

A apropriação da cultura escrita pela criança de educação infantil

Silvia M. Gasparian Colello¹

Dalila Gonçalves Luiz²

Resumo: Vivendo em contextos letrados, as crianças, antes mesmo do ingresso no Ensino Fundamental, são capazes de progressivamente se apropriar da cultura escrita. Buscando compreender quatro dimensões fundamentais dessa aprendizagem (Comportamento leitor; Propósitos sociais da escrita; Modos de falar e de escrever; e Gêneros, portadores e suportes textuais) assim como seus caminhos de progressão, o presente artigo apresenta um estudo de caso sobre as concepções de 30 alunos do último ano da Educação Infantil, visando captar a diferença na evolução de cada dimensão e a tendência comum dessa construção cognitiva. O estudo justifica-se pelo interesse epistemológico, pelo instrumento tecnológico (um *game*) aplicado à coleta de dados e pelo potencial de ambos em subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas.

Palavras Chave: Língua escrita, Cultura escrita, Gênero e tipo textual, Oralidade e Escrita, Comportamento leitor, Tecnologia na escola.

Abstract: When living in literate contexts, children, even before their entry to Elementary School, are capable of progressively appropriating written culture. In order to comprehend four of the fundamental dimensions of this topic (Reader behavior; Social purposes of writing; Ways of talking and writing; and Genres, bearers and text support) and their progression, this paper presents a case study on the conception of 30 students from the last year of Kindergarten, the difference in evolution on each dimension and the common tendency of this cognitive construct. This study is justified by the epistemological interest, by the technologic instrument (a game) applied to collect data and by the potential of both to aid the planning of pedagogical practices.

Keywords: Written language, Written Culture, Text genre and type, Orality and writing, Reader behavior, Technology at school.

1. Do problema ao propósito da investigação

O Ensino da língua escrita na escola é, tradicionalmente, associado à aprendizagem das letras, à compreensão do sistema alfabético e das regras ortográficas, gramaticais e sintáticas. No entanto, inúmeros estudos realizados desde a década de 1980 (COELHO, 2009; COLELLO, 2010, 2012, 2017; FARIA, MELLO, 2005; FERREIRO, 2001b, 2013; GERALDI, 1993; GÓES, SMOLKA, 1995; LERNER, 2002; MORTATTI, 2014; ROCHA, VAL, 2003; SMOLKA, 2008; SOARES, 2003; TEBEROSKY, GALLART, 2004; ZACCUR, 1999) têm redefinido a formação do sujeito leitor, tomando-a como um processo complexo, que pressupõe a (e, ao mesmo tempo, implica na) inserção e aprofundamento dos sujeitos na cultura escrita, isto é, na possibilidade de transitar no mundo letrado, reconhecendo gêneros e tipos textuais, propósitos da escrita, modos e estratégias do dizer, suportes, recursos e tecnologia da escrita. Trata-se de uma aprendizagem em longo prazo, que tem início antes mesmo do ingresso no Ensino Fundamental (COLELLO, 2013; FERREIRO,

¹ Mestre, Doutora e Livre-docente vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora da rede municipal de São Paulo e docente da Faculdade Campos Salles.

TEBEROSKY, 1984; LUIZ, 2020; LURIA, 1988; SMOLKA, 2008; VYGOSTSKY, 2000). Como postula Ferreiro (1986), a criança não espera o ingresso na escola para que os objetos da cultura - particularmente a língua escrita - sejam franqueados ao seu campo de interesses e de construção cognitiva. De fato, a despeito das restritas (muitas vezes inexistentes) iniciativas da Educação Infantil de promover a imersão do sujeito na cultura escrita, as crianças, ao participarem de eventos letrados (a escuta da leitura de histórias, o acompanhamento da execução de receitas culinárias etc.), começam espontaneamente a problematizar a língua escrita no contexto de seu mundo, criando hipóteses e amadurecendo concepções tanto a respeito de seu funcionamento como de suas práticas. Nas palavras de Ferreiro, (2013, p. 33):

Muito antes do ensino fundamental, as crianças construíram conceituações a respeito da escrita que correspondem a vários registros. Por um lado, trabalharam cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema (as regras de composição do sistema, assim como a relação entre sequências bem construídas e unidades da língua oral). Por outro, trabalharam cognitivamente sobre o modo de existência da escrita na sociedade.

