

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA
REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DA LECTO-ESCRITA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tatiane Peixoto Isaia

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA
REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
LECTO-ESCRITA**

por

Tatiane Peixoto Isaia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, baixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA REPERCUSSÃO NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LECTO-ESCRITA**

elaborado por
Tatiane Peixoto Isaia

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Darli Collares, Dr^a (UFRGS)

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a (UFSM)

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 25 de março de 2008.

Dedico este trabalho a minha mãe
Magali, educadora incansável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida e amada mãe Magali, que nos seus afazeres do dia-a-dia e por meio dos pequenos gestos e palavras demonstra incentivo, apoio e orgulho por minhas atividades acadêmicas. Meu agradecimento especial a ti, mãe, companheira da minha caminhada como pessoa e profissional.

Agradeço à “pequena” Emily, minha grande professora que em seus ensinamentos me permite compreender o universo fascinante das crianças.

Ao meu pai Eduardo que torna todos os dias da minha vida momentos de grande alegria. Obrigada, pai por me possibilitar viver em um lar cercado de amor, respeito e comunhão.

Ao meu grande amor Alvaro, companheiro de meus dilemas, de minhas alegrias; amigo sincero e pessoa que me proporciona viver num permanente estado de “apaixonamento”. A ti, Alvaro, agradeço por tua paciência, tua compreensão, teu amor e carinho e por tuas palavras sempre verdadeiras que me permitem “crescer” e entender que os conflitos de opinião são fatores essenciais para um conviver em constante aprendizado.

Agradeço à professora Doris, cuja doçura de suas palavras e atitudes sempre me incentivando e acreditando em minhas potencialidades fizeram-me chegar até aqui. Sou extremamente grata a ti, querida Doris, pela simplicidade acalentadora com que demonstra toda tua sabedoria.

Às crianças que participaram da pesquisa, por me propiciarem um conviver baseado no amor, no respeito e na amizade. À vocês, meus queridos sujeitos de pesquisa, agradeço os ensinamentos e a oportunidade de compreender as hipóteses infantis.

Agradeço ao meu irmão André, meu fiel técnico em informática. Obrigada por me trazer tranquilidade quando me percebia em pânico frente aos problemas técnicos que eu mesma criava no manejo incorreto do computador.

Aos meus avós Eny e Ivo, que me possibilitam entender o verdadeiro significado da família. Vó Eny e vô Ivo, muito obrigada por fazerem parte da minha vida.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Processo de desenvolvimento cognitivo na concepção piagetiana ..	30
QUADRO 2 – Síntese dos Sujeitos da Turma A	80
QUADRO 3 – Síntese dos Sujeitos da Turma B	83
QUADRO 4 – Síntese das características de cada categoria	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ilustração do texto que foi construído através da interação entre pares pela Fernanda e pelo Cleison	102
FIGURA 2 – Texto produzido de modo cooperativo através da interação estabelecida entre Edison e Bernardo	104
FIGURA 3 – Escritas espontâneas produzidas pelo Bernardo	109
FIGURA 4 – Escritas espontâneas produzidas pelo Cleison	110
FIGURA 5 – Escritas espontâneas produzidas pela Fernanda	111
FIGURA 6 - Escritas espontâneas produzidas pelo Edison	112
FIGURA 7 - Escritas espontâneas produzidas pelo Bernardo	113
FIGURA 8 – Escritas espontâneas produzidas pelo Edison	113
FIGURA 9 - Escritas espontâneas produzidas pelo Cleison	113
FIGURA 10 - Escritas espontâneas produzidas pela Fernanda	114
FIGURA 11 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Bernardo.....	115
FIGURA 12 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Cleison	115
FIGURA 13 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Edison	115
FIGURA 14 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pela Fernanda	115
FIGURA 15 – Frase da Fernanda produzida na primeira testagem, no início do ano letivo	116
FIGURA 16 - Frase da Fernanda produzida na atividade de “Auto-ditado”	116
FIGURA 17 – Produção textual apresentada pelo Anderson e pelo Guilherme	122
FIGURA 18 – Produção textual da Jucele	128
FIGURA 19 - Produção textual do Willian	129
FIGURA 20 – Escritas espontâneas produzidas pelo Anderson	130
FIGURA 21 - Escritas espontâneas produzidas pelo Guilherme	131
FIGURA 22 - Escritas espontâneas produzidas pelo Willian	131

