AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORGANIZADA NO GÊNERO: A ADIVINHA NA DINÂMICA DA ATIVIDADE DE LINGUAGEM

Rosa Maria Manzoni
UNESP Bauru
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5921-0879

Luciana Apolonio Rodrigues
Sistema Municipal de Ensino de Bauru – SP
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6371-552X

Resumo: Este artigo, que tematiza a produção de textos no primeiro ano do *Ensino Fundamental*, tem por objetivo identificar as dimensões ensináveis do gênero adivinha e demonstrar que esse gênero é promissor para se realizar um trabalho didático para o ensino da aquisição da escrita. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski (1996, 2000; 2007); Luria e Leontiev (2016); Bakhtin (2003); no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) e em sua Engenharia Didática (2004), dentre outros estudiosos do ISD e do gênero adivinha, preocupados com o ensino da escrita. Traz resultados de uma pesquisa experimental colaborativa desenvolvida no ano de 2019, que se inscreve na Linguística Aplicada, sustentada pela abordagem qualitativa interpretativa. Como resultado, comprovamos a complexidade do gênero adivinha por potencializar sistema de representação de mundo e que esse gênero possibilita a transição das atividades-guias: *jogo de papel social* para a *atividade de estudo*, esta última realizada por meio de jogos com a linguagem. Comprovamos também que os alfabetizandos produziram, inicialmente, textos com autonomia e sentido, utilizando-se de recursos semióticos, reverberando aspectos das teorias de fundamentos desta pesquisa, consolidando o trabalho com os gêneros discursivos no processo de aquisição da escrita organizada no gênero, no primeiro ano escolar.

Palavras-chave: Produção textual na alfabetização; Gênero Textual; Adivinha; Pareamento linguagem-pensamento.

Abstract: This article focuses on the theme of text production in the first year of Elementary School, and aimed to identify the teachable dimensions of the riddle genre and demonstrate that this genre is promising to carry out didactic work for teaching the acquisition of writing. The theoretical-methodological foundation is supported by Historical-Cultural Psychology, especially in the studies of Vigotski (1996, 2000; 2007); Luria and Leontiev (2016); Bakhtin (2003); in Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2003) and in his Didactic Engineering (2004), among other scholars of the SDI and the riddle genre, concerned with the teaching of writing. These are the results of a collaborative experimental research developed in 2019, which is inserted in Applied Linguistics, supported by an interpretative qualitative approach. As a result, we proved the complexity of the riddle genre by potentiating the world representation system and that this genre allows the transition from guiding activities: social role game to study activity, the latter carried out through language games. We also proved that the literacy students initially produced texts with autonomy and meaning, using semiotic resources, reverberating aspects of the theories underlying this research, consolidating the work with discursive genres in the organized writting acquisition process in the genre, in the first year of Elementary School.

Keywords: Textual production in literacy; Textual Genre; Riddle; Language-thought pairing.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década dos anos 1990, o componente curricular de Língua Portuguesa assumiu o gênero textual como instrumento de ensino. Desde então, dentro do espaço escolar, passou a ser comum, entre os professores dessa área, a discussão sobre *qual* gênero ensinar nas aulas de produção de textos e, poucas vezes, escuta-se *com qual* gênero ensinar a escrever e a falar. A diferença entre esses sintagmas não é meramente estrutural, marcada pela presença/ausência de uma preposição, mas trata-se de um problema epistemológico. Quando se diz “sobre qual gênero ensinar” desconsidera-se o nível de desenvolvimento real (NDR) do desempenho dos alunos e apaga-se a intencionalidade desse ensino. Nessa concepção, o gênero/instrumento é usado como fim em si mesmo. Já na expressão “com qual gênero ensinar” está pressuposto que a ação pedagógica tem como ponto de partida a realidade objetiva da necessidade formativa de seus alunos. Assim, a segunda expressão indica o uso do gênero como instrumento para atingir determinado fim. Essa mediação tem caráter teleológico e, por assim o ser, exige uma sistematização do ensino. Logo, a escolha do gênero não deve ser a priori, ao contrário, é a situação de ensino criada a partir de determinados objetivos que devem guiar a escolha do gênero a ser usado como instrumento para esse ensino.

No que diz respeito ao ensino da produção de texto na alfabetização, há um discurso pré-construído de que somente o sujeito que se apropriou do sistema da escrita produz texto. Assim, o objetivo deste trabalho, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Leontiev (VIGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2016), em Bronckart (2003), é demonstrar que os alfabetizandos produzem escrita com o estatuto de texto. Para ensinar e analisar o texto produzido pelo alfabetizando, fundamentamo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e em sua Engenharia Didática (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Já para estudar o gênero adivinha, buscamos trabalhos dos autores Dionísio (2005); Silva (1999); Muniz e Silva (2001); Ferreira, Araújo e Mello (2012) e Menezes (1999).

2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: BASE PARA A DEFINIÇÃO DA ATIVIDADE PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DE NEOFORMAÇÕES PSICOLÓGICAS

Na visão da psicologia histórico-cultural, o curso total do processo de desenvolvimento humano é diretamente influenciado pelas condições históricas concretas do envolvimento do indivíduo em sua vida social e de trabalho, as quais determinam o *conteúdo*, a *duração* e a *atividade*. De acordo com Leontiev (2016, p. 65), esse desenvolvimento possui um conteúdo e uma sequência no tempo, cuja duração varia de época para época. Essa duração está relacionada ao fenômeno denominado por essa corrente teórica de *periodização do desenvolvimento do psiquismo humano*. Cada período de desenvolvimento é marcado por uma atividade que "governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos [...] da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento". Essa atividade promotora do desenvolvimento é denominada *atividade principal*, também chamada de *guia* ou *dominante*, a qual, por sua vez, determina o conteúdo preciso dos estágios de desenvolvimento do psiquismo.

Vygotski (1996) foi o primeiro a propor a ideia de periodização a partir do conceito de idade e das crises de desenvolvimento. Assim, distingue cinco épocas de desenvolvimento: *primeira infância* (do zero a três anos de vida); *infância* (aproximadamente dos três aos dez anos de vida); *adolescência* (aproximadamente dos dez aos dezessete anos de vida); *adulta* (dos dezessete em diante) e *velhice* (a partir dos 60 anos). Essas épocas são subdivididas em períodos. A *primeira infância* é subdividida em primeiro ano de vida (pré-natal ao 1º ano de idade) e primeira infância (de 1 a 3 anos); a *infância*, em idade pré-escolar (de 3 a 6 anos) e idade escolar (de 6 a 10 anos); a *adolescência* divide-se em adolescência inicial (de 11-12 até 15 anos) e adolescência (de 15 até 17-18 anos); a *vida adulta* abrange o período inicial da juventude (18-24 anos) e a vida adulta propriamente dita (dos 25 a 60 anos aproximadamente) e, finalmente, a *velhice*.

Em continuidade às investigações de Vigotski, Leontiev (1978) desenvolve o conceito de atividade-guia e afirma que esta é a atividade promotora do desenvolvimento que consolida as principais neoformações psicológicas. Elkonin (1987) avança nas investigações propondo uma periodização do desenvolvimento a partir das atividades-guias, unindo as proposições de Vygotsky e de Leontiev. No primeiro ano de vida é a **comunicação emocional direta** com o adulto. No período primeira infância,

a atividade principal é a **atividade objetal manipulatória** e, no período da idade pré-escolar, a atividade dominante é o **jogo de papeis**; já, no período seguinte, a atividade principal é a **atividade de estudo**. No período da adolescência, as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico são, respectivamente, a **comunicação íntima pessoal** e a **atividade profissional e atividade de estudo**. No período da vida adulta, a atividade-guia é "representada pela **atividade de produção social consubstanciada no trabalho**" (CARVALHO, MARTINS, 2016, p. 268, grifo nosso). Já o período da velhice é caracterizado sobretudo pelo despojamento do trabalho, pela diminuição da força física e pelo envelhecimento do corpo (REIS; FACCI, 2016).

A passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro é marcada por crises, as quais gestam o próximo estágio.

> [...] a *mudança do tipo principal de atividade* e a *transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro* correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, *e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudanças* e a uma nova percepção. (LEONTIEV, 2016, p. 67, grifos nossos).

Considerando que o foco deste trabalho é a produção de textos na alfabetização, e que a aquisição da escrita inicia-se no primeiro ano escolar, portanto, o período da idade escolar, a atividade-guia desse estágio de desenvolvimento é a **atividade de estudo**. Na perspectiva histórico-cultural, que adota a lógica dialética, há que se considerar a atividade do período anterior (**jogo de papel**), como Nível de Desenvolvimento Real (NDR), e a atividade-guia do período atual (**atividade de estudo**), como Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP). No entanto, para não adentrar subitamente na **atividade de estudo**, necessita-se demarcar a diferença entre esses dois níveis, criando-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), transição de um estágio para o outro, espaço no qual deverá ocorrer a intervenção do professor alfabetizador para promover a aquisição da escrita. Desta forma, do ponto de vista da formação da escrita, é o conhecimento internalizado (capacidade de representar, noção de símbolo, criação do signo) mediado pelo **jogo de papeis**, no período anterior (idade pré-escolar), que gestou a língua escrita à medida que as habilidades para o ato de escrever integram tal conhecimento. Este, por sua vez, durante a alfabetização (aprendizagem), continua em desenvolvimento, gestando novas formas de escrita até chegar à escrita convencional de textos, exemplares de gêneros, que são a totalidade comunicacional, processo mediado pela **atividade de estudo**.

Na esteira da **atividade de estudo**, tendo a produção de texto escrito como conteúdo, de acordo com o ISD, essa ação de linguagem é mediada pelo instrumento gênero. Ao usar o gênero como instrumento nessa produção, este muda a qualidade do texto e o texto produzido transforma o instrumento. Buscando promover o desenvolvimento da escrita do texto por meio do instrumento gênero, na alfabetização, e ancoradas na teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, defendemos a tese de que *esse instrumento, com grande potencial para mediar a aquisição da escrita inicial, é a adivinha*. Tal proposição será confirmada a partir da análise dos textos produzidos por crianças em situação de ensino de escrita na fase de alfabetização. Para defendê-la, apresentamos a modelização desse gênero, a qual evidencia suas dimensões ensináveis para confrontá-las e verificar se, dentre estas, estão aquelas que justificam o uso da adivinha como um instrumento para fazer a transição de um estágio de desenvolvimento psíquico para outro (da idade pré-escolar, desenvolvido por meio do **jogo de papeis**, para a idade escolar, desenvolvido pela **atividade de estudo**) e, consequentemente, de estágio de formas de escrita para outra (da escrita semiótica para a linguística).

