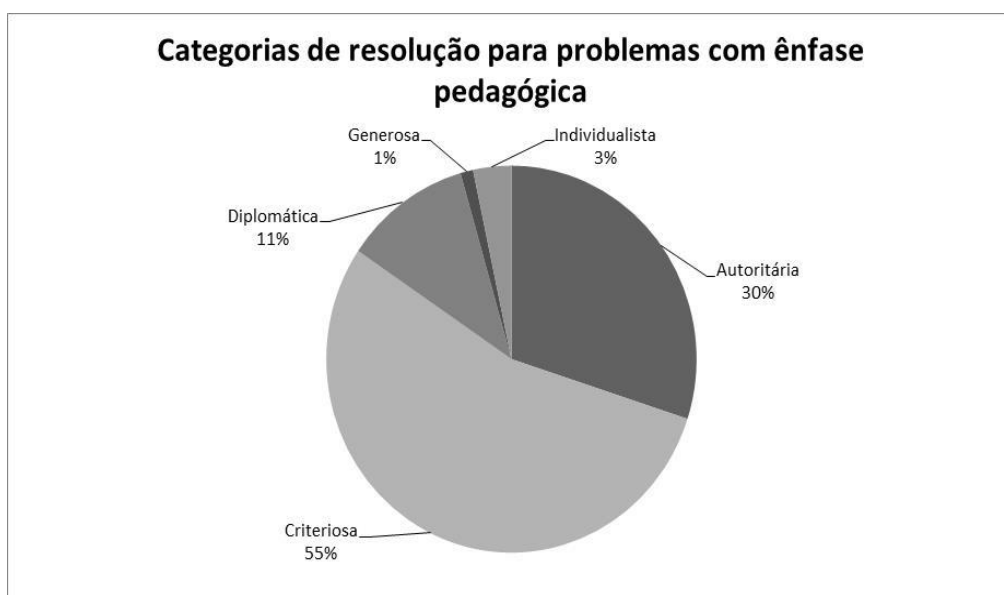


Gráfico 12



Gráfico 13

Quando o apelo da situação-problema incide sobre aspectos administrativos, a categoria “Criteriosa” predomina em 61% das resoluções, sendo seguida, em menor escala (17%), pelas iniciativas “Diplomáticas”. Esse quadro sugere que, na organização do funcionamento da escola, os alunos procuram eleger como prioridade critérios convincentes seguidos pelo desejo de atender a todos. A categoria “Individualista”, como terceira força (13%), revela uma pequena tendência de buscar benefícios em causa própria (ou de seu grupo). As “Autoritárias” e “Generosas”, por sua vez, aparecem diluídas nessa esfera.

Nas situações com ênfase pedagógica, a busca de critérios continua a predominar em mais da metade das resoluções (55%), ao mesmo tempo em que a “Autoritária” sobe significativamente (30%) como forma de regular as situações em sala de aula. Assim, o uso de critérios seguido pelos valores de hierarquia e força dividem os principais encaminhamentos relacionados à aprendizagem, deixando a “Diplomática” apenas como uma possibilidade relativamente remota (11%). Nesse plano, praticamente não sobra espaço para alternativas “Individualistas” ou “Generosas”.

Ao lidarem com os problemas relacionais, os alunos valorizam prioritariamente encaminhamentos autoritários (37%), diplomáticos e por critérios (ambos com 26% das respostas), colocando em evidência um significativo equilíbrio de forças como base para

as formas de convivência entre as pessoas. Um equilíbrio que, mesmo contemplando a possibilidade de negociação e de estabelecimento de critérios, é regido principalmente pelas relações de poder. Como contraponto da autoridade, que predomina só nas situações relacionais, a categoria “Generosa”, ainda que diminuta (7%), amplia-se na comparação com as outras modalidades de problema, acenando para uma discreta tendência nessa esfera. A “Individualista” como caminho para o tratamento das relações humanas aparece de modo insignificante (4%), apenas para marcar uma posição de que, também aí, permanece o germe de posturas autocentradas.

17.4 Considerações: a resolução de problemas como caminho para a formação e para a aprendizagem

Mais do que comprovar os méritos das metodologias ativas e, em particular, da ABP, a investigação aqui realizada procurou mostrar como a resolução de problemas pode transformar os paradigmas educativos no Ensino Fundamental. Incidindo diretamente sobre as relações com o objeto de conhecimento, as situações-problemas, lançadas com os propósitos de ampliar referências e estimular reflexões, mostraram-se profícuas não apenas como recurso para a aprendizagem, mas também para a transformação de parâmetros e modos de organização do pensamento.

Como recurso destabilizador dos sujeitos, a resolução de problemas põe em marcha três vias complementares no processamento mental: a difusão de ideias que favorece ampliação do conhecimento; o processo reflexivo que, como poderoso mecanismo, convida o sujeito a comunicar pontos de vista, defendê-los, lidar com impasses, considerar outras posturas, rever posições e criar alternativas; e, finalmente, a construção de um posicionamento pessoal, que, nas práticas interativas, tende a ser mais responsável e comprometido.

Isso se deve a certas condições de trabalho relacionadas à natureza dos problemas (construídos como provocações singulares e, ao mesmo tempo, passíveis de assimilação), à dinâmica do trabalho colaborativo (com potencial de efetivo intercâmbio e confronto de ideias) e à intervenção docente capaz de balizar os encaminhamentos em uma perspectiva ética.

Como resultado desse processo, temos a perspectiva de transposição do plano vivido para a tomada de consciência, uma possibilidade que remete a novas formas de compreender o mundo e novas perspectivas de se relacionar com ele. Assim, se, por um lado, os alunos do Instituto André Franco Vive mostraram-se fixados em determinados padrões de pensamento ou em modos reducionistas de interpretação do seu contexto de vida, por outro, eles reagiram às diversas provocações e aos diferentes apelos que os desafiaram, não hesitando em construir novos caminhos e buscar alternativas.

O jogo é uma forma privilegiada de se conseguir isso na escola. Ter ciência de tal possibilidade é, sem dúvida, um importante aval para que o educador possa intervir de modo lúdico e significativo no processo de formação. Por essa via, a escola pode deixar de ser um espaço de transmissão de conteúdo e de reprodução do saber para se tornar um campo de investigação e transformação da realidade. Pensando nas implicações do estudo realizado, podemos supor que, ao conhecer mais profundamente o perfil de seus alunos, os professores teriam melhores condições para investir nos aspectos cognitivos, procedimentais e comportamentais.

Em cada caso, a despeito das especificidades do grupo, parece sempre oportuno considerar: é possível ampliar o campo de referência dos alunos sobre um dado tema? É possível vislumbrar diferentes pontos de vista no enfrentamento de situações cotidianas? É possível fazer com que os caminhos de aprendizagem sejam balizados por perspectivas mais criteriosas e menos coercitivas? É possível fortalecer os critérios de conduta pela melhor sustentação na interpretação da realidade? É possível vislumbrar alternativas de solução de problemas por critérios menos individualistas? É possível compreender a diversidade com base em princípios de empatia e solidariedade? É possível que as relações na escola sejam vistas por lentes menos autoritárias? É possível ampliar o grau de generosidade e o teor de diplomacia para lidar com conflitos inerentes à convivência humana?

Por se configurar como um investimento educativo, a resolução de problemas é também um caminho para a formação do sujeito letrado, já que não há como usufruir da condição de cidadão e participar das práticas de leitura e escrita de nosso mundo sem ter o que, por que e para que dizer (GERALDI, 1993).

Na dialética entre conhecer, ler e escrever, importa que se constate a indissociabilidade desses processos (DIAS, 2007). Em suas investigações com alunos

de Ensino Fundamental, Carvalho (1998) comprovou que, a partir das experiências de resolução de problemas, as crianças passaram a escrever mais e melhor. Na vertente, complementar, Dalben (2013) chama a atenção para a leitura e a escrita como mecanismos inseparáveis da construção da consciência. Essas duas dimensões – conhecer o mundo e lidar com a língua escrita - foram também percebidas na presente investigação cujo rol de atividades favoreceu tanto a ampliação de conteúdo e a qualificação das formas do dizer (tal como apresentadas nos capítulos 6 e 7), quanto o alargamento dos parâmetros de compreensão da realidade e a destabilização das modalidades de pensamento.