Mesmo admitindo um percurso de aprendizagem da língua escrita já na fase pré-escolar, na esfera educacional, ainda são tímidas as iniciativas para se compreender as dinâmicas desse processo e os diferentes caminhos de elaboração cognitiva sobre as práticas de escrita. Afinal, o que sabe a criança da Educação Infantil sobre diferentes aspectos da cultura escrita? Como se dá a apropriação e, particularmente, a progressão desse conhecimento?

Com foco nesses questionamentos, o presente artigo tem o objetivo de apresentar um estudo de caso realizado com 30 crianças de uma escola municipal de São Paulo, as vésperas do ingresso no Ensino Fundamental (último semestre letivo da Educação Infantil) sobre quatro dimensões fundamentais da cultura escrita³: Comportamento leitor; Propósitos sociais da escrita; Modos de falar e de escrever; Gêneros, portadores e configurações textuais. Partindo da hipótese de que a construção cognitiva nas referidas dimensões não é homogênea e que, apesar das divergências individuais, é possível encontrar uma tendência regular de progressão, o estudo visa justamente apresentar os diferentes caminhos da apropriação da cultura escrita e seu rumo na construção cognitiva.

O estudo desses aspectos justifica-se não só pelo mérito de se compreender melhor os processos cognitivos vinculados ao processo de alfabetização, como também pela possibilidade de subsidiar planejamentos e práticas pedagógicas mais ajustadas à realidade dos alunos, isto é, em função do que eles já sabem e do que precisam avançar no que diz respeito à língua escrita.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado o *game* “Qual é o Problema?”⁴. Em duplas, os alunos de 5 a 6 anos foram convidados a participar do jogo: uma trilha pontuada, a cada casa, pela distribuição randômica de situações-problema. A progressão do jogo, condicionada pelo(s) encaminhamento(s) dos alunos

³ “Um game a serviço da cultura escrita: a experiência com a Educação Infantil”, trabalho de mestrado apresentado por Dalila Gonçalves Luiz à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2020).

⁴ Criado por Silvia M. Gasparian Colello, o *game* “Qual é o problema?” foi produzido pelo Studio Zyx (São Paulo, 2014) como um instrumento didático e de investigação pedagógica. A plataforma inclui três diferentes programas produzidos em colaboração com outros pesquisadores: Cultura Escolar (Silvia Colello), Educação em Valores (Valeria Arantes e Viviane Pinheiro) e Cultura Escrita (Andrea Luize e Silvia Colello).

aos dilemas apresentados (não necessariamente soluções definitivas), assume a conotação de uma verdadeira “provocação cognitiva”, tal como prevista pelos estudos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas (CARVALHO, 1998; COLL, MONEREO, 2010; DALBEN, 2013). Dessa forma, o problema funciona como “*mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta o interesse e gera discussões. Resolver um problema intrigante é motivo de alegria; pois promove a auto-confiança necessária para que o aluno conte o que fez e tente dar explicações.*” (CARVALHO, 1998, p. 20).

Na prática, valendo-se do interesse das crianças sobre o mundo digital (a motivação para se apropriar dos “instrumentos de seu tempo”), a plataforma do *game*, reproduzida pela figura abaixo, configura-se como um espaço de desafios e de debates, que, sem desconsiderar o seu eventual potencial pedagógico, foram usados na pesquisa para favorecer a compreensão das hipóteses e concepções infantis⁵. Tendo em vista a possibilidade desse instrumento de articular os princípios lúdico, tecnológico e reflexivo na prática de ensino, o próprio *game* constitui-se como um objetivo secundário do presente artigo: ilustrar essa possibilidade de associação desejável, mais ainda rara nas práticas pedagógicas (COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010; GÓMEZ, 2015).