Antes de apresentar nossos argumentos em defesa a essa tese, construímos o modelo didático desse gênero, para identificar suas dimensões ensináveis: situação de comunicação, organização interna do texto e características linguísticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a partir das quais e segundo o principal objetivo desse ano escolar (aquisição da linguagem escrita e da leitura), podem ser definidos os conteúdos e as formas de elaborar a intervenção. Neste trabalho, não aprofundaremos a relação conteúdo-forma; apenas esboçamos essa intervenção, no quadro 6, quando apresentamos a criação da ZDP para cada criança.

3. IDENTIFICANDO AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO ADIVINHA: BASES PARA A DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO COM A ATIVIDADE DE LINGUAGEM

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 81), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica ensino-aprendizagem”, cuja variação é descrita pelos *modelos didáticos* de gêneros, os quais, por sua vez, explicitam “o conhecimento implícito do gênero”, o qual refere-se

"aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas".

Segundo esses autores (2004, p. 81), a construção desses modelos, por envolver uma "multiplicidade de saberes de referência [...], pode-se teorizar um processo didático que compreende três momentos em forte interação e em perpétuo movimento". Esses momentos constituem três princípios do trabalho didático com o gênero: princípio da *legitimidade* (saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio da *pertinência* (capacidades de linguagem dos alunos em relação às finalidades e aos objetivos da escola) e princípio de *solidarização* (coerência entre os saberes de referência e os objetivos visados).

Orientadas pelo princípio da legitimidade, buscamos estudos que ancorassem a construção do modelo didático do gênero adivinha. Na busca de pesquisas sobre esse gênero, encontramos doze autores (AMARAL, 1948; FERNANDES, 1952; TODOROV, 1980 (apud MARINI, 1999); MARINI, 1999; MENEZES, 1999; MUNIZ, 1999; MUNIZ e SILVA, 2001; SILVA, 1999; DIONÍSIO, 2005; JUNIOR; AZEVEDO; CAVALCANTE, 2013; ROSA, 2013 e FERREIRA, 2014) que se ocuparam em estudar a adivinha. No entanto, dado o enfoque deste trabalho, adotamos a definição dada por Amaral (1948, *apud* FERNANDES, F., 1952, p. 107), segundo o qual o gênero adivinha constitui "enigmas verbais, que representam objeto por meio de analogias [...]".

As características da adivinha podem ser descritas a partir das três capacidades de linguagem: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. Do ponto de vista acional, o gênero adivinha é produzido por escritores da literatura infantojuvenil e pela cultura popular. Desta última, os exemplares de textos são compilados por folcloristas e circulam nas esferas literária ficcional, jornalística e cotidiana, com o objetivo de entreter as instâncias de agentividade por meio de jogos de linguagem, desafiando os interlocutores a solucionarem problemas propostos de ordem linguística, enciclopédica e sociocultural. Assim, a adivinha é um texto verbal (realizado na modalidade oral e na escrita), de curta extensão, que veicula um conteúdo temático enigmático, heterogêneo, que varia de uma adivinha para outra.

Para discorrermos sobre as capacidades discursivas, buscamos práticas de adivinhas como referências para tomá-las como *corpus* de análise. Dessa busca, feitas pelos livros disponíveis na biblioteca escolar, encontramos 131 adivinhas, recolhidas das seguintes obras: 22 de Furnari (1994); 22 de Alencar (2010) e 87 de Mota (2011).

A análise do *corpus* de referência demonstrou que o gênero adivinha apresenta algumas particularidades em sua infraestrutura textual: plano global do texto e planificação. De acordo com o *corpus* formado, o plano global da adivinha é variado; encontramos oito composições diferentes, sendo a mais comum o formato com o par pergunta e resposta.

Das 131 adivinhas encontradas, trazemos, para este artigo, 17[1] considerando o critério da variedade da sua estrutura composicional.

Texto 1:
O que é que **todo dia vai pro céu**?
(*a língua*)
(FURNARI, 1994)

Texto 2:
O que é, o que é:
Uma palavra de cinco letras
Que tem cem assentos?
(*avião*)
(FURNARI, 1994)

Texto 3:
O que é, o que é?
Somos dois irmãos unidos, os dois de uma cor.
Nunca fiquei sem missa, mas meu irmão já ficou.
Para festas e banquetes, a mim convidarão.
Para festas de cozinha, convidarão meu irmão.
(*o vinho e o vinagre*)
(MOTA, 2011)

Texto 4:
Qual é a coisa, qual é ela,
que foi feita para falar,
mas não fala?
(*telefone*)
(MOTA, 2011)

Texto 5:
Qual é o *país* **da América do Sul**
que vive em nosso galinheiro?
(*Peru*)
(FURNARI, 1994)

Texto 6:
Quem é que **anda com a pata** na cabeça?
(*pato apaixonado*)
(FURNARI, 1994)

Texto 7:
Por que **algumas pessoas colocam o despertador debaixo do travesseiro?**
(*para acordar em cima da hora*)
(ALENCAR, 2010)

Texto 8:
Em que dia **a plantinha não pode entrar no hospital?**
(*em dia de plantão*)
(MOTA, 2011)

Texto 9:
Como **sai um elefante de dentro do poço?**
(*molhado*)
(MOTA, 2011)

Texto 10:
Uma casa tem quatro cantos,
em cada canto está um gato,
cada gato vê três gatos.
Quantos gatos há na casa?
(*4 gatos*)
(ALENCAR, 2010)

Texto 11:
Adivinha, adivinha
não tem osso
nem espinha.
Começa com L
e não é uma linha...
(*a lesma*)
(MOTA, 2011)

Texto 12:
Se pensar um bocadinho
consegue adivinhar:
O que é que **está**
com a terra,
com a andorinha,
com a vaca,
com a sardinha
e com o mar?
(*a letra A*)
(MOTA, 2011)

Texto 13:
Sou coisa muito simples
mas de muito sentimento
sou prenda preferida
no dia do casamento.
(*aliança*)
(MOTA, 2011)

Texto 14:
Branca por dentro,
verde por fora.
Uma casinha trancada
que está sempre inundada.
(*coco*)
(FURNARI, 1994)

Texto 15:
Branco foi meu nascimento,
preta sou de geração,
tenho a cintura delgadinha
e vivo na escuridão.
(*formiga*)
(MOTA, 2011)

Texto 16:
Quando tenho não lhe dou;
quando você tem não me dá;
quando temos não damos aos outros.
(*razão*)
(FURNARI, 1994)

Texto 17:
Para andar, pus a corda nele,
e dele tirei para girar;
ele sem corda não anda,
com ela não pode girar.
(*pião*)
(MOTA, 2011)

1 Os grifos (destaque cinza, negrito, sublinhado e itálico) nas 17 adivinhas serão explicitados no quadro 2

O quadro 1 descreve os oito subconjuntos da estrutura composicional da adivinha, distinguidos no *corpus*, tomados como referência.

Quadro 1: Estrutura composicional das adivinhas do *corpus* de referência

Subconjuntos da construção composicional da adivinha	Estrutura composicional da adivinha	Textos
1º	apenas a pergunta	1, 5, 6, 7, 8 e 9
2º	fórmula básica da adivinha (O que é, o que é) + descrição do objeto a ser adivinhado	2 e 3
3º	variantes da fórmula básica (O que é o que é) + descrição do objeto a ser adivinhado	4, 11 e 12
4º	em quatro versos, sendo os três primeiros a descrição do objeto a ser adivinhado e o quarto, a pergunta	10
5º	em quatro versos, com a descrição do objeto a ser adivinhado na primeira pessoa	13 e 15
6º	em quatro versos, com a descrição do objeto a ser adivinhado na terceira pessoa	14
7º	em três versos	16
8º	em quatro versos, cuja descrição da funcionalidade do objeto a ser adivinhado com implicação na primeira pessoa, com retomadas anafóricas do objeto em terceira pessoa	17

Fonte: As autoras

Ainda segundo a infraestrutura do texto, do ponto de vista dos mundos discursivos e do funcionamento social da adivinha, Dolz e Schneuwly (2004, p. 60) afirmam que esse gênero pertence ao mundo do NARRAR, de acordo com os critérios do **domínio social de comunicação** (*cultura literária ficcional*) e das **capacidades de linguagem dominantes** (*mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímel*). Quanto ao tipo de discurso, encontramos no *corpus* analisado somente o interativo secundário, “relacionado a um mundo ordinário “representado”” (BRONCKART, 2007, p. 189, grifo do autor). Os elementos linguísticos que caracterizam o discurso interativo presentes nas adivinhas são: a) frases interrogativas; b) frases não declarativas (presença de numerosas frases interrogativas); c) alternância do turno de fala; d) tempos verbais predominantes: presente; pretérito perfeito e futuro perifrástico

(nessa ordem); e) nomes próprios; f) anáforas pronominais em oposição às nominais; g) tempo dominante presente histórico/genérico; h) presença de formas complexas (auxiliar no imperativo + infinitivo); i) alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

No que diz respeito ao relacionamento entre as instâncias de agentividade (personagens, instituições) e os parâmetros físicos da ação de linguagem (formas de apresentar o conteúdo temático em relação ao momento da produção) tem-se a coordenada implicação-conjunção.

Em relação à planificação, foram encontrados no *corpus* oito formas de planificações diferentes no gênero adivinha, com predomínio da sequência descritiva. O quadro 2 detalha a planificação da adivinha, ora com segmentos da sequência textual descritiva encaixados, ora planificada com esquematizações mais a fase da ancoragem da sequência descritiva.