Por isso escrever não é só um desabafo, é uma vivência que muda. Escrever não é apenas, nem principalmente, uma questão de usar com competência as regras da gramática ou a lógica da boa sintaxe, como tentamos aprender na escola. É mais: é, para o autor, ter que se encontrar com seu mundo, muitas vezes um confuso mundo, e expressar o que precisa ser transformado. É questão de transformar, transmutar matérias íntimas, não de transcrever pensamentos. É como transformar um sentimento num gesto, um sofrimento num mundo aberto. (BARON, 2004, p. 57)

Tão importante quanto constatar a relação entre escrever e aprender, escrever e recriar, é avaliar a força que isso pode ter sobre os indivíduos já que, de fato, aprender a ler e escrever não se desvincula da leitura de mundo e da participação na esfera social (FREIRE,1983). Nesse sentido, não seria um exagero afirmar que, uma vez atreladas, resolução de problemas e alfabetização podem se constituir como um precioso recurso para reverter o processo de silenciamento que vitimiza muitos daqueles que, supostamente, aprenderam a ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein



Movida pela convicção de que é preciso repensar a educação e construir uma escola inclusiva, democrática e sintonizada com as demandas de nosso tempo, a pesquisa fundou-se no interesse de rever conteúdos, formas e relações no contexto do ensino (ARAÚJO, 2011), particularmente, no processo de alfabetização. Se, no bojo dessa transformação, está o princípio de um modelo educativo fincado na aventura intelectual (ARAÚJO, 2011), as perguntas que se colocam para o recorte do ensino da língua escrita são: pode a alfabetização superar a mera aquisição do sistema e o domínio de regras para alçar à condição de instrumento do pensar? Pode a alfabetização favorecer a compreensão do mundo, a inserção do sujeito nas práticas sociais letradas e a constituição de si?

Para tanto, três frentes de investigação foram propostas (respectivamente, Partes II, III e IV do presente trabalho): a escola e a escrita como **conteúdos** de abordagem; as diferentes **formas** de trabalho na produção textual; e as **relações** entre sujeitos (práticas interativas na escola) e entre eles e o objeto de aprendizagem (resolução de problemas).

Na Parte II, considerando o problema social do analfabetismo e baixo letramento, constatou-se a realidade paradoxal de um mundo que pede competência em leitura e escrita em oposição a uma escola que acumula concepções distorcidas, diretrizes reducionistas e práticas fragmentadas. Não raro, o precário entendimento sobre a língua e sobre a aprendizagem sustentam ativismos didáticos, mecânicos e repetitivos que afastam os sujeitos das efetivas razões de ler e escrever. O contraponto dessas críticas feitas à escola está na própria palavra das crianças que, mesmo fazendo eco aos aspectos negativos tantas vezes denunciados pelos pesquisadores, corporificam-se como realidades afetivas muito mais doloridas.

Enquanto que, no debate acadêmico, denuncia-se a escola distante do mundo infantil, incapaz de considerar as experiências dos estudantes e de dar sentido ao conhecimento, a obrigação de ir à escola é assumida por eles como imposição dos adultos nem sempre bem compreendida, nem sempre desejada. A nódoa do analfabetismo justifica projeções políticas e metas educativas sistematicamente proclamadas ao longo da história, mas raramente cumpridas (CATELLI JUNIOR,

2014); os alunos, por sua vez, não concebem a leitura e a escrita senão a partir de razões extrínsecas ao mundo letrado e apartadas dos convites tão sedutores do mundo literário. Nas proposições demagógicas frequentemente alardeadas, a alfabetização aparece como a certeza de emancipação social; entre os alunos, essa aprendizagem é incorporada apenas como submissão ao discurso social, assumindo que, de alguma forma, ela pode “garantir um futuro melhor”. Os pesquisadores falam de uma escola sucateada; as crianças queixam-se de salas pichadas, banheiros sujos, privadas entupidas, lixo pelo chão e equipamentos destruídos. Os educadores discutem os problemas de indisciplina; os alunos discorrem sobre a relação selvagem entre as pessoas, em alguns casos, até denunciando maus tratos dos adultos. Os balanços demonstram a falta de verbas ou a má aplicação delas; as crianças referem-se à comida ruim e sem condições de ser consumida. Os teóricos valem-se da análise de quadros complexos envolvendo aspectos políticos, sociais e pedagógicos; os estudantes fixam-se no ponto a ponto dos aspectos negativos, como se fossem situações desconectadas, mas cumulativas no conjunto de fatores que constituem o ambiente de mal-estar. Ao mencionar a escola, os alunos, não raro, referem-se a um “mal necessário”, um espaço hostil e pouco acolhedor, sem ter clareza de que a vida estudantil poderia ter outra configuração.

Ruindo as expectativas mais otimistas dos alunos do 1º ano, o progressivo desencanto pela escola reflete-se na relação de descompromisso com o espaço escolar e com aquilo que é ali ensinado; uma relação que, por naturalizar a precariedade dessa instituição, prejudica a aprendizagem e, indiscutivelmente, prenuncia o fracasso.

Por essa análise, comprova-se a **primeira hipótese** (capítulo 1, item 1.1), evidenciando-se que as intrincadas relações entre as concepções infantis sobre a escrita e sobre a escola interferem na valoração atribuída ao conhecimento, assim como na disponibilidade dos alunos para aprender. A postura de indiferença ou de oposição à vida escolar e aos propósitos do ensino é uma marca constante de seus comportamentos, testemunhos e produções sobre o tema. Em cada caso, as consequências disso são imponderáveis. Afinal, em que pesem as tendências negativas exaustivamente apresentadas pelas estatísticas educacionais e pelas denúncias dos depoimentos infantis, é impossível dizer como essa condição vai repercutir na trajetória individual de cada aluno.

Por mais lamentável que possa ser o reconhecimento do frágil vínculo dos alunos com a escola e da precária relação deles com a aprendizagem da língua escrita; por mais triste que seja a constatação de que muitos de nossos alunos estão à deriva, dependendo dos próprios recursos ou da própria sorte, a comprovação da referida hipótese acena, em contrapartida, para uma perspectiva de mudança. Parafraseando Einstein na epígrafe dessas considerações, a menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar a educação, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver a escola. De fato, não se pode mudar a educação sem um forte investimento nas relações dos alunos com o ensino e com a razão de aprender.

As duas outras frentes de investigação, como se verá, dão indícios de como enfrentar esse desafio.

A Parte III deste trabalho pautou-se no problema didático de fazer convergir, no ensino, os conhecimentos sobre a escrita e o seu uso em diferentes propósitos, gêneros textuais e suportes. Pela tradição de uma prática pedagógica fragmentada, as muitas dicotomias (entre ler e escrever; entre alfabetizar-se e tornar-se um usuário da escrita; entre a escrita da escola e a escrita na vida; entre apreender a natureza do sistema e construir um texto ajustado a um determinado fim; entre a escrita para o trabalho e a escrita para a constituição da identidade e da cidadania; entre escrever no papel ou no computador; entre alfabetização e alfabetização digital; entre escrever como ato motor ou como manifestação cognitiva; entre a escrita do dizer e a escrita do transformar; entre a leitura como obrigação e a leitura como gozo ou prática significativa), tão frequentemente endossadas pela sociedade e pela escola, diluem o entendimento da língua escrita como objeto de conhecimento e instrumento do pensar. Em consequência disso, fragilizam-se as práticas de ensino, que acabam por se distanciar dos usos sociais da escrita. Quando ação e intenção, trabalho e conhecimento, processo e produto são tomados como dimensões estanques, perde-se a oportunidade de se lidar com a natureza e a complexidade da língua escrita.

Em oposição, quando a alfabetização se coloca no contexto das práticas discursivas, a aprendizagem da escrita ganha em sentido e motivação: alguém que escreve para um outro alguém, movido por um determinado propósito, valendo-se de um certo referencial e também de uma “filragem” de conteúdo para um certo

interlocutor, o que se concretiza por uma determinada conformação (gênero e tipo textual) na condição de uma proposta de compreensão que, por sua vez, atende a uma intensão responsiva.

Tomar a alfabetização como exercício simultâneo de sistematização, prática social e reflexão linguística implica em trazer para a escola a pluralidade de usos, gêneros, tipos, propósitos e suportes, em uma multiplicidade de propostas e diversidade formal de atividades. Implica também em poder incorporar no ensino a tecnologia e os instrumentos próprios de nosso tempo, visando redimensionar dinâmicas pedagógicas e processos de aprendizagem. Mais do que instrumentalizar o aluno para o uso inteligente das TIC, importa colocar esses recursos a serviço do projeto educativo.