FIGURA 23 - Atividade de escrita, na qual a criança escreveu do seu jeito o nome das gravuras carimbadas no papel (desenvolvida em abril de 2007)	132
FIGURA 24 - Escritas espontâneas produzidas pela Jucele	133
FIGURA 25 - Escritas espontâneas produzidas pelo Anderson	133
FIGURA 26 - Atividade de escrita espontânea desenvolvida em aula no mês de agosto	134
FIGURA 27 - Escritas espontâneas produzidas pelo Guilherme	134
FIGURA 28 - Escritas espontâneas produzidas pela Jucele	135
FIGURA 29 - Escritas espontâneas produzidas pelo Willian	136
FIGURA 30 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Anderson	137
FIGURA 31 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Willian	138
FIGURA 32 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Guilherme	139
FIGURA 33 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pela Jucele	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 APRESENTAÇÃO DO TEMA	19
1.1 Análise de pesquisas relacionados com o tema	20
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
2.1 Construção de conhecimentos na perspectiva psicogenética	24
2.1.1 A interação na perspectiva piagetiana	28
2.2 Construção de conhecimentos na perspectiva histórico-social	35
2.3 Alfabetização: a reinvenção de um objeto culturalmente constituído	42
2.3.1 Reinvenção da alfabetização: uma revolução conceitual	42
2.3.2 Apropriação da lecto-escrita: processo de construção individual de um objeto social	46
2.3.3 Alfabetização inicial: implicações educacionais e intervenção pedagógica	53
2.3.4 Interação grupal na construção da lecto-escrita	61
3 DESENHO DA PESQUISA	65
3.1 Temática	65
3.2 Objetivos	66
3.2.1 Objetivo geral	66
3.2.2 Objetivos específicos	66
3.3 Abordagem metodológica para a investigação	66
3.4 Contexto da investigação	70
3.4.1 As turmas participantes da investigação	71
3.4.1.1 Turma A	71
3.4.1.2 Turma B	73
3.4.1.3 Níveis conceituais acerca da lecto-escrita das crianças de cada turma participante da pesquisa	76
3.5 Sujeitos da investigação	77
3.5.1 Sujeitos da Turma A	77
3.5.2 Sujeitos da Turma B	80
3.6 Implementação da pesquisa	83
3.7 Instrumentos	84

3.7.1 Diário de Campo	84
3.7.2 Entrevista semi-estruturada com as professoras	84
3.7.3 Questionário com os pais	85
3.7.4 Produções escritas das crianças	85
3.7.4.1 Testagem “Quatro palavras e uma frase”	86
3.7.4.2 Auto-ditado	86
3.7.4.3 Produção textual	87
3.8 Categorias de análise	88
3.8.1 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo	88
3.8.1.1 Interação grupal entre pares por reciprocidade.....	88
3.8.1.2 Interação grupal entre pares do tipo conflitante	89
3.8.2 Interação grupal entre com predomínio de trabalho individual	90
3.8.3 Interação grupal entre pares com predomínio de imitação	91
4 ANÁLISE DOS ACHADOS	93
4.1 Achados por turma: categorização dos diferentes tipos de interação grupal entre pares vivenciados pelos sujeitos	93
4.1.1 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo	96
4.1.1.1 Interação grupal entre pares por reciprocidade	96
4.1.1.2 Interação grupal entre pares conflitante	105
4.1.2 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual	116
4.1.3 Interação grupal entre pares com predomínio de imitação	122
4.2 Discussão comparativa entre as duas turmas: a importância da interação grupal na evolução conceitual da lecto-escrita	141
DIMENSÕES CONCLUSIVAS	146
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	162
APÊNDICE A - Carta de apresentação	163
APÊNDICE B – Termo de consentimento professoras	164

APÊNDICE C – Termo de consentimento pais	166
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista	174
APÊNDICE E – Questionários	175
ANEXOS	183
ANEXO A – Transcrição da entrevista com a Professora Maria, da Turma A	184
ANEXO B – Transcrição da entrevista com a Professora Laura, da Turma B	190
ANEXO C – Transcrição da atividade “Produção Textual”	195
ANEXO D – Gravuras seqüenciadas para a atividade de Produção Textual	205

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LECTO-ESCRITA

Autora: Tatiane Peixoto Isaia

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de março de 2008.