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

Entre as opções disponíveis do *game*, foi utilizado o programa “Cultura Escrita”, constituído por 51 situações-problema. Elas estão distribuídas entre as

⁵ Como mostra a imagem, a trilha foi configurada por inúmeras casas (cada uma trazendo uma situação-problema), alternativas de percurso e “acidentes” representados por sinais (alternativas de voltar ou avançar casas, livrar-se de problemas ou passar problemas ao colega). O objetivo do jogo é concluir o percurso. As imagens ao lado esquerdo da figura representam os jogadores e seus respectivos estoques de problemas acumulados ao longo do *game*. A roleta abaixo é o dispositivo que, quando acionado, indica aleatoriamente o número de casas que cada jogador deve avançar.

referidas dimensões de apropriação da cultura escrita, conforme os exemplos⁶ que se seguem:

DIMENSÕES DA CULTURA ESCRITA	EXEMPLOS DE SITUAÇÃO-PROBLEMA
Comportamento leitor	Sonia e Ana estavam lendo o mesmo livro, mas nenhuma das duas tinha terminado. Um dia, as duas conversavam sobre o livro e Sonia comentou: “No final, os dois irmãos salvam o cachorro e ficam com ele.” Ana estranhou: “Você não terminou de ler. Como sabe o final?” “Porque já li a última página. Eu gosto de fazer isso para escolher livros que vou ler.” O que você pensa sobre isso?
Propósitos sociais da escrita	Ao entrar em uma loja, Flavio e seu pai viram uma placa pregada na parede, onde estava escrito “tinta fresca”. Por que você acha que o dono da loja colocou essa placa lá?
Modos de falar e de escrever	Duas crianças que estavam fazendo um trabalho sobre a vida dos animais, decidiram explicar a alimentação e os hábitos dos filhotes de elefantes. Renata sugeriu que eles escrevessem “o filhote de elefante é muito fofo”, mas seu colega, Roberto, disse: “fofo não é uma palavra que se use quando escrevemos esse tipo de trabalho”. O que você pensa sobre isso?
Gêneros, portadores e configurações textuais	Em uma escola, os alunos estavam interessados em arranjar um lugar para colocar as notícias e as novidades da escola. Alguns alunos achavam que eles deveriam ser publicados em um livro, outros achavam que tinha que ser em um jornalzinho e outros, ainda, achavam que esse tipo de coisa tinha que ficar em cartazes pregados no corredor. O que você pensa sobre isso?

Quadro 1 – Dimensões da cultura escrita e exemplos de situações-problema

⁶ Para conhecer a relação completa de situações-problemas utilizadas, remetemos o leitor ao trabalho original (LUIZ, 2020).

Observa-se que as situações-problemas foram construídas de forma contextualizada e minimamente acessíveis ao universo infantil, de modo que pudessem ser, na medida do possível, o suficientemente fáceis para serem compreendidas e, ao mesmo tempo, o suficientemente difíceis para gerar reflexão (e, obviamente, escapar de “respostas prontas” difundidas pelo senso comum). Na medida do possível, a intenção foi a de incidir sobre a “zona de desenvolvimento proximal” – tal como concebida por Vygotsky (2000) - das diversas dimensões estudadas.

2. Dos processos de aprendizagem ao percurso de progressão na cultura escrita

Corroborando os estudos de orientação piagetiana (FERREIRO, 1986; FERREIRO, TEBEROSKY, 1984; TEBEROSKY, GALLART, 2004; WEISZ, SANCHEZ, 2002, entre outros), a apropriação da cultura escrita, tal como observada na investigação, é um processo de elaboração mental de progressiva aproximação com os saberes convencionais; um processo subsidiado pelas experiências sociais ou escolares dos sujeitos, particularmente, as oportunidades de refletir a respeito da escrita enquanto objeto de conhecimento e de uso nas práticas comunicativas.