A esse respeito, os dados apresentados na Parte III deste trabalho comprovaram que as crianças reagem às diferentes condições de produção escrita e que, com maior ou menor intensidade, enfrentam as provocações linguísticas, cognitivas e instrumentais, embrenhando-se por diversas vias de elaboração mental. Assim, ora elas se preocupam com o que dizer, ora elas pensam em como escrever, lidando simultaneamente com desafios discursivos, notacionais e tecnológicos. Por essa via, escrever deixa de ser um mero cumprimento de tarefas para alçar outras razões: escrever para interagir, escrever para recriar e mudar uma dada realidade, escrever para participar de um certo contexto, fazendo-se presente no mundo, escrever para autorar.

A comprovação da **segunda hipótese** (capítulo 1, item 1.1) de que a produção textual é afetada pelas diferentes práticas de escrita traz como consequência a relativização de uma didática tantas vezes projetada passo a passo, dividida em blocos ou núcleos de conteúdo supostamente válidos em si, mas, quase sempre, alheios ao próprio sujeito. Assim, caem por terra as perspectivas de um conteúdo fixo e predeterminado, de um ensino projetado pela mera transmissão de dados e de uma aprendizagem a ser rigidamente controlada; entra em cena o desafio de uma didática o suficientemente flexível para incorporar a riqueza e a pluralidade da própria vida, um ensino que possa envolver o sujeito na magia da linguagem e nas práticas comunicativas de seu tempo. A diversificação de propostas na escola e o trabalho pedagógico em uma perspectiva integrada é a melhor forma de apreender a escrita em sua multidimensionalidade e multifuncionalidade. Por isso, a transformação das práticas de ensino passa, necessariamente, pela revisão das formas de trabalho na escola. Mais do

que nunca, é preciso lançar mão de uma dinâmica metodológica cujos caminhos possam resgatar a natureza, a complexidade e o sentido do que é ensinado; tudo isso tomado à luz do contexto histórico social do sujeito aprendiz.

Embora muitos educadores situem na revitalização das propostas didáticas a chave para a mudança do ensino, a reinvenção da escola, como um movimento mais profundo e transformador, pressupõe uma nova postura para o projeto de formação humana. Às formas de intervenção didática, sobrepõe-se uma postura educacional que lhes dá sentido; uma postura calcada, em primeiro lugar, em uma determinada visão do sujeito aprendiz (aquele capaz de construir conhecimento e de se lançar aos processos de recriação da realidade); em segundo lugar, na aprendizagem como processo ativo (entendido pela elaboração mental mediada pelas condições de ensino e pelas relações entre as pessoas e entre elas e os objetos do conhecimento) e, em terceiro lugar, no tratamento crítico do conteúdo a ser ensinado (dado pela problematização da realidade e pela consideração da sua complexidade). A partir desses fundamentos, conceber e projetar a formação das futuras gerações impõe a necessidade de superar os condicionantes mais imediatos do ensino para imprimir novas perspectivas ao projeto educativo.

A esse respeito, mais importante do que comprovar a **terceira hipótese** deste estudo (capítulo 1, item 1.1) pela evidência de que as relações interpessoais e com os objetos de conhecimento podem definir caminhos de aprendizagem e modos de se posicionar em face do conhecimento, foi demonstrar como isso pode ocorrer entre as crianças de Ensino Fundamental. Os dados apresentados na Parte IV da pesquisa evidenciam a pluralidade de caminhos cognitivos, procedimentais e atitudinais que são colocados em marcha quando o sujeito é convidado a pensar e a negociar suas ideias com os outros. Seja pelo enfrentamento de problemas, seja por meio de práticas interativas (e, certamente, pela conjugação de ambas as situações), os sujeitos são provocados a saírem de sua “zona de conforto” para ampliarem seus horizontes (saberes e posturas que sustentam a tomada de atitudes). Na resolução de problemas, isso ocorre sobretudo pelo alargamento de referenciais e transformação dos padrões de pensamento. Na interação com os outros, mais do que a difusão e a negociação de posturas que, por si mesmas, amplificam conteúdos, há também um incremento no que diz respeito ao sentido do dizer, à reponsabilidade assumida em cada proposição e ao comprometimento com o outro.

Dessa forma, o sentido do trabalho intelectual e o modo de se lançar sobre ele são transformadores do sujeito a curto e, possivelmente, também a longo prazo. No momento imediato, as inúmeras situações vividas (capítulos 16 e 17) revelaram significativas ocorrências de abalo intelectual, de reelaboração mental e de revisão de posturas ou de procedimentos, ou seja, a transposição do plano vivido para o plano refletido e até mesmo a tomada de consciência do processo cognitivo. Seguindo a direção dessas pequenas conquistas, podemos supor, a longo prazo, a continuidade desses efeitos na constituição de um sujeito investigativo, uma condição dada pela sua disponibilidade para o enfrentamento de conflitos e pela sua disposição para a recriar a realidade. É nesse sentido que se pode vislumbrar o longo alcance do que se faz na sala de aula; é por essa via que se pode entrever grandes trunfos para além das pequenas aprendizagens em um dia na sala de aula.

Em síntese, é possível defender a reinvenção da escola pela proposição de conteúdos projetados e problematizados a partir de uma referência de vida; pela ampliação e ressignificação das formas de trabalho e, finalmente, pela revitalização das relações no contexto do ensino.

Quando transposta para o plano humano, isto é, para a compreensão dos alunos estudados, a comprovação das referidas hipóteses reforça a triste realidade das populações culturalmente marginalizadas. De fato, as crianças do Instituto André Franco Vive, pela sua própria origem social, parecem vítimas do distanciamento entre o seu contexto de vida e o mundo letrado; vítimas de um ensino incapaz de superar as desigualdades; vítimas de uma escola que, por se distanciar do mundo infantil, perde a chance de envolver o aluno nos encantos da língua.

No entanto, se a proposta, tal como assumida desde o início deste trabalho, é a de levar em conta a inteligência do sujeito aprendiz (e não a sua suposta ignorância), a sua condição de ser pensante e o seu potencial para reagir diante dos desafios que lhe são apresentados, o mais belo resultado da presente pesquisa é a constatação da capacidade de reação desses alunos; uma reação que se esboça por diferentes caminhos e de diferentes formas. Assim, é possível afirmar que os alunos em diversas fases de alfabetização e, especialmente, aqueles que produzem textos aquém do esperado para o seu nível de escolaridade não são imunes às provocações para o dizer, aos apelos sociais

para o uso da escrita, às especificidades dos suportes da escrita e às condições de trabalho na produção textual.

A breve retomada dos aspectos mais relevantes registrados em cada fase da coleta de dados exemplifica como isso pode acontecer. As escritas individuais (Fases 1 e 5) mostraram-se um interessante recurso para dar ao aluno a oportunidade de levantar suas próprias ideias e de lidar com os próprios conflitos; serviram também para avaliar a competência de cada escritor. No entanto, como já era esperado, foram prejudicadas pela falta de contextualização e clareza de propósito. Em oposição, os alunos produziram melhor quando encontraram uma efetiva razão para escrever (como na Fase 2); eles se entusiasmaram mais quando a proposta envolveu um suporte altamente valorizado como o computador (Fase 3). Além disso, por se configurarem como escritas coletivas, as produções das Fases 2 e 3 foram beneficiadas pelas práticas interativas e de mútua colaboração, uma chance primorosa de aprender com o outro. É bem verdade que principalmente nas escritas em trios ou quartetos (Fase 3), a produção de textos coesos foi prejudicada pelo tumulto de ideias, pelas linhas divergentes na tomada de decisão e pela variedade dos critérios de preocupação (aspectos discursivos, notacionais e instrumentais), mas, mesmo assim, elas foram enriquecidas pela experiência diversificada dos alunos, isto é, pelo contato com diferentes pontos de vista e saberes.

No que diz respeito ao *Game* (Fase 4), a dimensão lúdica foi altamente valorizada entre as crianças. Ainda que a escrita evocada por essa situação tenha sido realizada de modo direto e pouco elaborada, tudo indica que essa atividade alimentou a reflexão sobre o tema, o que resultou em uma melhor produção feita posteriormente (Fase 5).