Quadro 2: Organização das fases sucessivas internas do *corpus* de referência

Tipo de construção composicional	**Textos**	**Planificação segmentos de sequências textuais encaixados**
A	1, 2, 4, 6, 9 e 11	Fórmula básica da adivinha + Descritiva (**aspectualização** – relacionamento – *ancoragem*)
B	3 e 12	Fórmula básica da adivinha + Descritiva (*aspectualização* – *ancoragem*)
C	5	Fórmula básica da adivinha + Descritiva (*ancoragem* – **aspectualização** – relacionamento – *ancoragem*)
D	7 e 8	Fórmula básica da adivinha + Descritiva (**aspectualização** – *ancoragem* – relacionamento)
E	10	Descritiva (**aspectualização**) + Frase interrogativa + Descritiva (*ancoragem*)
F	13, 14 e 15	Descritiva (**aspectualização** – *ancoragem*)
G	16	Esquematização + Descritiva (*ancoragem*)
H	17	Esquematização + Descritiva (*ancoragem*)

Fonte: As autoras

Uma das características estruturais desse texto é a presença de versos, com ou sem rimas e de operadores discursivos recorrentes **mas** e **e**. Segundo Dionísio (2005), a sequência textual dominante da adivinha é a descritiva. Para Bronckart

(2003, p.222-223), essa sequência está materializada prototipicamente em três fases principais:

> [...] **ancoragem**, em que o tema da descrição é, mais frequentemente, assinalado, geralmente por uma forma nominal ou tema-título. [...] **aspectualização**, em que os diversos aspectos do tema-título são enumerados. Assim, o tema é decomposto em partes, as quais são atribuídas propriedades; **relacionamento**, em que os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico. (destaques do autor)

Sobre a busca de respostas, Dionísio (2005, p. 50) reitera que esse processo

> requer a ativação dos sistemas de conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, uma vez que o processo de articulação e reconhecimento dos signos está estritamente relacionado com estes sistemas de conhecimentos. Nem sempre as pistas linguísticas oferecidas nem a identificação das relações são suficientes para se chegar à solução.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, focalizando os mecanismos de textualização, dada a curta extensão do gênero, a conexão é feita somente no plano local entre frases gramaticais. Quando a sua construção composicional atinge a extensão de uma ou duas linhas, a conexão não aparece. Das 17 adivinhas selecionadas, 11 não contêm nenhum conectivo. Na coesão nominal, observamos a predominância de apagamentos; o predomínio de anáforas pronominais em detrimento das nominais e eventual presença de catáfora (texto 17, por exemplo, que apresenta o pronome **nele** antes do referente textual **pião**). As retomadas feitas por tais mecanismos são coerentes com a finalidade do gênero, que é desafiar o interlocutor a solucionar o enigma, cuja solução é adivinhar o referente textual. Já em relação à coesão verbal, o gênero adivinha possui altíssima densidade verbal e baixíssima densidade nominal, característica que também procura afastar o outro da solução, já que evita designações e explora as ações no tempo presente do indicativo, predominantemente.

Finalmente, sobre os mecanismos enunciativos, destaca-se a presença da voz do objeto que se autodescreve e uma voz social indeterminada, oriunda da cultura popular. Com relação a modalizações, as predominantes são as pragmáticas e as apreciativas. Só não encontramos as deônticas.

O quadro 3 apresenta as dimensões ensináveis do gênero adivinha, sintetizadas em seu modelo didático.

Quadro 3 - Modelo didático do gênero adivinha

CAPACIDADES DE AÇÃO	
Contexto de produção e de recepção	**Mundo físico** - **Emissor**: alfabetizando - **Receptor**: professor, colegas da turma e funcionários da escola. - **Lugar da produção**: sala de aula e outros ambientes escolares - **Momento da produção**: ato da produção, durante o desenvolvimento da sequência didática.
	Mundo sociossubjetivo **- Posição social do emissor**: alunos do 1º ano do ensino fundamental que assumem o papel de desafiador, de fazer perguntas enigmáticas diretas e indiretas. **- Posição social do receptor**: alunos do 1º ano do ensino fundamental, familiares e funcionários da escola, os desafiados; pretendem resolver o enigma. **- Lugar social**: instituição escola - **Objetivo da interação**: desafiar as pessoas a solucionarem os problemas propostos de ordem linguística, enciclopédica e sociocultural. - **Esfera**: literária/ficcional
Conteúdo temático	Conhecimentos sobre a língua, o mundo e a cultura em geral.
CAPACIDADES DISCURSIVAS	
Plano global do texto	O texto é constituído por diversas formas: - pergunta direta; - fórmula básica da adivinha (O que é, o que é) + descrição do objeto a ser adivinhado; - variante da fórmula básica (O que é o que é) + descrição do objeto a ser adivinhado; - em quatro versos, sendo os três primeiros a descrição do objeto a ser adivinhado e o quarto, a pergunta; - em quatro versos, com a descrição do objeto a ser adivinhado na primeira pessoa; - em quatro versos, com a descrição do objeto a ser adivinhado na terceira pessoa; - em três versos; - em quatro versos, cuja descrição do objeto a ser adivinhado na primeira pessoa, com retomadas anafóricas do objeto em terceira pessoa.
Tipos de discurso	Interativo
Sequências textuais	A predominante é a descritiva e esquematização.
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
Mecanismos de textualização	
Conexão	- Baixa frequência de conectores (e; mas) em virtude da curta extensão do texto; - Predomínio do operador argumentativo *mas* devido à alta densidade de antítese.
Coesão nominal	Predomínio de apagamentos, predomínio de anáforas pronominais em relação as nominais e eventual presença de catáforas.

continua

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
Mecanismos de textualização	
Coesão verbal	Temporalidade marcada, predominante, pelo tempo presente do indicativo. Baixíssima densidade nominal e altíssima densidade verbal.
Mecanismos enunciativos	
Vozes	Voz do objeto personificado e voz social indeterminada (cultura popular)
Modalizações	Apreciativa, pragmática e eventualmente lógica.

Fonte(s): MANZONI, R. M.; RODRIGUES, L. A. In: MANZONI, R. M.; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A (2021, p. 80-81).

De modo geral, todos estudos mencionados neste trabalho caracterizam a adivinha como um gênero que: a) instaura um desafio; b) possui construção composicional variada (estrutura-se pela contradição, na forma dialógica de pergunta-resposta, em quadrinhas etc.); c) de extensão curta; d) oculta intencionalmente a resposta correta; e) viola expectativa (*nonsense*); f) requer uso da memória; g) exige conhecimento compartilhado entre os interlocutores; h) explora a formação de palavras (composição, derivação e onomatopeia); i) explora a ambiguidade lexical (polissemia que causa desorientação/confusão do desafiado desviando da solução); j) recorre à estilística fonética, lexical e sintática (figuras de linguagem); k) tem caráter lúdico, dentre outros traços.

No que se refere à construção linguística curta da adivinha, esse traço não exclui a complexidade do gênero, que é constituído por figuras de linguagem, como a metáfora, a personificação, a antítese, dentre outras. E, por envolver abstrações, gesta e ativa as operações de raciocínio: analise/síntese, comparação, generalização e abstração (RUBINSTEIN, 1967, apud MARTINS, 2016, p. 197-200). Porém, o psiquismo do aprendiz do 1° ano do ensino fundamental, por estar em formação inicial na escrita, na situação de produção textual, não opera com todas essas ações, as quais estão em gestação nas atividades de linguagem organizadas para esse fim, de modo que, gradativamente, esse estudante possa efetuar operações intelectuais mais complexas ao longo da escolaridade. Nesse momento do desenvolvimento, o psiquismo atinge o nível da comparação e da generalização por complexos[2].

2 Generalizar por complexos refere-se aos cinco tipos de pensamento por complexos: associativo; coleção; cadeia; difuso e pseudoconceito (VIGOTSKI, 2000).

Especificamente as adivinhas produzidas na modalidade escrita são acompanhadas por ilustrações[3]. De acordo com Muniz (1999), há quatro tipos de ilustração: 1º) que despista (afasta o leitor da resposta correta); 2º) que sinaliza (estabelece uma relação de dependência com o texto); 3º) a neutra (não mantém relações com os enigmas: o desvendar das adivinhas não sofre nenhuma influência das ilustrações; estas apenas contextualizam a narrativa: constroem cenários da narrativa) e 4º) a não-sistemática (não apresenta uma função definida em relação à adivinha: não despista, nem sinaliza e nem contextualiza a adivinhação).

Os dois primeiros tipos de ilustração são os mais propícios de serem usados como instrumento para a alfabetização, já que auxilia no processo de descolamento do concreto rumo à conquista de outros sentidos potenciais da palavra, conforme o contexto da situação comunicativa.

3.1. Contexto de produção dos textos dos alfabetizandos

Nesta parte do trabalho, apresentamos o contexto de produção e os critérios de análise de onze textos, exemplares do gênero adivinha, produzidos por alunos do 1º ano do ensino fundamental, em fase de alfabetização, oriundos de uma escola do sistema de ensino municipal de Bauru, interior do estado de São Paulo.

Ressaltamos que os onze exemplares de textos não representam a totalidade quantitativa de alunos matriculados na turma, mas a totalidade dos fenômenos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos etc. de aquisição da escrita no processo de produção de textos na alfabetização.

Considerando a modelização do gênero adivinha, apresentada neste trabalho; a tese formulada em torno do gênero adivinha e o projeto de comunicação apresentado para os alfabetizandos (produção e publicação de um livro pela turma), escolhemos o gênero adivinha para ser produzido e circulado no livro que será publicado no final do trabalho didático. Para tanto, foi feita a apresentação do gênero adivinha, de sua finalidade de comunicação, de sua estrutura, dos efeitos de sentido do uso das conexões mais recorrentes (**E** e **MAS**), bem como o acesso a um acervo de referências reais no modo oral para a sensibilização do gênero.

3 Sobre a relação texto-ilustração, veja *As adivinhas na relação ilustração-texto na literatura infantil*, de Kassandra da Silva Muniz, publicado na revista *Ao pé da letra*, 1, p.73-79, 1999.

Em função do NDR do conhecimento dos alunos sobre a escrita e o gênero adivinha (não apropriação da escrita e desconhecimento do gênero), achamos pertinente realizar duas atividades de linguagem, antes da produção escrita individual: a resolução de enigmas na modalidade oral, de forma coletiva, orientada pela professora, e a produção oral do gênero adivinha. Nesta última foi realizada a leitura de adivinhas com o objetivo de os alunos resolverem o(s) enigma(s). Durante a resolução, surgiu o problema de respostas geradas por impulso, no ímpeto de participar da atividade, encarada por eles como apenas uma brincadeira em si mesma. Para evitar o comportamento de tentativa de erro e acerto, foram desenvolvidas atividades para ativar processos de pensamento, as quais consistiram em ler as adivinhas pausando nas dicas que ajudavam a decifrar os enigmas. Para cada resolução, registravam-se as hipóteses das crianças na lousa, num movimento de inclusão e exclusão de respostas, conforme o próximo enigma até chegar à resolução final da adivinha.