Nesse percurso construtivo, as crianças se debruçam sobre situações-problema de seu contexto de vida (e, no caso, também as apresentadas formalmente pelas situações do jogo) para propor encaminhamentos ou eventuais soluções nem sempre viáveis, nem sempre lógicos ou adequados ao problema, mas que, de qualquer forma, refletem suas concepções e saberes sobre a cultura escrita. Como típicos “erros construtivos”⁷, evidenciam, sobretudo, o esforço cognitivamente ativo para compreender a língua escrita em diferentes esferas de uso ou de funcionamento. Partindo do entendimento do problema propriamente dito e da consideração dos dilemas ou variáveis apresentados, a criança, por meio de verdadeiros “tateios cognitivos”, lança mão de seus saberes prévios ou de suas vivências para enfrentar o desafio em questão. Por essa razão, até mesmo as respostas formalmente incorretas, sustentadas por lógica própria, merecem reconhecimento não só pela disponibilidade para participar do jogo (a criança aberta à situação pedagógica), mas também pelo seu lugar na progressão do conhecimento sobre a língua escrita.

Assim, no aparente caos das 193 respostas obtidas pelo conjunto de partidas, foi possível classificar esse *corpus* em cinco categorias básicas, constituídas como um *continuum* de progressão que vai das respostas mais elementares às mais elaboradas: **A** (Não compreende a situação/ não sabe a resposta/ reposta com escapes); **B** (Lógica própria incorreta para a situação); **C** (Lógica própria viável para a situação); **D** (Lógica própria próxima da convencional); **E** (Lógica convencional). A fim de favorecer a compreensão dessa classificação, o quadro abaixo, toma uma das situações-problema para exemplificar cada categoria na relação com as respostas dadas pelas crianças.

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Juliana foi passear com seus pais em uma cidade desconhecida, mas eles acabaram se perdendo no caminho. A mãe disse que era preciso prestar atenção nas placas, mas o pai preferia olhar em um mapa. Juliana não entendeu como o mapa ou as placas poderiam ajudar eles voltarem para a sua casa. Como você explicaria isso a ela?

⁷ Segundo o referencial de Piaget, erros construtivos são respostas ou procedimentos, que, pelas decorrentes idiosincrasias, paradoxos e contradições, desestabilizam posturas prévias e geram conflitos cognitivos; por essas vias, funcionam como mecanismos de aproximação do conhecimento convencional.

CATEGORIAS DE RESPOSTAS	RESPOSTAS
A	“Não sei falar isso.”
B	“Se eles olharem a placa, vão ver o nome da cidade. No mapa eles podem se perder, pois lá não tem letra e placa tem letra.”
C	“Mapa é para ver e placa é para ler. Então, é melhor perguntar para alguém.” ⁸
D	“Placa ajuda mais, pois tem em um monte de lugar e tem números que mostram quando está perto. O mapa também mostra o caminho, mas a placa ajuda mais.”
E	“Mas a gente tem que olhar a placa para ver se está certo. E depois olha o mapa para conferir, ver se está certo, mesmo. Tem que usar os dois.”

Quadro 2 – Exemplos de categorias de respostas

O conjunto das respostas evidencia a heterogeneidade das concepções de crianças da mesma faixa etária e no mesmo estágio de escolaridade. Excetuando a categoria A, a variedade das demais é marcada pela sutil diferença qualitativa de considerações, que sugere, na progressão de B para E a aproximação com o conhecimento convencional.