A escrita no processador de texto para compor um *Blog* (Fase 3), mesmo pouco compreendida em seus propósitos, superou o simples mérito de acesso aos mecanismos digitais, sendo beneficiada principalmente pela oportunidade de apropriação da escrita por meio de um recurso próprio de nosso tempo, isto é, a oportunidade de se colocar na posição “mais institucionalizada” de escritor, revisor e editor de textos. Nessa situação, a clara visualização do texto também favoreceu importantes discussões sobre o sistema de escrita (como o uso de maiúsculas e o espaçamento de palavras).

A despeito da motivação de controlar a máquina, o uso do papel (Fases 1, 2 e 5) não pode ser menosprezado já que, nesse suporte, alguns aspectos do escrever são

privilegiados (como a legibilidade, o traçado das letras, a separação de palavras e a comparação entre diferentes palavras ou frases).

Vemos, pois, como o mérito de uma atividade pode complementar o benefício de outra, como as motivações e desafios enfrentados em cada situação podem se integrar na formação do sujeito escritor. As conquistas alcançadas em cada experiência de escrita mostram que, definitivamente, não se trata de defender determinadas atividades em detrimento de outras, mas de lidar com a pluralidade de recursos, instrumentos e propósitos, de modo a fazer justiça à complexidade da língua escrita e do tema em questão. A diversidade de propostas, indiscutivelmente, potencializa o intercâmbio de saberes e o uso da língua em diferentes funções. No enfrentamento desses desafios, os alunos foram obrigados a lançar mão de suas concepções prévias, mergulhar mais profundamente no simpósio universal para concatenar modos responsivos de lidar com a autoria. Na tentativa de transformar a palavra alheia em um discurso próprio e ajustado ao outro, não foram poucos os tateios de experimentação de gêneros e tipos textuais. Trata-se de um esforço que, marcado originalmente pela experiência da oralidade, sugeriu a progressiva aproximação com as modalidades mais típicas da língua escrita.

A certeza de que se aprende a escrever escrevendo não é, contudo, um postulado incondicional; ele depende das condições de trabalho que se imprimem no contexto de formação. Ninguém aprende a escrever copiando a produção alheia, reproduzindo traçados ou registrando as respostas já esperadas pelo já dito e assumido socialmente como verdade única. Da mesma forma, o mero agrupamento de crianças não garante a escrita coletiva; tampouco se pode assegurar a prática reflexiva de produção textual a partir de um questionário descontextualizado (como na Fase 1). A alfabetização é, antes de tudo, um resgate à voz que, por outras vias (além da oralidade, além dos saberes tipicamente escolares), faz parte da constituição do ser social. Por isso, ela depende de um clima de trabalho efetivamente dialógico, da possibilidade de dizer para o outro, sobre o outro, com o outro e apesar do outro. É na tensão desse discurso que se criam significados, que se negociam sentidos e que se fortalecem as possibilidades de autoria.

Nessa perspectiva, o papel do professor é dizer e deixar dizer; é propor e coordenar, tendo, necessariamente, que lidar com o imponderável; é articular as diferentes formas de interação e colaboração, sabendo que delas depende a individuação

cognitiva, social e afetiva; é ensinar, mas, acima disso, permitir que o aluno assuma o protagonismo da sua aprendizagem.

Na esperança de que essas considerações possam contribuir para desestabilizar algumas das crenças mais arraigadas sobre as práticas de ensino e, assim, fortalecer os debates educacionais, importa questionar o rumo e a direção de suas implicações para a reinvenção da escola.

Pelo conjunto das variáveis acerca do ensino da escrita aqui discutidas e pelo reconhecimento dos processos e percursos dos alunos André Franco Vive, é possível ir mais além do que foi estudado ponto a ponto em cada capítulo, rompendo com a lógica que, pela imposição analítica, estruturou esta pesquisa. Isso porque, no plano das implicações pedagógicas e, particularmente em face do desafio de reinventar a escola, não se trata de lidar separadamente com diferentes eixos (conteúdos, formas e relações). Ao término deste trabalho, a fim de fazer justiça aos dados colhidos e as análises formuladas, importa romper com o princípio fracionário e estruturalista que, até aqui, deu sustentação e viabilidade à pesquisa para colocar em pauta a consideração global do desafio de alfabetizar na perspectiva de um novo mundo e de novas bases educacionais. Trata-se de vislumbrar a complexidade dessa empreitada como se ela fosse um mosaico de ações e intervenções, de princípios e práticas, de processos e produtos. Dessa forma, cada um dos aspectos estudados deixa de ser um recorte para ser uma peça integrada ao próprio projeto educativo.

Na prática, mais do que admitir a complexidade, importa fortalecer a sutura entre a disponibilidade para aprender, o vínculo com a escola, a valorização do conhecimento, o reconhecimento do papel da escrita, as relações interativas como recursos de aprendizagem, a dialogia como mecanismo de convivência democrática, a razão de aprender, a constituição do sujeito investigativo, a postura ética, a possibilidade de dizer e o enfrentamento dos problemas de nosso mundo. É só por essa via que se pode falar na reinvenção da escola. É só nessa perspectiva que se pode conceber a alfabetização como uma efetiva aventura intelectual e como um direito de todos os nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ABAURRE, M. B. M.; TINDADE, M. L. M. S.; FIAD, R. S. “Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil” In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 167-184.
- ALMEIDA, G. B. *Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-101512/pt-br.php> Acesso em: 21 dez. 2014.
- AMORIM, M. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.
- AQUINO, J. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional das relações professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- ARANTES, V. A. “Aprendizagem baseada em problemas e por projetos: interlocução com professores coordenadores sobre a constituição de competências profissionais” In: SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; CASTELLAR, S. M. V. (orgs.) *Atuação profissional de professores coordenadores: aprendizagem baseada em problemas e por projetos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 13-28.
- ARANTES, V. A. (org.); PENIN, S.; MARTÍNEZ, M. *Profissão docente*. São Paulo: Summus, 2009.
- ARAUJO, J. C. S. “O que significa revisitar técnicas de ensino à luz da pedagogia histórico-crítica?” In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 15-45.
- ARAÚJO, U. F. “A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologia e da inclusão social” In: *Educação*

- Temática Digital*, v. 12, n. esp., Campina/SP, mar/2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/view/2279>. Acesso em: 4 set. 2014.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A. “Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 101-121.
- ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) “Apresentação” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis/RJ: Vozes: 2012.
- AZANHA, J. M. P. “Comentários sobre formação de professores em São Paulo”. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1994.
- BAGNO, M. “Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 157- 171.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *et al. Práticas de letramento no ensino: Leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa/PR: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. (VOLOSHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 1988a.
- _____. *Questões de literatura e estética - A teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988b.
- BARON, S. S. C. “Subjetividade, criação e a questão dos miolinhos de pão” In: GARCIA, R. L. (org.) *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 55-72.
- BEZERRA, P. “Polifonia” In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin – Conceitos-chave*. São Paulo:

- Contexto, 2005, p. 191-200.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRANDA, L. *Aportes para um cambio curricular em Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Medicina/Universidad de Buenos Aires, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997, v. 2 (1ª a 4ª séries). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 1 out. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BRITTO, L. P. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas/SP: ALB/ Mercado das letras, 1997.
- _____. “Alfabetismo e educação escolar” In: SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil – Questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 19-34.
- _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. “Letramento e alfabetização – implicações para a Educação Infantil” IN: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. M. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados: 2005, p.5-22.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CALKINS , L. M. *A arte de ensinar a escrever – O desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAPELLO, “Para além do espelho d’água – Língua e Leitura na escola” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 173 – 192.
- CARRAHER, D. W. “Educação tradicional e educação moderna” In: CARRAHER, T. N.

- (org.) Aprender pensando. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986, p. 11-30.
- CARRAHER, T. *et. al. Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CASTALDO, M. M. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.
- _____. “Redação no vestibular: o “eu” proscrito, comedido ou transfigurado? In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 143-159.
- CASTALDO, M. M.; COLELLO, S. M. G. “Redação no vestibular, perspectivas de reorientação da prática escolar”. *Estudos sobre avaliação educacional – Olhar acadêmico sobre a educação básica*, v. 25, n. 57. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-abril/2014, p. 84-113.
- CASTELLI JUNIOR, C. “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa” In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, queremos e fazemos?* Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 91-107.
- CARVALHO, A. M. P *et al. Ciências no ensino fundamental – O Conhecimento físico*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CEREJA, W. “Significado e tema” In: In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005 p. 201-220.
- CHACRA, G. “EUA abandonam ensino de letra de mão”. *O Estado de São Paulo*, Geral, 18/7/2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,eua-abandonam-ensino-da-letra-de-mao-imp-,746256>. Acesso em: 4 jul. 2014.
- CHAKUR, C. R. L. “(Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais.” In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2000, p. 71-89.
- CHARLOT, B. “A construção da escola” In: OLIVA, L. (org.). *Encontros com educadores*. São Paulo: Exclusiva Publicações, 2010, p. 92-99.