No que se refere à produção oral do gênero adivinha, foram desenvolvidas duas atividades. A primeira foi feita coletivamente nos grupos formados, cujo comando era a produção oral de uma adivinha para uma resposta determinada previamente para, em seguida, socializar aos outros grupos da turma. Para a segunda produção, feita no modo individual, foi solicitado que cada aluno trouxesse de casa um objeto acondicionado em caixa ou embrulhado com papel para apresentá-lo à turma sob o formato de adivinha, descrevendo suas características. Essa atividade gerou a produção oral do gênero adivinha, de modo individual.

Para a realização da produção escrita individual do gênero adivinha, aos alunos foi dada orientação da seguinte consigna: *Produza um texto escrito, no formato de uma adivinha, para ser circulado em um livro de adivinhas da turma*. As produções de textos escritas foram submetidas a um processo de reescrita, com intervenção da professora, porém, mantendo a ideia genuína da adivinha das crianças, a qual traz marcas do apego da criança às características externas do objeto a ser adivinhado e não ao traço distintivo (gatilho da adivinhação).

O quadro 4 sintetiza as atividades que foram desenvolvidas na sequência didática (SD) adaptada da Escola de Genebra, com a inclusão de duas atividades intermediárias entre a apresentação da situação e a produção inicial. Portanto, esse quadro traz somente atividades que contextualizam a produção inicial escrita individual da adivinha, parte da SD que será discutida neste trabalho.

Quadro 4: Sinopse da parte inicial da Sequência Didática

ETAPAS	OBJETIVOS DE ENSINO	ATIVIDADES REALIZADAS
Apresentação da situação	Apresentar o projeto de comunicação: escrita de um livro de adivinhas; - Apresentar o contexto físico e sociossubjetivo da adivinha e os efeitos de sentido das conexões mais recorrentes (**E** e **MAS**).	1. Apresentação do projeto de dizer (produção e publicação de um livro das adivinhas da turma); 2. Apresentação do gênero adivinha. 3. Leitura de livros com adivinhas.
Atividade de resolução de enigma oral no modo coletivo	- Solucionar adivinhas a partir de raciocínios e não de comportamento impulsivo.	1. Leitura pausada das dicas dos enigmas das adivinhas com registros de inclusão ou exclusão, na lousa, das possibilidades de respostas.
Produção oral do gênero adivinha	- Elaborar oral e coletivamente uma adivinha a partir de respostas dadas; - Elaborar oral e individualmente uma adivinha a partir de um objeto escolhido pelo aluno desafiador.	1. Produção oral, em grupo, de uma adivinha para uma resposta previamente determinada pela professora. 2. Produção oral individual de uma adivinha (trazer um objeto de casa e apresentá-lo à turma sob o formato de adivinha).
Produção inicial escrita da adivinha	- Produzir um texto exemplar do gênero adivinha.	1- Produção de um texto escrito, no formato de uma adivinha, para ser circulado em um livro de adivinhas da turma.

Fonte: As autoras

3.2 Critérios de análise dos textos produzidos pelos alfabetizandos

Os textos foram analisados a partir de dois aspectos: a dimensão textual (capacidades de ação: organização do conteúdo temático; capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas do gênero adivinha) e a formação morfológica da palavra em relação à apropriação da escrita, tendo por base a ortografia (forma gráfica; expedientes e marcas da linguagem interior).

Para análise da dimensão textual, elaboramos uma grade, com critérios avaliativos por capacidades de linguagem (quadro 5), os quais explicitamos abaixo.

Para as **capacidades de ação**, o critério foi o de verificar se *O conteúdo temático é abastecido com informações que provocam a inters*eção entre língua, cultura e mundo. Como língua, são considerados elementos verbais e não-verbais, desde

que, integrados, comuniquem um sentido. Para cultura, consideramos os costumes e práticas sociais advindos da família, escola, igreja, meios de comunicação de massa. Finalmente, para mundo, consideramos toda experiência, direta (conhecimento empírico) ou indireta (conhecimento enciclopédico: científico, filosófico e artístico), com a realidade objetiva até o momento do ato da produção. Esses três elementos mantêm uma relação entre si e dessa interseção a criança forma o juízo (subjetivo e objetivo, a depender do desenvolvimento do seu psiquismo). Com relação aos textos não-verbais, estes só foram avaliados na categoria de conteúdo temático, mas não foram avaliados em nenhuma das categorias das capacidades discursivas nem das linguístico-discursivas.

Para as **capacidades discursivas**, a análise foi feita a partir de três critérios: verificar se: a) As partes do texto são pertinentes a uma das várias possibilidades composicionais do gênero de referência; b) A planificação do texto é constituída pela sequência descritiva, predominante do gênero, ou por seus fragmentos, e por esquematização; c) Se há articulação entre as partes do texto. O primeiro refere-se à variação da planificação do conteúdo temático. O segundo critério avalia se o texto apresenta ou não as fases da sequência descritiva (aspectualização, relacionamento e ancoragem, e a presença de fragmentos de outras sequências textuais, bem como a esquematização). O terceiro critério verifica se há ou não articulação das partes do texto.

As **capacidades linguístico-discursivas** foram avaliadas a partir de cinco critérios: três para os mecanismos de textualização e dois para os mecanismos enunciativos. A avaliação dos primeiros mecanismos teve como parâmetro: a) se emprega ou não os conectores recorrentes da adivinha (**e**, **mas** e **que**) necessários para sua articulação interna, para produzir o efeito de sentido desejado; b) se há ou não retomada do(s) referente(s) textual(is), independentemente do tipo (apagamento, anáforas pronominais e nominais etc.); c) se o tempo verbal empregado tem a predominância do tempo presente do indicativo, de modo a produzir o efeito de sentido de verdade geral.

Com relação aos mecanismos enunciativos, verificamos se e quais as vozes sociais estão marcadas na materialidade do texto, além da do agente produtor. Já em relação às relações modais, ocupamo-nos de verificar se o posicionamento do agente produtor é marcado por modalizações, mesmo que a ausência do modalizador não caracterize uma deficiência na construção do texto, mas sim por este constituir um indicador de conhecimento de mundo, que constitui a macroestrutura textual (conteúdo temático).

Para analisar os textos dos alunos, na dimensão da apropriação da linguagem escrita, elaboramos a grade (quadro 6), tendo por base: a) as formas gráficas (significante); b) expedientes (insinuações) usados pela criança para escrever; c) as marcas do discurso interior apontadas por Smolka (2003): aglutinação, condensação, contração e supressão; d) descrição geral da escrita com base nas leis fonéticas. A partir dessa avaliação da escrita (demarcação do NDR), foi possível criar a ZDP de cada criança para planejar progressões de aprendizagem no sentido de avançar na formação da escrita.

4. ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALFABETIZANDOS

O quadro 5 apresenta a análise dos textos dos alfabetizandos das categorias que integram as três capacidades de linguagem. No que se refere à categoria do contexto de produção, como se trata de uma atividade comum a todos os alunos, o contexto físico é o de que cada indivíduo (emissor) deverá produzir um texto, na forma do gênero adivinha, para publicação de um livro da turma com esses textos, para a professora da turma (receptor). Já o contexto sociossubjetivo, os alunos produtores do texto são os enunciadores e os possíveis leitores do livro são a professora, os familiares, a comunidade escolar etc (destinatários/interlocutores). Dessa forma, nas capacidades de ação, no quadro, consta apenas a avaliação do conteúdo temático.

A apresentação dos textos segue uma gradação ascendente em relação à planificação/tratamento do conteúdo temático (introdução e organização de informações estocadas na memória sobre o referente textual escolhido para produzir a adivinha)[4].

4 A forma da escrita verbal, no processo de alfabetização, é um aspecto importante a ser considerado. Entretanto, neste trabalho, não obstante este também ter sido objeto de análise, tal aspecto não foi escolhido como parâmetro para estabelecermos uma hierarquia ascendente dos textos em relação à forma de escrita. A razão por não ter feito essa escolha é o fato de que a qualidade da forma gráfica da palavra é afetada pela extensão do texto, a qual, por sua vez, é afetada pela quantidade de informações internalizadas pela criança em relação a seu conhecimento língua-cultura-mundo.

Figura 1 - Produção escrita de Vinícius



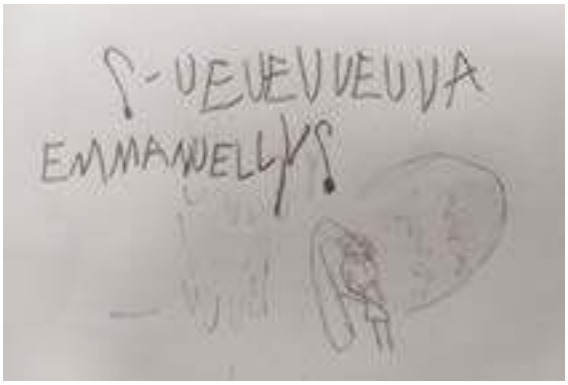
Acervo pessoal

Figura 2 - Produção escrita de Breno



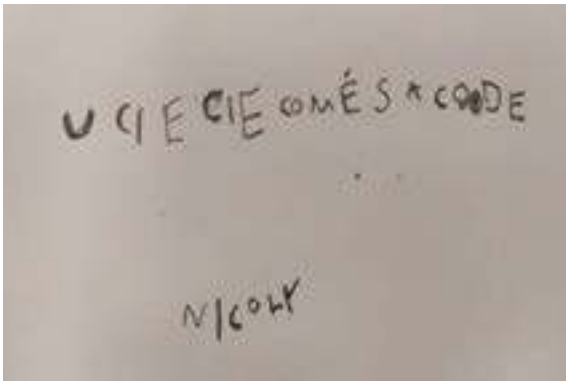
Acervo pessoal

Figura 3 - Produção escrita de Emmanuelly



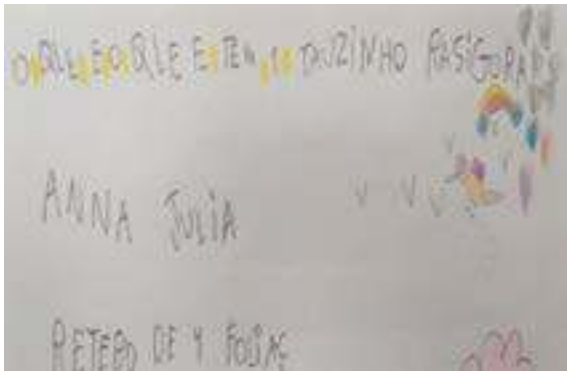
Acervo pessoal

Figura 4 - Produção escrita de Nicoly



Acervo pessoal

Figura 5 - Produção escrita de Anna Julia



Acervo pessoal

Figura 6 - Produção escrita de Maria Eduarda



Acervo pessoal

Figura 7 - Produção escrita de Arthur



Acervo pessoal

Figura 8 - Produção escrita de Barbara



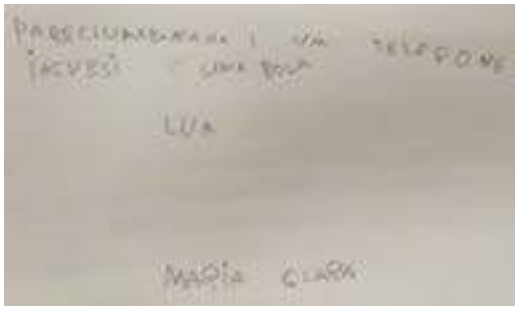
Acervo pessoal

Figura 9 - Produção escrita de Manuela



Acervo pessoal

Figura 10 - Produção escrita de Juan



Acervo pessoal

Figura 11 - Produção escrita de Maria Clara



Acervo pessoal

Quadro 5: Avaliação da produção inicial da adivinha de acordo com o critério de análise do texto segundo o ISD