Esta pesquisa insere-se na linha de Currículo, Ensino e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O estudo teve como objetivo compreender qual a repercussão da interação grupal entre pares na construção da lecto-escrita, investigando, portanto, a evolução conceitual acerca da compreensão da lecto-escrita de crianças em processo de alfabetização inicial que compartilhavam concepções com seus colegas e de crianças que não vivenciaram essa mesma proposta pedagógica. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Piaget (1972; 1973; 1977a; 1977b; 1987; 1983; 1991; 2005), Vygotski (1984; 1988; 1993; 1998), Perret-Clermont (1996), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento dessa investigação. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na zona periférica da cidade de Santa Maria. Os sujeitos participantes foram oito crianças em processo de alfabetização inicial, sendo quatro crianças de cada uma das duas turmas de primeira série do Ensino Fundamental escolhidas para fazerem parte desse estudo. A investigação desenvolveu-se através de um estudo qualitativo, mais especificamente utilizou-se da perspectiva de estudo de caso etnográfico. A busca dos dados foi realizada por meio de observações feitas em cada turma e registradas em um diário de campo, entrevistas semi-estruturadas com as professoras alfabetizadoras de cada turma, questionário realizado com os pais dos sujeitos de pesquisa e análise das produções de escritas espontâneas das crianças. Os achados da pesquisa evidenciaram que a repercussão das ações das docentes alfabetizadoras das turmas A e B, demarcam três tipos de interação grupal entre pares, apontadas em um total de três grandes categorias: *com predomínio de Trabalho Cooperativo (por Reciprocidade; e, Conflitante)*, *com predomínio de Trabalho Individual* e, *com predomínio de Imitação*. Cada uma dessas categorias deixa emergir elementos relevantes para se pensar situações de ensino. Sendo assim, entende-se que os avanços conceituais mais significativos no processo formal de alfabetização inicial se dão quando as crianças têm a oportunidade de vivenciarem situações de interação grupal entre pares no qual predomine o trabalho cooperativo, tanto por reciprocidade, como conflitante, já que a compreensão do modo como opera o sistema alfabético de escrita requer o compartilhamento de hipóteses e, principalmente, a possibilidade do sujeito confrontar suas concepções com outros sujeitos, através dos conflitos sociocognitivos gerados pelo trabalho reflexivo conjunto.

Palavras-chave: interação grupal entre pares; alfabetização; evolução conceitual

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A INTERAÇÃO GRUPAL ENTRE PARES E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LECTO-ESCRITA

(THE GROUP INTERACTION PARTNER AND REPERCUSSION THE
APPROPRIATION AND THE PROCESS OF LECTO-WRITING)

Author: Tatiane Peixoto Isaia

Advisor: Doris Pires Vargas Bolzan

Date and City: Santa Maria, 25 de março de 2008.

This research is inserted in the line of Currículo, Ensino e Práticas Escolares (Curriculum, Education and School Practices) from Programa de pós-Graduação em Educação da UFSM. The study had as objective to understand which the repercussion of group interaction partner in the construction of lecto-writing, investigating, therefore, the conceptual evolution about of understanding of lecto-writing in children's literacy initial process that shared conceptions with your colleagues and of children's not that lived that same educational proposal. The studies of Ferreiro e Teberosky (1985), Piaget (1972; 1973; 1977a; 1977b; 1987; 1983; 1991; 2005), Vygotski (1984; 1988; 1993; 1998), Perret-Clermont (1996), among others, were used as theoretic contribution for the development of this investigation. The research was carried out at a institution of Education of the State of Rio Grande do Sul located at outskirts of Santa Maria. The subject participants were eight children's in literacy initial process, being four children's each of the two classes of first grade of Ensino Fundamental chosen to be part of this study. The investigation was developed through a qualitative study, more specifically it was used from the perspective of case study ethnographic. The search of the findings was done through of the observations made in each class and registered in the inside the camp, semi structured interviews with the teachers of literacy of each class, questionnaire conducted with parents of the subjects of research and analysis of written spontaneous productions of the children. The findings the research showed that the impact of the actions of teachers of literacy of the classes A and B, themselves three types of group interaction partner, pointed in a the whole of three major categories: *with a predominance of Cooperative Work (by Reciprocity; and, Conflicting)*, *working with predominance of Traveller* and *with predominance of to Imitation*. Each of these categories leaves emerge relevant factors to think teaching situations. So, it understood that the most significant conceptual advances in the elementary process of initial literacy happen when children have the opportunity to situations of living the group interaction partner in which prevladuje the cooperative work, both by reciprocity, as conflicting, since the understanding of how works the alphabetic system of the writing requires the sharing of chances and, mainly, the possibility of the subject to confront their conceptions with other subjects, through conflicts socio-cognitives encouraged by reflective work together.