- _____. “A liberação da escola – Deve-se suprimir a escola?” In: BRANDÃO, Z. (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985, p. 54-67.
- _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COELHO, L. M. “Sobre o trabalho com língua materna nos anos iniciais do ensino Fundamental” In COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 193-211.
- COELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- _____. “A escola que não ensina escrever” In BOZZA et al. *Alfabetização, letramento, leitura de produção de textos em sala de aula*. Belo Horizonte: Conexa, 2011a, p. 72-87.
- _____. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, V. A. (org.) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010a, p. 75-127.
- _____. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. “Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo”. *International Studies on Law and Education*, n. 18, São Paulo: Mandruvá, set-dez/2014a. Disponível em: www.hottopos.com/isle18/index.htm. Acesso em: 1 set. 2014.
- _____. “Concepções de leitura e implicações pedagógicas”. *International Studies on Law and Education*, n. 5, São Paulo: Mandruvá, 2010b. p. 47-52. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2014. p. 47-52.
- _____. “Dimensões do ler e escrever na revisão dos paradigmas escolares”. *Notandum*, n.23, São Paulo/Porto: Mandruvá, 2010c, p. 63-64. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand23/P63a64.pdf> . Acesso em 3 mar. 2014.
- _____. “Educação e intervenção escolar”. *Revista Internacional d’Humanitats* , 4.

- Barcelona/SãoPaulo: Mandruvá, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em 5fev. 2014.
- ____ Para onde vai a profissão docente? *Revista Iberoamericana de Educación – Arte y educación*, n.52. Madrid: Centro de Altos Estudos Universtários – CAEU/Organización de EstudiosIberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, 2010d, p. 241-246.
- ____ “Para que publicar? O caso dos autores da FEUSP”. *International Studies on Law and Education*, 13/14. São Paulo: Mandruvá, jan-abr/mai-ago, 2013b, p. 37-46. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle13/37-46Slv.pdf>. Acesso em 1 mar. 2014.
- ____ “Quando se inicia o processo de alfabetização?” In: *International Studies on Law and Education* 15, São Paulo: Mandruvá, 2013a. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Aceso em 20 fev. 2014.
- ____ *Redação infantil: tendências e possibilidades*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1997.
- ____ “Reforma curricular brasileira: para onde vai a formação do professor?” *International studies on law and education*, 1. São Paulo: Mandruvá, 1999, p. 39-40. Disponível em: http://www.hottopos.com/harvard1/reforma_curricular_brasileira.htm. Acesso em 2 mai. 2014.
- ____ “Sentidos da alfabetização nas práticas educativas” In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, queremos e fazemos?* Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014b. p 169–186.
- ____ “Vivências de leitura; é possível superar a decodificação?” In COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011b. p. 53-116.
- COLELLO, S. G. *et al.* “Da Educação Infantil ao Ensino fundamental: desafios e perspectivas da língua escrita” In: FERREIRA, V.; GESSER, V. (orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: princípios, pesquisa e reflexões*. Florianópolis: CRV,

2013, p. 13-32.

COLELLO, S. G.; LUIZE, A. “Aventura linguística” In: *Mente e Cérebro* - Coleção memória da pedagogia, n. 5; Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005.

COLELLO, S. G.; SILVA, M. S. “Alfabetização e formação de educadores” In: LAUAND, J. (org.) *Filosofia e Educação* – Estudos 12. São Paulo: Factash, 2008, p. 27-46.

COLL. C. “Entrevista: César Coll – A reforma curricular brasileira”. *International studies on law and education*, 1. São Paulo: Mandruvá, 1999a, p. 41-48. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard1/index.htm>. Acesso em 6 mar. 2015.

_____. *Psicologia e currículo* – Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1999b.

COLL, C.; ILLERA, J. R. L. “Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual* – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

COLL, C.; MAURI, T.; ORNUBIA, J. “A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do princípio técnico às práticas de uso” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual* – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010a. p. 66-93.

COLL, C.; MAURI, T.; ORNUBIA, J. “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.

COLL, C.; MONEREO, C. “Educação e aprendizagem no século XXI” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual* – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

- CUBERES, M. T. G. “Articulação como alfabetização ampliada” In: CUBERES, M. T. G. (org.) *Educação Infantil e séries iniciais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997, p. 19-32.
- CUBERO, R.; MORENO, M. C. “Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas” In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, vol I, Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 250-260.
- CURTO, L. M. “Alfabetização, pensamento e diversidade”. *Pátio – Revista pedagógica*, ano 4, n.14, Porto Alegre: Artmed, ago-out, 2000 p.18-20.
- CYSNEIROS, P. G. “Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?” *Informática Educativa*. v. 12, n. 1. 1999, UNIANDES-LIDIE p. 11-24.
- DALBEN, A. I. L. F. “O ensino por meio de resolução de problemas” In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 69-98
- Datafolha Salários – Instituto de Pesquisa. 2013. Disponível em <http://datafolha.folha.uol.com.br/salarios/sobre/index.shtml>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- DAHLE, L. O. *et. al.* “ABP e medicina – Desenvolvimento de alicerces teóricos sólidos e de uma postura profissional de base científica” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 123-140
- DAVIS, C.; SILVA, M. A.; ESPÓSITO, Y. “Papel de valor das interações sociais na sala de aula”. *Cadernos de pesquisa*, 71. São Paulo: Carlos Chagas, 1989, p. 49-54.
- DE GRANDE, P. B. “O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisa em linguística aplicada”. *Eletras*, v. 23, n.23, dez/2011. Disponível em: http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf. Acesso em 30 mar. 2014.

- DE LEMOS, C. T. “Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original”. *Boletim da Abralin*. Belém, 1982.
- DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. “A ABP no contexto da Universidade de Maastricht” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 79-100.
- DEMARTINI, Z. B. “Infância, pesquisa e relatos orais” In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A. (orgs.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, G. H. M. “Preconceito linguístico e ensino da língua portuguesa” In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 29-51.
- DUTRA, E. F. “A revisão de textos nos livros didáticos: em busca de sentido” In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 163-176.
- ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A “ABP na teoria e na prática: a experiência de Alborg na inovação do projeto no ensino universitário” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 17-41.
- EZPELETTA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FARACO, C. A. “Autor e autoria” In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.
- _____. *Linguagem & diálogo – As ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula” In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA,

E. C. S. *O fazer cotidiano na sala de aula – A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-29.

FERREIRO, E. “A revolução informática e os processos de leitura e de escrita” In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (orgs.) *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001a, p. 157-164.

_____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001c.

_____. “Alfabetização Digital. Do que estamos falando?” In: FERREIRO, E. *O ingresso na escrita nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (org.) *Os filhos do analfabetismo – Propostas para alfabetização escolar na América Latina*. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1984.

FIORIN, J. L. “Leitura e dialogismo” In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009, p. 41-59.

FLAVELL, J. H. *Cognitive development*. New York: Prentice Hall, 1976.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica* (material de apoio ao Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de aprendizagem). Universidade Estadual do Ceará - UFC, Centro de Educação, 2002. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> . Acesso em 19 mar. 2014.

FONTANA, R. A. C. “A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula” In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A linguagem e o outro no*

- espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- FRADE, I. C. A. S. “Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos In: SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil - Questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- FREITAS, M. T. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.
- _____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- _____. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.
- GALLART, M. S. “Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador” In: TEBEROSKY *et. al.* *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.
- GERALDI, W. “A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética” In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39–56.
- _____. “Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 213-228.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 1996.
- _____. (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- GERALDI, W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes: 1981.
- GÓES, M. C. R. “A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever” In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995, p. 101-119.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. “A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos” In: ALENCAR, E. S. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-60.
- GÓMEZ, A. I. P. *Educação na era digital – A escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GOULART, C. “A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem” IN: In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica,/CEALE/FaE/UFMG, 2003a, p. 85-107.
- _____. “Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 95–112.
- GOODMAN, Y. M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita – perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRYNSPAN, D. “Mão na massa na França, ABC na Ciência no Brasil: princípios universais, singularidades culturais”. *ABC na Educação – Mão na Massa Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, s/d. Disponível em http://www.ioc.fiocruz.br/abcnaciencia/html/word/?page_id=2 . Acesso em 18 jun. 2015.