	Critérios de avaliação	Vinicius	Breno	Emmanuelly	Nicoly	Anna Julia	Maria Eduarda	Arthur	Bárbara	Manuela	Juan	Maria Clara
Capacidade de ação	**Conteúdo temático**: verificar se é abastecido com informações que provocam a intersecção entre língua, cultura e mundo.	Somente conhecimento de mundo, se considerado o desenho o tipo de escrita (pessoa, pessoa no sofá, pessoa dormir e barraca).	Somente conhecimento de mundo, se considerado o desenho o tipo de escrita (roda, carro, rua e a convenciona l de proibição: X)	Só apresenta conhecimento de mundo (saber sobre a existência da Turma da Mônica)	Explora somente a língua no seu aspecto metalinguístico (deu informação sobre a letra inicial da palavra *dez*)	Explicitamente, articula objetivamente apenas língua (forma escrita de expressão do pensamento: língua como instrumento de comunicação) e mundo (parte da planta: caule). Implicitamente, articula os três elementos (língua, cultura e mundo): pois, na cultura popular brasileira, o trevo de quatro folhas é considerado um objeto que dá sorte.	Explora somente a língua, tanto como instrumento de comunicação, quanto em seu aspecto metalinguístico: deu informações sobre as sílabas (letra inicial e final da palavra *de/divisão*.	Articula língua (instrumento de comunicação) e mundo (conhecimento de um personagem infantojuvenil). Porém, as informações sobre o referente (objeto a ser adivinhado) são introduzidas na adivinha insuficientes.	Articula língua, mundo e cultura. Língua como instrumento de comunicação; mundo, considerando a experiência direta com o mundo objetivo (vestimenta) e cultura se considerado: a) Cultura brasileira, regra social que adota o vestido só para o uso de pessoas do sexo feminino; b) Cultura religiosa local (que impõe o uso do vestido e saia só para o sexo feminino; proibindo qualquer outro tipo de vestimenta) e mais abrangente (tunicas, bunjara etc.).	Articula língua, mundo e cultura. Língua como instrumento de comunicação; mundo considerando a experiência direta com o mundo objetivo (estudante de educação formal) e cultura se considerado *homeschooling*, como uma modalidade de educação domiciliar, regulamentada pelo MEC, no governo Bolsonaro (2018-2022).	Articula língua (instrumento de comunicação) e mundo: noção sobre forma do vulcão (uso das cores vermelha, amarela, figura das lavas saindo do vulcão); e sobre a erupção de um vulcão. Porém, as informações sobre o referente vulcão (objeto a ser adivinhado) introduzidas na adivinha não são precisas, de modo a remeter as características dadas (VERMELHO, SOLTAFO GO e É MUTO QUE NQU TE) diretamente ao vulcão.	Articula língua (instrumento de comunicação) e mundo (conhecimento das fases da lua). Se o agente produtor tivesse incluído a informação de que o objeto a ser adivinhado culturalmente relacionado ao tempo do enamorados, completa-se-ia a intersecção da trindade língua-cultura-mundo.
Capacidades discursivas	**Partes do texto**: verificar se são pertinentes a uma das várias possibilidades composicionais do gênero de referência.	-	-	Foi possível identificar apenas a fórmula inicial da adivinha: *O que é, o que é?* As demais combinações de letras foram aleatoriamente impossibilitam uma avaliação precisa.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado + uma pergunta desnecessária, de caráter conclusivo do gênero, para ceder o turno ao interlocutor desafiado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição insuficiente do objeto a ser adivinhado.	O texto é construído com a parte inicial (há a fórmula básica inicial) + descrição (SOLTAFOGO) a ser adivinhado.	O texto é construído com um paralelismo sintático, cujo conteúdo é a descrição suficiente da parte externa do objeto a ser adivinhado (PARECIUMABANANA I UM TELEFONE IASVESI UMA BOLA). O encaixamento das três orações possui valor sintático igual. O uso dessa estrutura gramatical simétrica confere objetividade e precisão ao texto.
	Planificação do texto: verificar se é constituída - pela sequência descritiva completa, predominante do gênero adivinha; - por fases da sequência descritiva; - por fases da descritiva e fragmentos de outras sequências; - esquematização.	-	-	A análise desse critério foi prejudicada em função da qualidade gráfica incompreensível.	A fase da **aspectualização** é insuficiente (TEM I TAZZINO, DE). A **ancoragem** - resposta- é apresentada (RETÊBO DE 4 FOLIAÇ). A fase do **relacionamento** não é apresentada.	A fase da **aspectualização** é insuficiente (TEM I TAZZINO, DE). A **ancoragem** – resposta- é apresentada (RETÊBO DE 4 FOLIAÇ). A fase do **relacionamento** não é apresentada.	A fase da **aspectualização** é insuficiente (TEM I TAZZINO, DE). A **ancoragem** – resposta- é apresentada sob a forma de desenho. A fase do **relacionamento** não é apresentada.	A fase da **aspectualização** é insuficiente (SEVIPAROVIXI IDA PARASI). A **ancoragem** –resposta- é apresentada sob a forma de desenho e de escrita copiada da palavra "VESTIDO". A fase do **relacionamento** não é apresentada.	A fase da **aspectualização** é insuficiente (É VERMELHO E SOLTAFOGO E LIÉ MU TO QUE NQU TE). A **ancoragem** - resposta- é apresentada sob a forma de desenho. A fase do **relacionamento** não é apresentada.	A fase da **aspectualização** é quase suficiente (É VERMELHO E SOLTAFOGO E LIÉ MU TO QUE NQU TE). A **ancoragem** - resposta- é apresentada sob a forma de desenho. A fase do **relacionamento** não é apresentada.	Há uma sobreposição de fases da sequência descritiva. A fase da **aspectualização** (descrição do objeto a ser adivinhado em parte) ocorre ao mesmo tempo que a fase do relacionamento (comparação metafórica do objeto a ser adivinhado com outro objeto) (PARECIUMABANANA I UM TELEFONE IASVESI UMA BOLA). A **ancoragem** –resposta- é apresentada sob a forma escrita.
	Verificar se há **articulação entre as partes do texto**	-	-	Idem ao observado no critério *planificação*.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação.	Não apresenta nenhuma articulação

continua

	Critérios de avaliação	Vinícius	Breno	Emmanuelly	Nicoly	Anna Julia	Maria Eduarda	Arthur	Bárbara	Manuela	Juan	Maria Clara
Capacidades linguístico - discursivas	**Conexão**: verificar se fez uso adequado dos conectores recorrentes da adivinha (**e**, **mas** e **que**) para produzir o efeito de sentido desejado.	-	-	Idem ao observado no critério *planificação*.	Não apresenta nenhum conectivo.	Não apresenta nenhum conectivo.	Não apresenta nenhum conectivo.	Não apresenta nenhum conectivo.	Usa adequadamente o conectivo aditivo **E** (**"I"**) para articular duas frases sintáticas.	Usa adequadamente o conectivo aditivo **E** para articular duas frases sintáticas.	Não apresenta nenhum conectivo.	Usa adequadamente o conectivo aditivo **E** (**"I"**) para articular duas frases sintáticas.
	Coesão Nominal: verificar se a retomada do(s) referente(s) textual(is) é feita adequadamente.	-	-	Idem ao observado no critério *planificação*.	Não apresenta nenhuma retomada de referente.	Não há retomadas. O apagamento diante do verbo *ter* é para manter o enigma da adivinha.	Não apresenta nenhuma retomada de referente.	Há uma retomada anafóricas (o pronome eu da pergunta conclusiva: QUENEUSOU). O apagamento diante do verbo *EVOLUO* não caracteriza uma retomada, mas é para manter o enigma da adivinha.	Não há retomadas. O apagamento diante dos verbos *servir* (SEVI) e *dar* (DA) é para manter o enigma da adivinha.	Há um apagamento da expressão "O TIAZETIAPREIT" diante de "ALE".	O apagamento diante do verbo *ser* (É) é para manter o enigma da adivinha. Há duas retomadas, sob a forma de anáfora pronominal (É LI), de um referente não introduzido no texto, por ser a resposta do enigma apresentado	Não há retomadas. O apagamento diante do verbo *parecer (PARECI)* é para manter o enigma da adivinha.
	Coesão verbal: verificar se o tempo verbal é empregado de modo adequado para produzir o efeito de sentido de verdade geral	-	-	Foi possível observar apenas o verbo da fórmula inicial da adivinha.	Usa o tempo pressente (COMESA)	Usa o tempo presente (TEM)	Usa o tempo pressente (COMESA; TREMINA)	Usa o tempo presente (EVOLUO; SOU)	Usa o tempo presente (SEVI; DA)	Usa o tempo presente (APRETI)	Usa o tempo presente (É; SOLTA)	Usa o tempo presente (PARECI)
	Vozes sociais: verificar se estão marcadas na materialidade do texto	-	-	Agente produtor; voz social (desenhos, filme e produtos da Turma da Mônica) e institucional (escola: Literatura Infantil).	Agente produtor e da instituição escola.	Agente produtor, cultura popular e voz da ciência.	Agente produtor e da instituição escola.	Agente produtor; voz social (desenho animado, mangá e produtos do personagem Goku, protagonista do anime Dragon Ball).	Agente produtor e das instituições escola, igreja e família. (vestido não é uniforme, mas sim roupa para passeio)	Agente produtor e das instituições Estado, Escola e Família.	Agente produtor; vozes sociais: mídia (desenhos, filme etc.) e da ciência (fenômeno da erupção do vulcão).	Agente produtor e do senso comum.
	Posicionamento do agente produtor: verificar se é marcado por modalizações.	-	-	Idem ao observado no critério *planificação*.	Não apresenta modalizadores.	Não apresenta modalizadores.	Não apresenta modalizadores.	Presença de uma modalização apreciativa (MUNTAS)	Não apresenta modalizadores.	Não apresenta modalizadores.	Presença de uma modalização apreciativa (MUTO)	Presença de uma modalização apreciativa (ASVESI)

Fonte: As autoras

CC BY NC SA

A análise das escritas das crianças foi feita do ponto de vista das capacidades de linguagem potencializadas pelo gênero e do ponto de vista da formação da palavra, a qual constitui material para discussão da nossa tese apresentada no item 2, deste trabalho. Para sustentá-la, apresentamos cinco argumentos. Os quatro primeiros são apoiados nas especificidades do gênero adivinha (quadro 5) e o quinto, na análise da formação morfológica da palavra (quadro 6).