3. Apropriação de diferentes dimensões da cultura escrita

Tendo delineado a tendência comum no percurso de construção cognitiva (desde a não compreensão do problema até a lógica convencional), importa situar e comparar essa evolução em diferentes dimensões da cultura escrita. É o que mostra o gráfico abaixo:

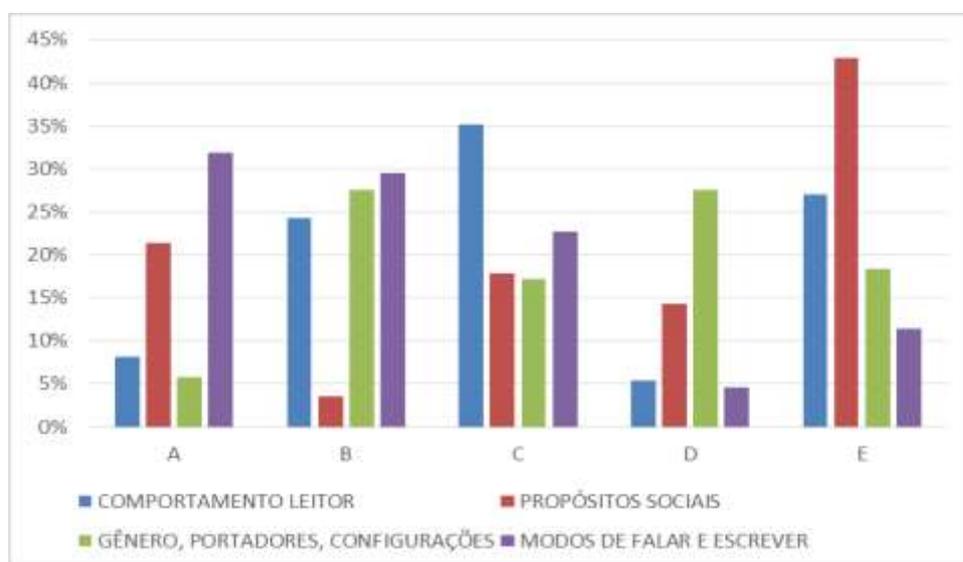


Gráfico 1 - Comparação de categorias de respostas nos eixos da Cultura Escrita

⁸ Como nenhum problema contemplou todas as categorias, a apresentação dos exemplos ficaria incompleta. Para contornar esse problema e favorecer a compreensão de categorias nas falas das crianças, inserimos aqui uma resposta fictícia (que não faz parte do *corpus*) apenas para ilustrar o que seria a categoria C para esse problema.

A distribuição dos dados nas categorias de evolução evidencia a heterogeneidade na construção de diferentes dimensões da escrita. Ela pode ser justificada pelos impactos diferenciados de experiências sociais de linguagem (quantitativa e qualitativamente desiguais entre as crianças), um dado já comprovado na literatura sobre o tema (COLELLO, 2012, 2017; FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; SMOLKA, 2008; SOARES, 2004, entre outros).

Como se pode observar, é a dimensão dos **Propósitos Sociais** que apresenta maior índice de respostas na categoria E e menor quantidade na B, respectivamente 45% e 4%. O alto índice de compreensão acerca dos propósitos sociais sugere que, mesmo convivendo em ambientes de baixo letramento, grande parte dos sujeitos estudados tem condições de perceber os diferentes usos sociais da língua (oral ou escrita).

Tal constatação permite problematizar as frequentes incongruências entre saberes infantis e práticas de ensino tão centrados na língua (como é o caso dos exercícios mecânicos e artificiais das cartilhas), que desconsideram seus usos nas práticas sociais. Trata-se de um ensino que nem sempre leva em conta a língua motivada por propósitos, contextos e interlocutores específicos.

No extremo oposto, a dimensão dos **Modos de falar e de escrever** revelou a maior defasagem entre os alunos, registrando um alto índice nas categorias mais elementares A e B (respectivamente, 32% e 29%), e frequência menor nas categorias D e E (5%, e 3%), mais próximas ao convencional, o que sugere a maiores dificuldades na construção dos sistemas de representação, no ajustamento aos contextos de produção e na compreensão acerca da variação linguística. No que diz respeito ao primeiro aspecto - a construção do sistema - o quadro se justifica já que os alunos não foram ainda submetidos a um processo tão sistemático da alfabetização. Nos outros dois, é possível supor que, vivendo em âmbitos delimitados de oralidade e escrita, os sujeitos tenham menor chance de vislumbrar a pluralidade linguística.