- GUIMARÃES, M. B. *Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.
- GUIMARÃES, N. “Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa” In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 17-27.
- GUIMARÃES, S. R. K.; BOSSE, V. R. P. “O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita” In: GUIMARÃES, S. R. K; STOLTZ, T. (orgs.) *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: UFPR, 2008, p. 29-55.
- GUSDORF, G. *Professores para que?* Lisboa: Moraes, 1970.
- HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HERNANDEZ, F. “A importância de saber como os docentes aprendem”. *Pátio – Revista pedagógica – Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana*, ano 1, n. 4. Porto Alegre: Artes Médicas, fev/abril, 1998. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=LjyXVLv9Klej8wec1IHQDg&gws_rd=ssl#q=como+os+docentes+aprendem+hernandez . Acesso em 21 dez. 2014.
- _____. “Algumas questões sobre alfabetização entre a compreensão do local e do global”. *Pátio – Revista pedagógica*, ano 4, n.14, Porto Alegre: Artmed, ago-out, 2000 p. 14-17.
- HIDALGO, V; PALACIOS, J. “Desenvolvimento e personalidade dos 6 aos 12 anos”. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1, p. 243-249.
- HUGHES, J. *A Filosofia da Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_d_e_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2013.pdf. Acesso em

7 fev. 2015.

Instituto Paulo Montenegro. *Indicador de Alfabetismo Funcional 2012*. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em 17 fev. 2014

Instituto pró-livro. *Retratos da leitura no Brasil 2011*. Ibope Inteligência, 2012. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso em 17 fev. 2014.

IRELAND, V. (coord.) *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

IVANIC, R.; MOSS, W. *Bringing community practices into education*. London: Mimeo, 1990.

KATO, M. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. B. “O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate”. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. (org.) “O que é letramento?” In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

_____. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2001, p. 267-281.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual – Gêneros textuais do argumentar e do expor*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

KRAMER, S. “A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação

- infantil e/é fundamental”. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP, v. 27, n. 296. p. 797-818, out/2006.
- _____. “Infância e educação infantil: reflexões e lições” In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (orgs.). *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubeté/SP: Cabral Editora Universitária, 2000, p. 29- 46.
- _____. “Leitura e escrita como experiência – Notas sobre o seu papel na formação” In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999, p. 101-121.
- LA TAILLE, Y. “O erro na perspectiva piagetiana” In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-44.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995.
- LALUESA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. “As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.
- LEAL, L. F. “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino” In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica,/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.
- LEAL, T. F.; GUERRA, S. M. S.; LIMA, J. M. “Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. *O fazer cotidiano na sala de aula – A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 85-103.
- LEITE, S. A. (org.) *Alfabetização e letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas/SP: Komedi, 2001.
- LEITINHO, M. C.; CARNEIRO, C. C. B. S. “Aprendizagem baseada em problemas:

- uma abordagem pedagógica e curricular” In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 99-113.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, J. M.; LEAL, T. F. “O olhar de crianças sobre uma sequência didática”. *Anais 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. João Pessoa: Ed. UFPB. 2009, v. 1. P. 1-14.
- LOBÃO, F. L. “Autoria, infância e escola: na contracorrente” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 65-94.
- LOPES, R. J. “Mãos à obra”. *Folha de São Paulo*, Equilíbrio, 8/7/2014, p. C7.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.
- _____. “O uso do computador e parcerias entre crianças na alfabetização inicial” In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011 p. 119-142.
- LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R; LEONTIEV, A. N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo da criança*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACEDO, M. S. *Interações nas práticas de letramento – o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACEDO, L. “A construção da escola” In: OLIVA, L. (org.). *Encontros com*

- educadores*. São Paulo: Exclusiva Publicações, 2010, p. 112-117.
- _____. *Ensaio pedagógico* – como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, I. “Gêneros discursivos” In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.
- MADRUGA, J. A. G.; LACASA, P. “Processos cognitivos básicos nos anos escolares” In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, vol I, Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 205-218.
- 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: 17 out. 2014.
- MARTINEZ, M. “O trabalho docente e os desafios da educação”. In: ARANTES, V. A. A. (org.) *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009, p. 43-63.
- MATOS, E. L. M.; FRANÇA, C. M. “A perda dos vínculos familiares, escolares e sociais e suas consequências para o desenvolvimento educacional da criança”. *Contrapontos*, v. 8, n. 3, Itajaí: Univali, set/dez 2008, p. 395 – 404. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/961/818>. Acesso em 12 mai. 2014.
- MAURI, T. “O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?” In: COLL et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 79-122
- MAURI, T.; ORNUBIA, J. “O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual* – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-135.
- MEHAN, H. *Learning lessons: the social organization of the classroom*. Cambridge:

- Harvard University Press, 1979.
- MELO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MENNIN, S. “Position paper on problem-based learning”. *Education Health - The Network: Towards unity for health*. Abingdon: 2003, 16 (1), p. 98 -113. Disponível em file:///C:/Users/Invitado/Downloads/EducHealth16198-311016_083821.pdf. Acesso em: 22 jun. 2015.
- MICOTTI, M. C. *Alfabetização – Propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MINIAC, C. B.; CROS, F.; RUIZ, J. *Les collégiens et l’écriture*. Paris: ESF/INRP, 1993.
- MOESBY, E. “Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focado na aprendizagem baseada em projetos e problemas” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 43-78.
- MOLINARI, C.; FERREIRO, E. “Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização” In: *O ingresso na escrita nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 77-100.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. “O aluno em ambientes virtuais” In: COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 97-117.
- MORAES, M. B. “O Texto como objeto de estudo – escrevendo na escola” In: COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p. 11 – 42.
- MORTATTI, M. R. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOWAT, J. 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 3 jun. 2014.

NEVES, I.C. (org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

NÓVOA, A. (org) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. “Sobre as diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural” In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-61.

_____. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

Organization for Economic Co-operation and Development – OECD. *Programme for International Student Assessment – PISA*. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em 19 fev. 2014.

ORNUBIA, J. “Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir” In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 123-151.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital – Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*; São Paulo: Quatro, 1990.

PENIN, S. “Profissão docente e contemporaneidade” In: ARANTES, V. A. A. (org.) *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009, p. 16-40.

PEREZ, M. C. A. “Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino Fundamental”. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 3 Araraquara/SP: Unesp/ Universidade de Alcalá, 2011. p. 36-45. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999>. Acesso em: 13 mai. 2014.

PERRENOUD. P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza*. Porto Alegre: Artmed,

2001.

PIAGET, J. “Préfacio” In: INHELDER, B et. al. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

PINTO, A. P. “Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento”. Disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf. s/d, p. 1-6. Acesso em: 19 out. 2014.

PINTO, H. D. “As fontes do erro” In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 63-72.

POSSENTI, S. “Sobre o ensino de português na escola” In: GRALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984, p 32 – 38.

PURCELL-GATES, V. “A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa” In: TEBEROSKY, A. et. al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-40.

QUINTÁS, A. L. “Cómo lograr una formación integral – el modo óptimo de realizar la LOGSE”. *International studies on law and education*, 1. São Paulo: Mandruvá, 1999, p. 49-56. Disponível em: http://www.hottopos.com/harvard1/reforma_curricular_brasileira.htm Acesso em 2 mai. 2014.

RETTENMAIER, M. “A fogueira de livros e a era do computador” In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009, p. 163-186.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem – A redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROCHA, M. G. C.; VAL, G (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de*

- textos – O sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ROJO, R. *Letramento e a capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.
- _____. *Letramentos múltiplos – Escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- RUÉ, J. “Aprender com autonomia no ensino superior” In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009, p. 157-176.
- SALLES, L. M. F. “Desvelando a Escola: o adolescente, o professor do aluno adolescente e a indisciplina na escola” In: LEITE, C. D. P; SALLES, L. M. F.; OLIVEIRA, M. B. L. (orgs.). *Educação Psicologia e Contemporaneidade – Novas Formas de Olhar a Escola*. Taubaté/SP: Cabral, 2000, p. 131-154.
- SARRAF, M. A. V. *O professor por ele mesmo: retratos da constituição docente*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003.
- _____. “A aprendizagem da língua na perspectiva do professor alfabetizador” In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 179-200.
- SAVIANI, D. “Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido)”. *Educação e sociedade*, 15. São Paulo: Cortez-Cedes, 1983, p. 111-143.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. “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.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; CASTELLAR, S. M. V. (orgs.) *Atuação profissional de professores coordenadores: aprendizagem baseada em problemas e por projetos*. São Paulo: Xamã, 2012.