Tendo por base o modelo didático do gênero adivinha construído, apresentamos cinco argumentos sobre o potencial desse gênero para o ensino da escrita inicial: 1º) as características peculiares da adivinha, sobretudo o seu caráter lúdico e desafiador; a extensão curta; a enorme variedade na estrutura composicional as constitui como um instrumento potencializado de/na transição entre as atividades-guias (o brincar com o jogo de papel para brincar com a linguagem e com o jogo da linguagem); 2º) a produção da adivinha, com intervenção do professor, gesta o desenvolvimento das operações de raciocínio em crianças em fase de alfabetização (comparação, generalização e abstração), e ativa e desenvolve o processo dialético análise-síntese; 3º) o próprio jogo desafiador da produção do gênero é um meio para a formação de conceitos e juízos (pensamento); 4º) a interseção entre língua-cultura-mundo constitui a diversidade de temas da adivinha tanto do mundo discursivo quanto do mundo objetivo e 5º) a *conclusibilidade* da adivinha, em seus fatores de *exauribilidade do objeto e do sentido*, *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante* e *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* constitui condições favoráveis para fazer o pareamento pensamento-linguagem da escrita condensada e, assim, desdobrar gramaticalmente a linguagem interior da criança rumo a uma escrita pormenorizada.

O primeiro argumento para fundamentar nossa tese, que a adivinha tem *grande potencial para mediar a aquisição da escrita inicial*, é explicitado pelos próprios traços peculiares da adivinha (o caráter lúdico e desafiador; a extensão curta; uma enorme variedade na estrutura composicional), que a distinguem dos demais gêneros e todos podem ser explorados no processo de alfabetização. De modo especial, o traço lúdico e o desafio da adivinha são convidativos ao aluno do 1° ano do ensino fundamental a produzir textos desse gênero porque se configura como uma brincadeira que se realiza por meio da língua, no ambiente escolar, nas interações verbais entre crianças e adultos, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Conforme já expusemos, a brincadeira, sobretudo a do jogo de papel, segundo a psicologia histórico-cultural, é a atividade-guia na educação infantil por ser a que promove o desenvolvimento das

neoformações psicológicas na criança nesse período. Já, no ensino fundamental, a atividade-guia é o estudo. Desse modo, brincar com a linguagem na (re)produção e na circulação da adivinha possibilita concebê-la como um instrumento de/na transição não apenas entre as atividades-guias (o brincar com o jogo de papel para brincar com a linguagem e com o jogo da linguagem), mas entre os níveis de ensino (dos últimos anos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental).

Os dois primeiros critérios do referido quadro (*conteúdo temático* e *partes do texto*) apoiam nosso primeiro argumento, justificando que o caráter lúdico e desafiador da adivinha atrai o envolvimento do aprendiz a arriscar a produzir o texto, mesmo sem escrever convencionalmente; a extensão curta; a enorme variedade de temas e de estrutura composicional. A primeira variedade pode ser comprovada nos textos de referência: a) conteúdos de áreas do conhecimento: i) sobre língua (textos 1, 2, 6, 8, 9, 11, 12); ii) geografia (texto 5); iii) ciências da natureza (textos 11 e 15); b) costumes/cultura (3 e 13); c) brincadeira com a função essencial de determinado objeto, com significado estrutural (4 e 7); d) lógica (textos 10, 16 e 17); e) outros conhecimentos (texto 14). Já a variedade na estrutura composicional é verificada no estudo do gênero adivinha, conforme o quadro 2. Essas características do referido gênero dão condições para a escrita de texto na alfabetização, a qual é materializada de modo condensado, expressando a ideia no formato de oração coordenada predominantemente. Das onze produções, cinco destas (as produções de Vinícius, Breno, Bárbara, Manuela e Maria Clara) assemelham-se à estrutura e ao conteúdo das adivinhas 4 e 7, dos textos de referência, classificadas no item c, explorando a função e a forma do objeto a ser adivinhado, típico do comportamento imediato com a realidade. “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2003, 283).

O segundo argumento fundamenta a tese com dados sobre o desenvolvimento do pensamento: a adivinha gesta e ativa o desenvolvimento das operações de raciocínio em crianças em fase de alfabetização. A operação do par dialético análise-síntese foi demonstrada em todas as produções, inclusive naquelas materializadas em desenho. Já a operação da comparação, que corresponde a uma parte da adivinha (fase de relacionamento, na qual se compara o objeto descrito com outros), não foi executada pelas crianças, com exceção de Maria Clara, que fundiu as fases de aspectualização e relacionamento ao descrever a forma da lua, comparando-a com outros elementos: banana, telefone e bola. Para demonstrar a operação da comparação, tomamos como exemplo a transformação do texto de Arthur:

1ª Versão: O QUE É O QUEÉ EVOLUO
A MUNTAS CORES QUE NEUSOU

Versão final: MUDO DE COR, MAS NÃO SOU CAMALEÃO.
SOLTO LASER, MAS NÃO SOU HOMEM DE FERRO;
VOO, MAS NÃO SOU PASSARINHO.
QUEM SOU EU?

A operação da comparação foi feita com ajuda do professor, por meio de perguntas que levaram o produtor da adivinha a relacionar o personagem Goku (resposta, que é a ancoragem) com outros objetos e seres no mundo que possuíam características em comum com o objeto a ser adivinhado. As características descritas após a adversativa *mas* dos primeiros três versos são efeitos da operação de comparação. Estas, por sua vez, ativam as operações de generalização (quando transpõem para os objetos comparantes as características do objeto comparado) e gestam a abstração (quando dos traços generalizados poderão abstrair aquele que dá identidade ao objeto). Essas operações alcançam seus estágios mais desenvolvidos ao longo do processo de escolarização.

O terceiro argumento fundamenta a tese no próprio jogo desafiador da produção do gênero, que é um meio para a formação de conceitos e juízos, ou seja, para o desenvolvimento do pensamento. Assim, a elaboração dos enigmas e sua respectiva resposta apoiam essa tese, na medida em que, para formular o enunciado da adivinha, o seu produtor elabora julgamentos (juízo) sobre o objeto a ser adivinhado (conceito), cuja operação ativa a relação das funções psíquicas pensamento e linguagem com o mundo, mesmo nas crianças que têm pouca vivência, como o caso das que estão em processo de alfabetização. Entretanto, nessa fase do desenvolvimento, os juízos elaborados pelas crianças são amparados na realidade concreta, imediata do objeto, em seu aspecto externo.

O quarto argumento diz respeito à interseção entre língua-cultura-mundo, cuja relação triádica cria a diversidade de temas da adivinha, constituída por conceitos e juízos, por meio da qual constroem-se tanto o mundo discursivo quanto o mundo objetivo. A variedade de temas da adivinha amplia o sistema de referências do alfa-

betizando e antecipa a formação de conceitos científicos. A necessária relação entre essa tríade é demonstrada pelos três critérios de análise constantes no quadro 5: conteúdo temático, vozes e modalizações. A análise do conteúdo temático evidenciou a impossibilidade de as crianças articularem, com autonomia, língua-cultura-mundo, dada a sua pouca experiência social em função da tenra idade, ainda que, nas práticas de referências apresentadas, neste trabalho, essa articulação não é frequente. As vozes mais mobilizadas nas adivinhas das crianças foi a voz da escola, espaço de sua convivência diária. Em seguida, a voz da ciência; da família; da mídia; da cultura popular; do senso comum e do Estado. Já em relação às modalizações, apenas em três textos houve realizações modais, o que justifica o pouco trânsito que as crianças têm com o conteúdo temático.