Dessa forma, a dimensão dos Modos de falar e de escrever aponta para a necessidade de uma intervenção pedagógica capaz de equilibrar melhor os três aspectos: não basta ensinar a ler e escrever se esse esforço não estiver acompanhado de experiências que favoreçam a compreensão sobre as variações da língua em diferentes contextos de produção.

O **Comportamento Leitor** apresenta uma concentração de 35% na categoria C, evidenciando que a maior parte das crianças apresenta um conhecimento intermediário, situado entre as categorias mais elementares (A e B) e as mais avançadas (D e E). Neste sentido, podemos constatar que as crianças, embora tenham construído algumas ideias com base em suas experiências e nos esforços da escola de promoção da leitura, ainda têm um longo caminho a percorrer até que possam se apropriar mais amplamente de comportamentos leitores e, ainda, refletir sobre eles.

No que diz respeito à implicação pedagógica, o cenário da dimensão Comportamento Leitor sugere que os alunos, na continuidade de seus estudos, precisam ser submetidos a mais experiências - oportunidades quantitativas, qualitativas e diversificadas de leitura - como, por exemplo, rodas de leitura compartilhada ou de debates sobre livros lidos; estratégias para localizar trechos específicos de textos ou buscar informações neles; mecanismos para identificar o fluxo dos acontecimentos de uma narrativa e as partes do texto; exercícios para relacionar texto e imagem; experiências para compreender a organização de uma biblioteca ou de um livro etc. (LERNER, 2002; COLOMER, 2007; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; ZILBERMAN, RÖSING, 2009).

Por fim, a dimensão dos **Gêneros, Portadores e Configurações** é a que apresenta menor índice na categoria **A**, quando comparado às anteriores: 7%. Sua maior ocorrência, porém, está concentrada em duas categorias (29% para B e D), evidenciando uma distribuição equilibrada entre dois picos de maior e de menor familiaridade. Em outras palavras, é possível afirmar que, nessa dimensão, há uma equivalência entre as crianças com saberes mais ou menos convencionais, o que sustenta diferentes possibilidades de produção no universo letrado. Trata-se de uma condição que pode explicar situações bastante frequentes nas salas de aula dos anos iniciais: alguns alunos, sentindo-se mais seguros em seu repertório, respondem com mais ousadia na produção textual, enquanto outros, coibidos pelo medo de errar, limitam-se à escrita de textos insípidos apenas para cumprir tarefas.

Tais constatações remetem os educadores ao desafio de ampliar as intervenções problematizadoras e analíticas sobre o modo como os textos aparecem na prática social e, por essa via, diminuir o abismo entre crianças que tiveram oportunidades desiguais.

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta a sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. (FERREIRO, 2013, p. 33)

A respeito da intervenção didática problematizadora e centrada no sujeito-aprendiz, vale lembrar que não se trata de tomar as referidas categorias como etapas estanques na progressão do conhecimento (como quem rotula e circunscreve a aluno em um estágio), mas como parâmetros nos quais as crianças, por diferentes vias, usam seus recursos para lidar com a construção cognitiva. Assim, tão importante quanto reconhecer o percurso comum (o *contínuum* de evolução distribuídos nas categorias A, B, C, D e E), é reconhecer a singularidade de como cada criança se coloca nesse processo e em cada situação. De fato, a análise dos dados (LUIZ, 2020) demonstrou que alunos de uma mesma categoria podem lançar mão de diferentes estratégias para lidar com os problemas da linguagem tais como: basear-se em ocorrências já vividas; fazer sugestões práticas de termos ou de modos de manifestação; pensar em princípios mais gerais do comportamento linguístico para a tomada de atitudes; reconstituir a situação-problema em novas bases de comunicação; usar critérios de valor ou da “boa educação” para o relacionamento entre as pessoas; orientar o personagem em questão sobre os procedimentos considerados mais adequados; colocar-se no lugar do locutor ou do interlocutor; buscar encaminhamentos para facilitar a tensão do contexto etc.