Key words: group interaction partner; literacy; conceptual evolution

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou a elaboração de uma dissertação de Mestrado a ser apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente dentro da linha de pesquisa “Currículo, Ensino e Práticas Escolares”, da Universidade Federal de Santa Maria. O foco central desse estudo foi compreender qual a repercussão da interação grupal entre pares na construção da lecto-escrita de crianças da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O interesse por esse estudo surgiu a partir das discussões teóricas e das práticas realizadas no grupo GPFOPE¹. Desde a graduação como na especialização e agora, no mestrado, venho desenvolvendo, dentro desse grupo, vários estudos teóricos que dão sustentação para a aplicação de atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita, em forma de circuito que no grupo elabora-se. Sendo assim, por meio do trabalho conjunto desenvolvido em escolas do sistema público de ensino, mais especificamente, em classes de alfabetização, observa-se a importância de uma prática pedagógica alfabetizadora que atenda às reais necessidades e interesses das crianças e que respeite as etapas de seu desenvolvimento cognitivo, bem como a relevância da práxis da interação grupal entre as próprias crianças, quando necessitam resolver um problema posto, no caso, desafios referentes à lecto-escrita.

Com base nessa evidência, buscando respostas que venham a contribuir positivamente para a prática alfabetizadora, que tenha como premissa a apropriação da lecto-escrita como evolução conceitual e como um caminho para a formação de cidadãos, é que, ao término da minha graduação, procurei um Curso de Especialização para que eu pudesse continuar e aprofundar meus estudos.

Sendo assim, no ano de 2005, realizei a Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria, na qual objetivei pesquisar a repercussão do trabalho cooperativo entre pares na construção da leitura e da escrita e na formação de cidadãos mais engajados. Através desse estudo, conclui que a interação grupal entre pares, em classes de alfabetização inicial, consiste em

¹ Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior, cadastrado no CNPq/CE/UFSM desde 2002, Coordenado pela professora Doutora Doris Pires Vargas Bolzan.

uma prática pedagógica que possibilita a construção conjunta da lecto-escrita, levando a reformulações constante de hipóteses e a um conviver baseado no respeito e na aceitação do outro.

Assim, com esse estudo desenvolvido na especialização compreendi que a gestão da sala de aula, quando pensada e organizada de maneira que envolva as crianças no desenvolvimento de atividades, sobre a leitura e a escrita, significativas, que permitam a reflexão, a cooperação, o compartilhamento de concepções, a participação de todos e o engajamento mútuo, possibilita a formação de cidadãos alfabetizados que se entendem co-responsáveis na transformação social.

No mesmo ano, e tendo em vista minha participação ainda no GPFOPE, continuando bastante interessada pela temática da interação grupal entre crianças que buscam compreender, conjuntamente e através da troca de concepções, o que a escrita representa e como ela é representada, realizei a seleção de mestrado. Assim, no ano seguinte ingressei no Curso de Mestrado da mesma instituição, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, na linha de pesquisa Currículo, Ensino e Práticas Escolares, objetivando desenvolver estudos que me permitissem compreender o quanto as interações grupais entre as crianças em processo de alfabetização inicial contribuem na apropriação da língua escrita.

Ao longo do curso, seja através da realização das disciplinas ofertadas, como das duas docências orientadas, desenvolvidas juntamente com a graduação em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais nas disciplinas, primeiramente, “Leitura e escrita: psicogênese e sociogênese” e, posteriormente, “Processos de Leitura e Escrita II”, pude aprofundar meus conhecimentos teóricos acerca do processo de alfabetização.