- SHIMIDT, H. G. “As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas” In: MAMEDE, S., PENAFORTE, J. C. (orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. São Paulo: Hucitec; Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará. 2001. p. 80-108.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, I. M. M. “TIC e organização do trabalho pedagógico: conexões ilimitadas” In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. *O fazer cotidiano na sala de aula – A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 31-49.
- SILVA, M. S. “Histórias tecidas: possíveis relações dos professores com a leitura e a escrita”. In: COLELLO, S. M. G. (org.) *Textos em Contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 201-218.
- SILVA, N.; COLELLO, S. M. G. “Letramento: dos processos de exclusão social aos vícios da prática escolar”. *Videtur*, 21, Porto: Hottopos, 2003. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm> . Acesso em: 4 abr. 2014.
- SILVA, S. B. B. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: 2003.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- _____. “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura” In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas/SP: Papirus, 1995. p. 35-63
- _____. “Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual”. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999, p. 75-99.
- SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

- SOARES, M. “Alfabetização: o Saber, o Fazer e o Querer” In: In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (orgs.) *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, queremos e fazemos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 27-35.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.
- _____. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003a. p. 89 – 113.
- _____. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1991.
- SOBRAL, A. “Ato/atividade e evento” In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 123-150
- SOLÉ, I.; COLL, C. “Os professores e a concepção construtivista” In: COLL, C. *et al. O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 9-29.
- SOUZA, D. T. “A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidades de ensino: uma reflexão crítica” In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.) *Psicologia, educação e as temática da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 249-268.
- SOUZA, I. G. C. *Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- TEBEROSKY, A. “Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC)” In: TEBEROSKY, A; GALLART, M. S. (orgs.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 153-164.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender e ler e escrever – Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. “Contextos da alfabetização na aula” In: TEBEROSKY, A; GALLART, M. S. (orgs.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 55-70

TEIXEIRA, T. C. F. “A perspectiva infantil sobre a escrita na escola” In: COLELLO, S. M. G. (org.). *Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p. 77-100.

_____. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

The Economist Intelligence Unit - EIU; Pearson Internacional. *The Learning Curve*, 2014. Disponível em: <http://thelearningcurve.pearson.com/>. Acesso em 13 mai. 2014.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação da UNESCO no Brasil. 11º *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em 17 fev. 2014.

VAL, M. G. C.; BARROS, L. F. P. “Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização” In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 135-165.

VARIS, T. Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias em e-learning. Documento eletrônico on-line, 2003. Disponível em: <http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=595&lng=1&docing=4&sid=c2624bc6ff4abb242931df14859b483c>. Acesso em 6 jun. 2014.

VIDAL, E. *Projetos didáticos em salas de alfabetização*. Curitiba: Appris, 2014.

VIGOSTKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- WERTSCH, J. *Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1991.
- World Educational Forum. Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000), 2001
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
Acesso em: 10 mar. 2014.
- ZABALA, A. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.
- ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. “A aula de ciências nas series iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem”. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 10, 2007, p. 93-103.
- ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009, p. 17-39.

ANEXOS



ANEXO I

Termo de consentimento livre esclarecido



NAP
Núcleo de Pesquisas em
Novas Arquiteturas Pedagógicas

São Paulo, 21 de maio de 2013

Srs. Pais,

Na condição de docente da Faculdade de Educação da USP e de pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas, estou desenvolvendo um trabalho intitulado “A escola e as práticas interativas na produção textual”, com a colaboração da aluna da Faculdade de Letras da USP, Fernanda Affonso do Rego. A pesquisa tem como objetivo estudar as concepções dos alunos sobre a vida escolar e a aprendizagem da língua escrita em diferentes faixas etárias. As atividades serão realizadas no Instituto André Franco Vive, no período regular de permanência dos alunos, sob a forma de diferentes situações de escrita (questionário, escrita em computador e em situação de jogo). Como o objetivo é analisar tanto os processos de redação como os textos produzidos pelos alunos, pretendemos fazer gravações em áudio, algumas fotos e filmagens ao longo de 5 encontros, razão pela qual solicito a sua autorização. Esclarecemos que as situações previstas pela pesquisa não representam quaisquer prejuízos pessoais ou morais aos alunos, e que as imagens serão divulgadas anonimamente (sem identificação de nome) apenas para fins científicos como congressos, publicações especializadas e cursos de formação de professores.

Certa de contar com a sua autorização, agradeço, antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos (silviacolello@usp.br ou pelo telefone 973348925)

Profa. Dra. Sílvia M. Gasparian Colello

AUTORIZAÇÃO

Estando devidamente esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa “A escola e as práticas interativas na produção textual”, autorizo a participação do meu filho/minha filha _____ da turma _____, período da _____ do Instituto André Franco Vive, nos termos das atividades acima descritas.

São Paulo, ____/____/____

(assinatura)

ANEXO II

Versões preliminares do *Game*

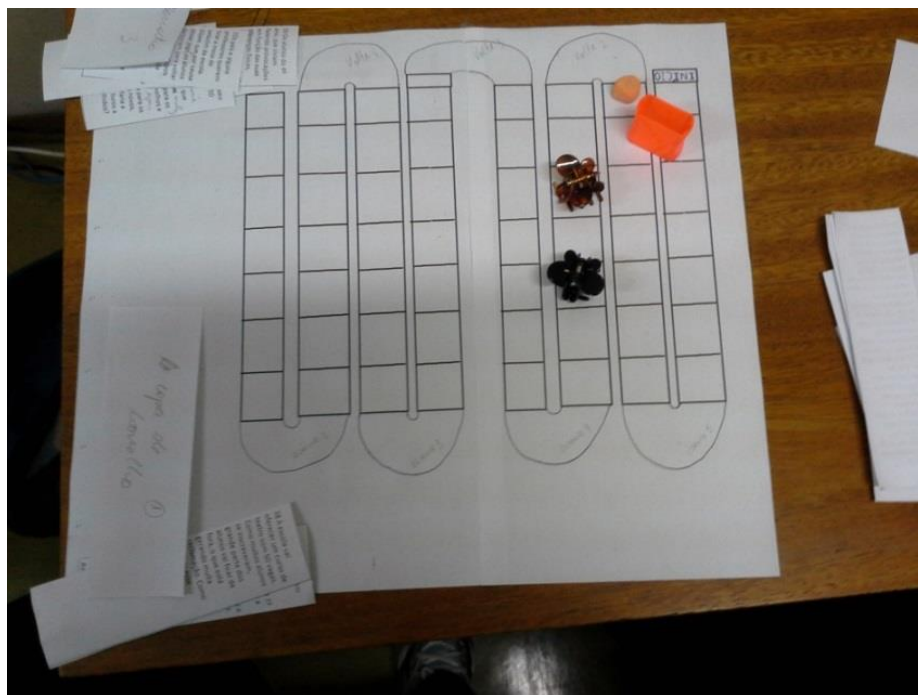


Figura 38 – Primeira versão do *Game*



Figura 39 – Versão intermediária do *Game*

ANEXO III

Relação das situações-problema do *Game*

ESCOLA: DA PARA ENCARAR?