Em face da pluralidade e da complexidade dos caminhos de elaboração mental evidenciadas nesta pesquisa (corroborando tantos outros estudos psicogenéticos), o professor que se coloca do ponto de vista do sujeito, não só tem maiores referências para problematizar e desafiar os alunos, como também para estabelecer relações de respeito e de valorização desse processo construtivo. Como afirmava, Piaget, é preciso tratar a criança como interlocutor intelectual do adulto (FERREIRO, 2001a).

4. Considerações

Com base no que foi apresentado, comprova-se a hipótese inicial de que a construção da escrita, desde o período pré-escolar, incide sobre diferentes dimensões

da cultura escrita, para além do conhecimento específico sobre o sistema alfabético. Trata-se de um percurso marcado simultaneamente pela tendência geral (o *continuum* de progressiva aproximação dos saberes com as posturas convencionais) e por caminhos singulares de estratégias pessoais. Assim, a aprendizagem está longe de se configurar como um processo homogêneo: a mesma criança que apresenta respostas convencionais em algumas dimensões da Cultura Escrita pode apresentar respostas incongruentes em outras.

Ao lado da compreensão dos processos cognitivos, o estudo, pelos procedimentos metodológicos, permite reafirmar a importância de uma abordagem problematizadora e do lúdico na educação, assim como da incorporação da tecnologia a serviço de relações reflexivas e do protagonismo dos sujeitos (CARVALHO, 1998; COLELLO, 2017; COLL, MONEREO, 2010; DALBEN, 2013; GÓMEZ, 2015; LUIZ, 2020 PALFREY, GASSER, 2011). Embora, no contexto da investigação, o *game* de resolução de situações-problema (entendido como articulação objetiva dos princípios de reflexão, tecnologia e brincadeira) tenha sido utilizado como estratégia para a coleta de dados, os resultados evidenciam o seu potencial pedagógico, pelo favorecimento das relações entre aprendizagem e ensino. No caso específico do *game* “Qual é o problema?”, o estudo confirmou efeitos antes descritos (COLELLO, 2017) por esse instrumento em situações de pesquisa e ensino, a saber: a) disponibilização dos alunos para o enfrentamento ativo dos desafios propostos; b) vivência da “chuva de ideias” dada pelos debates entre colegas, o que, obviamente, incide sobre as concepções prévias, ampliando-as ou até desestabilizando-as; c) oportunidade de reflexão, favorecendo, em cada caso, a assunção de posturas sobre o assunto; e d) tendência a concepções mais amplas sobre o tema (no caso, a cultura escrita).

Lado a lado, esses dois aspectos – a compreensão sobre os modos de se apropriar da cultura escrita e o reconhecimento do potencial dos recursos tecnológicos – remetem a algumas considerações, retomando importantes pontos já instituídos no amplo debate educacional.

Em primeiro lugar, renova-se a necessidade de se rever a escrita como objeto de aprendizagem, propondo a alfabetização como processo indissociável de compreensão da cultura escrita e de trânsito no mundo letrado.

Em segundo lugar, vale situar a contribuição das análises aqui realizadas para os estudos sobre a complexidade dos processos cognitivos em seus múltiplos caminhos, dinâmicas, tendências psicogenéticas gerais e estratégias especificidades em função das experiências sociais e escolares.