Além de todo esse estudo teórico, minha prática docente, como professora particular de crianças em processo de alfabetização inicial, auxiliou-me a compreender melhor o quanto a professora alfabetizadora precisa entender a criança como sujeito cognoscente, sujeito que busca ativamente o conhecimento a sua volta, pois só assim, ter-se-á, de fato, contextos escolares de alfabetização inicial que fomentem avanços conceituais sobre o sistema de escrita pela criança. Logo, penso que, a partir dessa compreensão, educadores, poderão organizar propostas de intervenção escolar que valorizem a participação, a autonomia, a criatividade e a iniciativa da criança suscitando, conseqüentemente, a aprendizagens significativas em relação a lecto-escrita.

A partir dessa apresentação, destaco que, após ter compreendido, ao longo da minha trajetória formativa, através da interação com crianças e tendo a teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) como aporte, a forma como as crianças chegam a compreensão do sistema de símbolos que constituem nossa escrita alfabética, novas indagações e inquietações surgiram, o que fizeram com que minha “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1980) me levasse a desejar e descobrir alternativas pedagógicas, em sala de aula, significativas considerando-se a questão da apropriação da lecto-escrita pela criança. Logo, tendo em vista meu compromisso social e político, como educadora, de formar sujeitos cidadãos por meio de uma educação de qualidade, minha finalidade com esse estudo de dissertação é proporcionar aos educadores (e aqui me incluo) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental achados que contribuam para suas práticas docentes, produzindo, por conseguinte, algo útil e de valor à sociedade.

Baseada nos argumentos a favor do papel desempenhado pelas interações sociais na apropriação da lecto-escrita, esta pesquisa, portanto, parte do meu interesse em práticas alfabetizadoras significativas, práticas pedagógicas que se aproximem do processo real e, portanto, se tornem mais efetivas.

Não visio destacar qual o melhor método de ensino da língua escrita, mas sim, discutir acerca de práticas pedagógicas e de modos de organizar as crianças em sala de aula, sustentada em sólidos preceitos teóricos, que melhor dêem conta de formar leitores e escritores que de fato fazem uso e entendem as funções da língua escrita. Com isso, proporcionar desequilíbrios nas concepções tradicionais, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, ainda presentes em algumas práticas alfabetizadoras de muitas escolas brasileiras. Sendo assim, o objetivo pontual dessa investigação foi compreender como a interação grupal entre pares favorece os avanços conceituais das crianças em relação ao processo de alfabetização formal inicial.

Portanto, justifica-se a relevância do presente estudo por se entender que o tema do mesmo ocupa um lugar de destaque na atual estrutura curricular de classes de alfabetização, uma vez que a interação grupal pode começar a ser encarada, por educadores, não como uma atividade desorganizadora da ordem disciplinar da turma, mas sim, como uma atividade que permite a reorganização das estruturas mentais dos sujeitos que, em situação de conflitos sociocognitivos, reelaboram

hipóteses avançando em termos de níveis conceituais e, conseqüentemente, evoluindo no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Nesse sentido, no primeiro capítulo desta dissertação, é apresentado o tema de estudo e as pesquisas a ele relacionados. Em seguida, no segundo capítulo, apresenta-se uma análise dos aspectos teóricos relacionados ao tema proposto, que se inicia com a exposição de fundamentos teóricos que explicam o modo pelo qual o sujeito constrói conhecimentos, primeiramente aborda-se a perspectiva psicogenética e, posteriormente, a histórico-social, já que são duas teorias que se complementam dialeticamente, possibilitando um maior entendimento do que se buscou compreender. Logo após, trata-se dos aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, e, por último, apresenta-se, mais especificamente, aspectos das implicações educacionais e intervenções pedagógicas na construção da lecto-escrita, bem como elementos teóricos sobre a questão da interação grupal nessa construção.

No terceiro capítulo, apresenta-se o desenho da pesquisa, no qual são delineados a temática, o problema e os objetivos, assim como, a abordagem metodológica de investigação, a apresentação do contexto da pesquisa, o processo de implementação do estudo, os instrumentos utilizados, além da caracterização dos sujeitos que estão participando da pesquisa.