RELAÇÃO DOS 32 PROBLEMAS¹⁰⁷

PROBLEMA 1	ÊNFASE
Os pais e alguns professores querem tirar a mesa de ping-pong da escola. Dizem que, por causa desse jogo, os alunos demoram para voltar para a classe depois do recreio e ainda chegam muito agitados, o que atrapalha a aula. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 2	ÊNFASE
Os alunos da escola ganharam uma olimpíada intercolegial, mas agora os alunos estão com dificuldade para decidir onde fica o troféu. Cada grupo quer que ele fique na sua classe. Como você resolve esse problema?"	Relacional

PROBLEMA 4	ÊNFASE
Os pais dos alunos estão dizendo que os alunos têm pouca lição de casa e por isso, não aprendem, mas os alunos dizem que já tem lição demais. Como resolver esse problema?	Pedagógica

PROBLEMA 5	ÊNFASE
Os alunos do 4º ano, que viviam fazendo provocações, xingando os colegas de gordo, orelhudo, baixinho, preto, conseguiram resolver essa situação combinando que iriam respeitar os colegas. Eles estão sendo muito elogiados pelos professores. As outras classes não querem saber dessa conversa de respeito e continuam amolando os colegas. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 8	ÊNFASE
Depois de um temporal, a escola ficou alagada. Com isso, foram	Administrativa

¹⁰⁷ A numeração das situações-problema corresponde ao número das casas da trilha do *Game*, razão pela qual a há, rigorosamente, uma sequência numérica.

perdidos livros, cadernos e algumas salas ficaram cheias de barro. A diretora suspendeu as aulas para que a escola fosse arrumada, mas os pais dos alunos estão reclamando que seus filhos estão perdendo aula. Como resolver esse problema?	

PROBLEMA 9	ÊNFASE
A escola vai oferecer um curso de teatro com 50 vagas. Como muitos alunos se inscreveram, grande parte dos alunos vai ficar de fora, o que está gerando muita reclamação. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 11	ÊNFASE
A professora do 4º ano propôs que os seus alunos lessem um livro para discutirem em classe. As meninas escolheram um livro do seu interesse, mas os meninos não gostaram da escolha. Essa diferença de opinião está causando uma grande confusão. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 12	ÊNFASE
Para comemorar o dia das crianças, os professores querem fazer uma festa com muitas brincadeiras. Como estão muito animados, todos os alunos querem participar da organização. A diretora decidiu que a organização será feita por um grupo de apenas 10 alunos. Como resolver esse problema?"	Administrativa

PROBLEMA 14	ÊNFASE
Na classe do 4ª ano, todo mundo gosta de provocar um menino, porque ele não gosta de jogar futebol. Quando a professora foi conversar com a classe sobre essa situação, o menino começou a chorar. Alguns alunos dizem que ele tem que parar de ser bobo e aprender a jogar bola como todo mundo; outros dizem que cada um pode escolher o que gosta de fazer. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 15	ÊNFASE
A escola ganhou um dinheiro na festa junina. Alguns professores e alunos acham que o dinheiro deveria ser usado para comprar mais computadores para a sala de informática, outros acham que seria melhor comprar alimentos para ajudar as famílias de alunos	Administrativa

necessitados. Como você resolve essa situação?	

PROBLEMA 16	ÊNFASE
A professora do 2º ano ficou doente e não pôde ir à escola por um mês. Os pais dos alunos dessa classe estão bravos, porque as crianças não podem ficar todo esse tempo sem aula. Os outros professores da escola dizem que não podem cuidar desses alunos porque já tem as suas classes. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 18	ÊNFASE
Uma das melhores professoras que a escola já teve, acaba de voltar depois de um longo afastamento. Todos os alunos da escola querem que ela seja a sua professora de classe. Em que sala ela deve ficar? Por quê?	Administrativa

PROBLEMA 21	ÊNFASE
As professoras de toda a escola reclamam que os alunos conversam muito durante as aulas, por isso, muitos alunos não estão aprendendo. Os alunos dizem que conversam, porque as aulas são muito chatas e eles têm coisas muito mais legais para conversar com os amigos. Como resolver esse problema?	Pedagógica

PROBLEMA 22	ÊNFASE
Uma grande loja vai oferecer uma doação para a escola. Considerando que eles podem doar livros para a biblioteca ou bolas e materiais esportivos para as aulas de educação física ou ventiladores e cortinas para as salas ou um brinquedo para ficar no pátio, o que você escolhe? Por quê?	Administrativa

PROBLEMA 24	ÊNFASE
Os professores perceberam que, em todas as classes, há alunos com muita facilidade para aprender e outros com dificuldade. Por causa disso, fica difícil dar uma mesma lição para todos alunos da classe: tem sempre gente que não consegue fazer. Como resolver esse problema?	Pedagógica

PROBLEMAS 25, 27, 30	ÊNFASE
A escola recebeu uma doação muito grande em dinheiro, que pode ser usado da forma que você achar melhor. Onde você usaria esse dinheiro?	Administrativa

PROBLEMA 29	ÊNFASE
A escola recebeu uma doação de 50 livros de uma livraria. Considerando que tem livros melhores para os alunos mais velhos e outros mais legais para os alunos mais novos, como você faria a divisão dos livros a serem escolhidos?	Administrativa

PROBLEMA 31	ÊNFASE
A escola só tem uma quadra. O professor de educação física do 1º e 2º ano quer usar a quadra, pois seus alunos são menores e precisam de atenção. O professor dos 3º, 4º e 5º anos diz que ele deve ficar com a quadra, pois seus alunos precisam de mais espaço. As aulas que não forem na quadra serão em um pátio bem pequeno. Por isso, todo mundo quer aula na quadra. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 33	ÊNFASE
Chegaram na escola 3 estagiários, que podem ficar nas classes como ajudantes de professores. Em que salas eles devem ficar: 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano? Por quê?	Pedagógica

PROBLEMA 35	ÊNFASE
A escola tem feito várias reuniões de pais, mas a maioria deles não vai. Como, as famílias não acompanham os acontecimentos da escola, elas perdem a chance de ajudar seus filhos. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 36	ÊNFASE
A escola recebeu uma verba inesperada do governo. Alguns professores e alunos acham que o dinheiro deve ser usado para colocar grades nos muros e janelas para aumentar a segurança, outros acham que é preciso comprar novos livros para a biblioteca.	Administrativa

Como você resolve essa situação?	

PROBLEMA 37	ÊNFASE
A professora do 4º ano está reclamando que os alunos estão escrevendo com letra muito feia e diz que isso atrapalha a leitura. Os alunos não conseguem melhorar nem acham que isso é muito importante. Como resolver esse problema?	Pedagógica

PROBLEMA 38	ÊNFASE
Para resolver as dificuldades de matemática na escola, vários alunos que gostam muito dessa matéria estão querendo ajudar seus colegas. Alguns pais são contra essa ideia, pois acham que só os professores devem ensinar. Como você resolve esse problema?	Pedagógica

PROBLEMA 40	ÊNFASE
Na hora do recreio, as crianças trocaram os jogos e brincadeiras por provocações aos colegas. Algumas crianças estão ficando irritadas e até com medo da situação. Por causa disso, dizem que não querem mais ir à escola. Os outros alunos dão risada e dizem que estão só brincando. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 42	ÊNFASE
A escola construiu duas novas salas. Alguns professores querem que as classes super lotadas de alunos sejam divididas. Outros professores sugerem que uma delas seja usada como brinquedoteca e outra como sala de computadores. Como você resolve esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 44	ÊNFASE
A escola tem muitos livros. Os alunos e professores gostariam de poder usá-los para os estudos e para a diversão, mas como não há um espaço adequado para organizar uma biblioteca, os livros ficam guardados em caixas, que já estão até empoeiradas. Por isso, as pessoas da escola acabam lendo muito pouco. Como resolver esse problema?	Administrativa

PROBLEMA 46	ÊNFASE
Dois alunos da escola, um menino e uma menina, ganharam a olimpíada estadual de matemática. Os pais e os professores ficaram muito orgulhosos, mas alguns alunos, com inveja, estão discriminando os dois vencedores e passaram a chamá-los de “nerds”, implicando com tudo o que eles fazem. Por causa disso, os dois alunos já disseram que não querem mais participar da próxima olimpíada. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 48	ÊNFASE
A professora do 2º ano disse que já explicou uma lição mil vezes, mas os alunos não estão conseguindo aprender o que ela ensina. Como resolver esse problema?	Pedagógica

PROBLEMA 49	ÊNFASE
Os alunos do 4º ano organizaram uma exposição de desenhos. No dia seguinte, alguns desenhos apareceram rasgados e aí começou a confusão. Mesmo sem saber de quem é a culpa, alguns alunos querem destruir os trabalhos dos outros para se vingarem. O diretor decidiu que não haverá mais exposição de trabalhos, mas, se isso acontecer, muitas crianças vão ficar tristes. Como resolver esse problema?	Relacional

PROBLEMA 52	ÊNFASE
No pátio da escola só tem uma mesa de ping-pong. Os alunos brigam, porque todos querem jogar e os alunos maiores acabam levando vantagem, ocupando a mesa durante o recreio e os horários livres. Como resolver esse problema?	Relacional