Estreitamente vinculado aos dois primeiros, o terceiro ponto reforça a necessidade de revisão dos currículos, das práticas pedagógicas e dos sistemas de avaliação. Quando a escola passa a considerar aspectos (como é o caso da cultura escrita) que, tradicionalmente, passavam ao largo das preocupações docentes ou que eram pensados como consequências previsíveis da aquisição de conteúdos (mas não necessariamente tópicos a serem sistemática e objetivamente trabalhados pela escola), torna-se possível aproximar a escola da realidade dos sujeitos e dos apelos de nosso mundo. Mais especificamente, justifica-se a necessidade de, já na Educação Infantil, estimular processos cognitivos em curso. Com essa postura, cai por terra o tradicional dilema sobre alfabetizar ou não os alunos no período pré-escolar (antecipar a alfabetização ou apenas promover a prontidão), já que aprender a ler e escrever, em nossa sociedade, é aprender sempre no contexto da vida, um contínuo processo de aprofundamento na cultura escrita; e ensinar a ler e escrever é investir nos processos cognitivos dos alunos respeitando o momento do aluno nessa progressão. Pelo mesmo motivo, é preciso ter em vista que a alfabetização formal e mais sistematizada, como continuidade desse processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, deve

pautar-se por uma perspectiva ampla, levando em conta o que os sujeitos sabem e as concepções que não puderam ser amadurecidas no contexto de suas vivências.

Em quarto lugar, vale situar a urgência de formação e de apoio ao trabalho docente de modo que os professores possam lidar melhor com a diversidade dos alunos, a heterogeneidade dos conhecimentos, as especificidades dos processos cognitivos, a complexidade do processo de alfabetização (entendido como efetiva apropriação da cultura escrita), a promoção de práticas ativas e reflexivas e a incorporação qualitativa e eficiente das tecnologias no ensino.

Finalmente, em quinto lugar, importa chamar a atenção para o fortalecimento de políticas públicas de valorização da cultura e, particularmente, da cultura escrita, o que, na prática, significa o maior incentivo para bibliotecas públicas, programas digitais de leitura, planos de distribuição de livros, campanhas de orientação às famílias sobre as práticas letradas na educação das crianças, iniciativas de apoio à produção literária e de amplo acesso aos bens culturais.

Partimos de um estudo de caso pontual sobre as concepções de 30 crianças da Educação Infantil a respeito da cultura escrita, mas, seguindo os princípios de que “problemas subsidiam pesquisas”, “pesquisas geram saberes”, “saberes enriquecem debates”, “debates fundamentam conhecimentos”, “conhecimentos ampliam compromissos” e “compromissos nos fortalecem para o enfrentamento dos desafios”, esperamos que o tema aqui apresentado (e certamente não exaurido) possa contribuir para a compreensão de novos problemas, para a iniciativa de novas investigações, para a promoção de novos debates e, no conjunto, para esforços em prol da educação.

Referências

CARVALHO, A. M. P. C. *et al. Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo; Editora Scipione, 1998.

COELHO, L. M. (org.) *Língua materna nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual*. São Paulo: Summus, 2017.

_____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

_____. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, V. A. (org.) *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.

_____. “Quando se inicia o processo de alfabetização?” In: *International Studies on Law and Education* 15, São Paulo: Mandruvá, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 20/4/2020. Acesso em 06/mai/2020.

COLL, C.; MONEREO, C. (orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

- 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.
- FARIA, A. L. G.; MELLO, S. M. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados: 2005.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. *O ingresso na escrita nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1984.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- 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.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUIZ, D. G. *Um game a serviço da cultura escrita: a experiência com a Educação Infantil*. Trabalho de mestrado apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2020.
- LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA & LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.
- 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.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital – Entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica./CEALE/FaE/UFMG, 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.
- SOARES, M. “Letramento e escolarização” In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- TEBEROSKY, A. COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever – uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEBEROSKY, A; GALLART, M. S. (orgs.) *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, V. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000.

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

ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (orgs.) *Escola e leitura – Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009.

Recebido para publicação em 03-06-20; aceito em 01-07-20