Os argumentos equivalem aos dados, que são os fatos aos quais recorremos para fundamentar nossa conclusão (o gênero adivinha é promissor para se realizar um trabalho didático para o ensino da aquisição da escrita). Para tanto, formulamos afirmações válidas que justificam a passagem dos dados (argumentos) à conclusão, que, por sua vez, atribuiu força aos argumentos

Quadro 6: Marcação do NDR e criação da ZDP da escrita inicial na produção de textos na alfabetização com base na ortografia

NDR da escrita inicial	Vinicius	Breno	Emmanuelly	Nicoly	Anna Julia	Maria Eduarda	Arthur	Bárbara	Manuela	Juan	Maria Clara
Produção de texto escrita	Conforme figura 1	Conforme figura 2	? UEUEVVEUVA (a resposta "melancia" foi desenhada e apagada, a qual foi substituída por figura humana)	UCIECIECOMÉS ACO DE (não apresentou resposta gráfica nem pictórica)	O QUE E O QUE E TEM I TAUZINHO RASIGURA RETEBO DE 4 FOLIAÇ (resposta TREVO DE 4 FOLHAS foi escrita)	QUE É QUE É COMESA UM TE TREMINA ÃO (resposta TELEVISÃO foi desenhada)	O QUE É O QUEÉ EVOLUO A MUNTAS CORES QUENEUSOU (a resposta GOKU foi desenhada)	UIEUIE' SEVIP AROVIXI IDAP ARASI (a resposta VESTIDO, acompanhada do desenho de uma menina com vestido, foi apoiada num cartaz exposto na sala de aula)	O CIÊ O CIÊ? O TIAZETIAPRETIASIRE? EALE? (a resposta ESCOLA foi desenhada e representada por uma sala de aula)	O QUEO QUE É VERMELHO E LISOLTAFO GO E LI É MUTO QUE NQUTE (a resposta VULCÃO foi desenhada)	PARECIUMABANANA I UM TELEFONE IASVESI UMA BOLA (a resposta LUA foi escrita corretamente do ponto de vista ortográfico)
Forma gráfica	Rabiscos, desenho, pseudoletras e letras	Desenho	Letras e ponto de interrogação parcialmente organizados pela memória e parcialmente aleatória.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em duas orações, sendo a segunda incompleta.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em duas orações.	Letras organizadas em palavras e estas, por sua vez, organizadas em duas orações, dispostas em uma estrofe, com três versos.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em três orações, sendo a segunda (a que descreve o objeto a ser adivinhado: GOKU) com sintaxe sincrética.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em três orações para formar um período completo.	Letras e pontos de interrogação organizados em duas orações, formando um período completo.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em texto.	Letras organizadas em palavras e estas organizadas em texto.
Expediente	Desenho.	Desenho combinado com uma marca primitiva simbólica arbitrária (X = não)	Combinação aleatória de letras e símbolos.	Forma (modelagem da estrutura da palavra na oração, de acordo com as leis fonéticas)	Forma (modelagem da estrutura da palavra na oração, de acordo com as leis fonéticas)	Forma (morfologia quase completa da palavra, com baixa frequência de uso de leis fonéticas: COMESA) - Desenho	Forma (morfologia completa da palavra, com baixa frequência de uso de leis fonéticas: MUNTAS) - Desenho	Forma (modelagem da estrutura da palavra na oração, de acordo com as leis fonéticas)	Forma (modelagem da estrutura da palavra, na oração, de acordo com as leis fonéticas) - desenho	Forma (modelagem da estrutura da palavra, com leve influência da fala na escrita). - Desenho	Forma (modelagem da estrutura da palavra, com leve influência da fala na escrita).
Marcas da linguagem interior	Desenho contensa a realidade de acampamento de pesca do pai.	Desenho condensa provavelmente a experiência com skate.	Supressão e aglutinação (UEUE) seguidas de uma combinação de letras aleatórias.	Condensação e aglutinação na escrita Supressão do artigo definido da fórmula inicial da adivinha (U) e da letra **M**, na conjunção *com* (CO).	- Condensação da preposição para em RA; - Supressão da letra R do verbo segurar (SIGURA) -Aglutinação das palavras *para* e *segurar* (RASIGURA)	Supressão: - **O** da fórmula inicial da adivinha; - da letra **C** da conjunção COM (grafada **UM**); - da conjunção aditiva **E** depois da sílaba inicial do objeto a ser adivinhado (**TE**); - da conjunção **COM** antes da tentativa de marcar a sílaba final do objeto a ser adivinhado (**ÃO**).	Aglutinação: - do pronome interrogativo *que* + verbo ser na 3ª pessoa do presente *é*: QUEÉ; - do pronome interrogativo *quem* + pronome pessoal *ev* + verbo ser na 1ª pessoa do presente *sou*: QUENEUSOU	Condensação: - UIEUIE Supressão: - ausência da letra R em SEVI; - ausência do R, marca do infinitivo de VESTIR e SAIR Aglutinação: - da fórmula inicial: UIEUIE; - das palavras na oração: SEVIP AROVIXI IDAP ARASI	- Condensação da palavra *escrever* (SIRE) ; - Aglutinação da sílaba final da palavra *saúde* + a palavra *gente* + *palavra aprende* + a expressão *o escreve* + a TIAZENTIAPRETIASIRE?; - Supressão da letra N, que marca a nasalidade, das palavras *onde* e *aprende*.	Aglutinação: - do verbo *parecer* + artigo indefinido feminino *uma*+ palavra *banana*: PARECIUMABANANA - da conjunção aditiva *e* + o advérbio *às vezes*: IASVESI Repetição: - da 1ª sílaba da palavra QUENTE: QUE NQU TE
Descrição geral da escrita, com	Há relação funcional com a escrita no desenho, cujo significado	Há relação entre o grafismo e o conteúdo desejado, se	Não tem relação funcional com a escrita (conexão entre a produção	Escrita organizada em duas porções estruturais: 1ª) corresponde a fórmula inicial da adivinha e 2ª) a	- Escrita organizada em duas orações, com as palavras segmentadas, cuja segmentação é marcada com uma bolinha na cor	- Escrita na forma convencional e segmentada (separou com espaço as	- Escrita na forma convencional, parcialmente marcada com segmentação (fronteira entre as palavras entre duas expressões sem	- Escrita segundo as leis fonéticas, cuja segmentação é marcada por um traço entre as orações.	- Escrita segundo as leis fonéticas, cuja segmentação adequada é marcada apenas na primeira oração.	- Escrita na forma convencional, parcialmente marcada com segmentação	-Escrita conforme as leis ortográficas, sem uso de pontuação e com moderada troca de letras na relação

continua

NDR da escrita inicial	Vinicius	Breno	Emmanuelly	Nicoly	Anna Julia	Maria Eduarda	Arthur	Bárbara	Manuela	Juan	Maria Clara
base nas leis fonéticas	depende do contexto de produção.	considerado o criato de produção.	gráfica e o conteúdo)	descrição do objeto a ser advinhado. Em ambas as porções há a mediação da fala, materializada no uso alternativo entre letra e fonema: 1) caso do **C**, seguido de **I** tomado como fonema [k], no lugar do **Q** (CI para QUE) e **C**, seguido de **O**, tomado corretamente pelo fonema [k]. 2) caso do **S** no lugar do **Ç**. Na *2ª* porção a tonicidade é marcada na palavra *começa* e há a supressão da letra M em COM.	amarela e com espaço em branco entre elas, exceto em RASSIGURA que, para a aluna, trata-se de uma única palavra; - Confusão entre a função do símbolo **I** (quantidade) com o artigo indefinido singular **um**, motivada pela igualdade sonora e gráfica; - Troca de letras: a) **T** pelo **T**= anzinho; b) **V** pelo **B**, na sílaba VO da palavra TREVO, devido ao modo de articulação e fonação (V é labiodental sonoro; B é bilabial sonoro); c) **S** pelo **Ç** na marca de plural da palavra FOLIAÇ, rivalidade de letra com o mesmo som [s]. - FOLIAÇ em vez de FOLIAS, por semelhança fonética: despalatalização (perda do traço palatal /ʃ/ e passou a ser escrito com o fonema alveolar /s/. - Influência da oralidade: SIGURA em vez de SEGURAR; - Troca da posição das letras (RETE em vez de TRE). Inseriu a letra **E** depois dessa inversão pela tendência em manter a sílaba canônica.	fronteiras entre as palavras); - Rivalidade de letra para o mesmo som (fonema **[s]):** uso da letra **S** no lugar da letra **C**: COMESA = COMEÇA; - Troca da posição das letras **E** e **R**, em sílaba não canônica: TREMINA = TERMINA	marcar) e sem uso de pontuação; - nasalização do i por assimilação contextual da consoante M (MUNTAS); - Troca de letras: M por N (QUEN).	- rivalidade de letras para representar o mesmo som, na mesma posição: usou a letra X no lugar da letra S na palavra *vestir* (VIXI); - Influência da oralidade na escrita das palavras: a) O (Ú); QUE (I); SERVE (SERVI); VESTIR (VIXI); E (I); b) Perda da marca do infinitivo nos verbos: *vestir* (VIXI) e *sair* (SI).	- recorrência da troca dos fonemas homorgânicos ([dg] pelo [ʃ]) - Indistinção das letras C/Q em contextos vocálicos de E/I, diante da letra C, a qual é tomada como mesmo fonema da letra K [k], independente da vogal que as acompanha (CIE no lugar de QUE É) - Troca de letras motivada por semelhança sonora, cujo traço diferencial é o da surdez/sonoridade: T/D; - Troca do fonema palatoalveolar [ʃ], com o fonema alveolar [z]: ZETI = GENTE; - Influência da oralidade (CI = QUE; O TI = ONDE; ZENTI = GENTE; APRETI = APRENDE; SIRE = ESCREVER; LE = LER). - Na 1ª oração a tonicidade é marcada no verbo estático presente do indicativo **É**.	(fronteira entre as palavras) e sem uso de pontuação; - Supressão da vogal nasal I (MUTO); - Troca de letras na relação grafema/fonema quando o critério fônico for com base na posição átona ELI = ELE. A repetição da 1ª sílaba incompleta da palavra QUENTE pode ser motivada pelo fluxo auditivo da fala da criança no ato da escrita dessa palavra. QUE NQU TE (grifo nosso) Esse fluxo também pode ter influenciado as segmentações feitas na palavra.	grafema/fonema quando o critério fônico for com base na posição átona e monossílabo vocálico; P.ARECI = PARECE; I = E; VESI = VEZES. - Sílaba travada incompleta (VESI = VEZES).
Criação da ZDP para intervenção didática visando ao desenvolvi-mento da escrita	- perceber a limitação da escrita pictográfica e iniciar-se na escrita alfabética.	perceber a limitação da escrita pictográfica e iniciar-se na escrita alfabética. Compreender que além de desenhar coisas é possível desenhar a fala internalizando as letras que representam o som da fala.	Ampliar as letras do alfabeto e respeitar a sua ordem na formação de sílabas e palavras para produzir significado.	Dominar: - a estrutura da sílaba não-canônica; - regras básicas de acentuação de palavras conhecidas; - uso de interrogação para perguntas.	Consolidar: - a estrutura da sílaba não-canônica: TRE = RETE; - dígrafo: Q = QUE; LH = LI; - uso de interrogação para perguntas.	Dominar: - a estrutura da sílaba não-canônica; - uso de interrogação para perguntas; - uso de adjuntos adnominais para formar grupos nominais e/ou frases nominais; - uso de conectivos (**com**, **e**) para realizar a articulação local entre duas ou mais frases.	Dominar: - as convenções ortográficas da língua; - a segmentação das palavras na frase/texto; - regras básicas de pontuação (uso da vírgula e ponto final).	Dominar: - a estrutura da sílaba não-canônica; - regras básicas de acentuação de palavras conhecidas; - uso de interrogação para perguntas.	Dominar: - a estrutura da sílaba não-canônica: - a segmentação das palavras na frase/texto; - transformar a escrita como linguagem de primeira ordem	Dominar: - a segmentação das palavras na frase/texto; - transformar a escrita como linguagem de primeira ordem - regras básicas de pontuação (uso da vírgula e ponto final).	Dominar: - as convenções ortográficas da língua; - regras básicas de pontuação (uso da vírgula e ponto final).

Fonte: As autoras

Nossa análise apresentada no quadro 6 confirma características da escrita da criança em processo de alfabetização comuns à da linguagem interior, já observadas por Smolka (2003): predicativa, condensada, abreviada. A autora também atribuiu algumas qualidades à escrita inicial das crianças que nossa análise também confirma: aglutinada, condensada, contraída, com supressão de letras ou partes da palavra. Todas essas características foram encontradas nos textos produzidos pelas crianças e apresentados neste trabalho, segundo os critérios de análise constantes no referido quadro (forma gráfica, expediente, marcas da linguagem interior e descrição geral da escrita com base nas leis fonéticas).

Tendo por base a forma da escrita inicial, nosso quinto argumento integra o primeiro, que trata dos traços peculiares da adivinha (o caráter lúdico e desafiador; a extensão curta; uma enorme variedade no tema e na estrutura composicional), e a escrita condensada e abreviada, quando objetivada no processo de alfabetização. Assim, o quinto argumento é o do tipo de autoridade que buscamos em Bakhtin (2003), o qual ajuda a defender nossa tese apoiando-se em conceitos bakhtinianos sobre as peculiaridades constitutivas do enunciado. Para nós, a *conclusibilidade* da adivinha, em seus fatores de *exauribilidade do objeto e do sentido*, *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante* e *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* (BAKHTIN, 2003) são condições favoráveis para fazer o pareamento pensamento-linguagem e, assim, desdobrar gramaticalmente a linguagem interior da criança (VIGOTSKI, 2000).

A *exauribilidade semântico-objetal*, que é inesgotável fora do gênero, ao ser objeto do discurso numa adivinha, que é um gênero curto e explora a descrição, passa a ter um acabamento dentro das finalidades da interação desse gênero. Tomamos a adivinha de Manuela para ilustrar esse fator.

O CIÉ O CIÉ? O QUE É, O QUE É?

O TIAZETIAPRETIASIRE? ONDE A GENTE APRENDE A ESCREVER

EALE? E A LER?

O texto de Manuela ilustra a relativa exauribilidade do tema (Escola), resposta da adivinha, sintetizado com seu traço funcional e social identitário. Se o objeto Escola fosse conteúdo temático em outro gênero, com outras peculiaridades constitutivas, o alfabetizando não construiria o enunciado no seu todo, não só em função de outra

forma típica, mas sobretudo por não conseguir dar conta de abordar mais pormenorizadamente o conteúdo temático. Essa inteireza acabada do gênero adivinha garante a responsividade para a manutenção do diálogo (o interlocutor enunciará a resposta do enigma).

Quanto ao fator *projeto de discurso*, no processo de alfabetização, não corresponde somente à *vontade de discurso do falante*, mas sim à quantidade de informações armazenadas na memória sobre o objeto que, na escrita inicial, são objetivadas condensadamente. A adivinha de Maria Clara exemplifica essa questão.

PARECIUMABANANA I UM TELEFONE	PARECE UMA BANANA E UM TELEFONE.
IASVESI UMA BOLA	E ÀS VEZES, UMA BOLA.
LUA	LUA

A adivinha de Maria Clara atende a forma típica do enunciado de uma adivinha, porém, não abstrai do objeto *lua* seu traço identitário, como no texto de Manuela. Em sua adivinha, Maria Clara apenas descreve-o em seu aspecto externo, apoiada em sua observação empírica, sem dar nenhuma informação funcional, pois ainda não dispõe de dados científicos sobre esse objeto (que a *lua* é um satélite; que realiza movimentos de rotação, ao girar em torno de seu próprio eixo, e de translação, ao girar em torno do Sol; etc.) e culturais (associação da *lua* na representação do romantismo entre os enamorados; à figura mítica do lobisomem; a mudanças repentinas de comportamento do homem; na influência da lua na criação de marés altas e baixas; aos tipos de partos: rápidos, tranquilos, prematuros etc.). A não formação do conceito científico sobre o objeto encaminha compulsoriamente Maria Clara a explorar o aspecto visível do objeto. No gênero adivinha, tais aspectos externos podem ser explorados quando da descrição do objeto. Num verbete de enciclopédia, ou dicionário, por exemplo, não caberia apenas o conteúdo externo do objeto e nem o estilo informal da linguagem (“parece uma banana”). Esse fator reforça nosso terceiro argumento, que justificativa o gênero adivinha como promissor para desenvolver conceitos científicos em crianças em processos de alfabetização.

O terceiro fator da *conclusibilidade* trata das *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*, as quais já foram discutidas no primeiro argumento, tem a pergunta e resposta uma de suas formas. Esse formato dialogado tem o discurso

interativo predominante e é o formato de discurso que a criança majoritariamente pratica em suas interações verbais, que, além de favorecer o pareamento pensamento-linguagem (terceiro argumento), contribui para o desenvolvimento do autocontrole do comportamento verbal, dada a sua curta extensão (primeiro argumento).

Dessa forma, o quinto argumento, além de fundamentar a tese de que a adivinha tem *grande potencial para mediar a aquisição da escrita inicial* com dados precisos, também tem a função de garantia ou de apoio para todas as provas (argumentos) anteriores e serve de passagem destas para a sua conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivamos demonstrar a tese de que o gênero adivinha é promissor para se realizar um trabalho didático para o ensino da produção textual escrita no processo de alfabetização. Para tanto, enunciamos cinco argumentos em torno da adivinha: 1) seus traços peculiares como um instrumento de/na transição não apenas entre as atividades-guias (o brincar com o jogo de papel para brincar com a linguagem e com o jogo da linguagem); 2) gesta e ativa o desenvolvimento das operações de raciocínio em crianças em fase de alfabetização; 3) o próprio jogo desafiador da produção da adivinha é um meio para a formação de conceitos e juízos, ou seja, para o desenvolvimento do pensamento; 4) a interseção entre língua-cultura-mundo constitui a diversidade de temas da adivinha tanto do mundo discursivo quanto do mundo objetivo; e 5) a *conclusibilidade* da adivinha constitui condições favoráveis para fazer o pareamento pensamento-linguagem da escrita condensada, assim, desdobrar gramaticalmente a linguagem interior da criança, rumo a uma escrita pormenorizada. Procuramos demonstrar nossa tese com dados da realidade (produções das crianças), sem, no entanto, ter tido a pretensão de esgotá-las.

Tendo comprovado que as dimensões ensináveis do gênero adivinha são promissoras no ensino da escrita inicial, este pode, indubitavelmente, ser o epicentro da organização do ensino da escrita na alfabetização, intencional e sistematizada. As limitações de espaço deste artigo impediram-nos de tratarmos dessas questões. Porém, sobre a organização do ensino, o professor pode ancorar-se nos cinco argumentos que apresentamos para fundamentar nossa tese, a partir dos quais pode definir os conteúdos e a forma com a qual poderá tratá-los.

Destacamos, ainda, que o professor tem à sua disposição toda a engenharia didática do ISD, que o orientará nesse trabalho pedagógico planejado, numa proposta de progressão de aprendizagens, com vistas a alcançar sempre uma nova forma superior de escrita.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. de. **Brincando com adivinhas**. São Paulo: Paulus, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução do russo, Prefácio).4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J, P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, S. R; MARTINS, L. M. **Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico**. In MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G, (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DIONÍSIO, A. P. O que é a adivinhação?. In **Revista da Faced**, nº 9, Baia: Universidade Federal da Baia. 2005, p. 35-54.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progresso, 1987.

FERNANDES, F. Contribuição para o Estudo Sociológico das Adivinhas Paulistanas. **Revista de História**. v. 4 n. 9, 1952.

FERREIRA, D. C. de A; ARAÚJO, R. K. N; MELO, C. T. **O gênero adivinha enquanto unidade textual-discursiva**: uma possibilidade de ampliação da aprendizagem no ensino de língua portuguesa. Campina Grande, REALIZE editora, 2012.

FERREIRA, D. C. De A. **O gênero textual adivinha na sala de aula das séries iniciais: concepções teóricas e práticas pedagógicas**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9020>. Acesso em: 08/01/2021 19:22

FURNARI, E. **Adivinhe se puder**. São Paulo: Moderna, 1994.

JUNIOR, J. T. F; AZEVEDO, N. D. de; CAVALCANTE, M. C. B. **Adivinha o que há entre a transparência e a opacidade da linguagem: elementos para uma abordagem enunciativa dos sentidos no discurso.** *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 14, Dezembro 2013. [http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br]

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANZONI, R. M; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A**. Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. 1ª ed. Bauru-SP: Canal 6, 2021.

MARINI, D. **Um estudo das adivinhas**: o jogo verbal. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MARINI-IWAMOTO, D. **Os movimentos de sentidos nas adivinhas**: um estudo enunciativo. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENEZES, P. M. Formação de palavras na organização textual das adivinhas. **Ao pé da letra**, 1: 147-154, 1999.

MOTA, A. **O livro das adivinhas**. São Paulo: Leya, 2011.

ROSA, R. A(s) adivinha(s): da expressão oral ao jogo simbólico in Sousa, Filomena (Coord), Projecto Adivinha-Memóriamedia. Alenquer: **Memória Imaterial**, CRL/IELT (16 p.). Consultado (08/01/2021) in http://www.memoriamedia.net/bd_docs/Adivinha/adivinha_rr.pdf**.** 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, W. R. Tópicos discursivos e formas de construção das adivinhas. In **Ao pé da Letra**, Recife: Departamento de Letras UFPE, 1999, p. 185-191.

SILVA, W. R; MUNIZ, K. S. Adivinhas e ensino da língua portuguesa: uma descoberta in **Ao pé da Letra**, 3.1, Recife: Departamento de Letras UFPE, 2001, p. 75-84.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VIGOTSKI, L, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L, S. **Obras escogidas** (Vol. 4). Madrid: Visor. 1996.

VIGOTSKI, L, S; LURIA, A, R; LEONTIEV, A, N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.