A análise dos achados compõe o quarto capítulo, no qual são apresentados os resultados obtidos de todo o processo investigativo proposto no desenho da pesquisa. Também são analisados os resultados por turma a fim de se proporcionar a descrição e a comparação entre os desempenhos conceituais dos sujeitos de pesquisa e, assim, permitir a discussão a partir da fundamentação teórica explorada.

Por fim, são traçadas as dimensões conclusivas, objetivando-se apresentar possíveis respostas à questão de pesquisa e, em seguida, são mencionadas as referências utilizadas ao longo do estudo.

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A língua escrita consiste em um objeto de conhecimento socialmente constituído, o qual a criança entra em contato desde o momento de seu nascimento (FERREIRO, 2001).

Apesar de ter sido inventada pela humanidade há, aproximadamente, cinco mil e trezentos anos atrás (CAGLIARI, 1998) a escrita precisa ser interpretada pela criança para poder ser compreendida e apropriada, o que quer dizer que não basta a criança receber, por meio de técnicas e métodos de ensino, informações sobre como decifrar e utilizar o código escrito, uma vez que há aspectos cognitivos envolvidos no processo de construção da lecto-escrita que vão além da mera codificação/decodificação. Assim, mesmo antes de ingressar na escola e receber informações formais e sistematizadas sobre esse objeto – a escrita -, as crianças elaboram idéias e concepções que guiam todo seu processo de construção e, portanto, de reconstrução acerca desse universo tão fascinante que as rodeia: o mundo da escrita (Id., 1993).

Desta forma, a partir do momento em que a criança procura compreender o que a escrita representa e como ela é representada, está iniciando o processo de construção da lecto-escrita que implica uma caminhada progressiva, englobando concepções que se ampliam de modo qualitativo. Assim, a reinvenção desse objeto de conhecimento pela criança é necessária, visto que para que haja construção de conhecimento, o sujeito reconstrói o objeto real e é justamente o que “[...] as crianças fazem com a língua escrita: tem que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela” (Ibid., p.78).

Apesar da construção da lecto-escrita (fenômeno social) seguir o caminho de uma apropriação individual (segundo a teoria psicogenética), sua aprendizagem ocorre de forma significativa quando há intercâmbios entre sujeitos que compartilham informações acerca desse objeto de conhecimento, visto que “os conhecimentos infantis respondem a uma dupla origem, determinada pelas possibilidades de assimilação do sujeito e pelas informações específicas fornecidas pelo meio” (TEBEROSKY, 1987, p.125).

Nesse sentido, na interação entre pares (sujeitos que buscam compreender um objeto em comum) ocorre uma aprendizagem conjunta, pois, através de discussões sobre a natureza e as funções da escrita, as crianças trocam concepções que mexem com seus esquemas prévios, gerando desequilíbrios mentais que propiciam avanços de hipóteses e elaboração de conhecimentos.

Logo, com base nesses pressupostos pode-se dizer que o processo de alfabetização implica, necessariamente, a reconstrução de um sistema de representação que se dá por meio de uma aprendizagem conceitual que envolve, por sua vez, a interação entre sujeitos cognoscentes e objeto de conhecimento culturalmente constituído. Interação essa que leva a reflexões, construções de hipóteses e reconstrução de um sistema de representação.

Portanto, pode-se concluir que o processo de alfabetização, como nos afirma Freire (1985), consiste num ato político e criador que tem no alfabetizando o seu sujeito, o que sugere, ainda, tendo como base a concepção desse autor, que a intervenção pedagógica, por parte da educadora, consiste em uma ajuda que não deve anular a criatividade do alfabetizando e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Ou seja, a educadora necessita criar estratégias pedagógicas que, partindo da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1980) do sujeito em processo de alfabetização, fomentem o seu interesse em buscar compreender o processo de construção e as regras de produção que envolvem a língua escrita.

Assim sendo, nesta abordagem de educação, que podemos denominar de construtivista, a alfabetização consiste num processo no qual objetiva-se a língua escrita, a partir de uma multiplicidade de usos sociais reais dela em contextos alfabetizadores, o que implica transformá-la em um objeto de reflexão (FERREIRO, 2002).

1.1 Análise de pesquisas relacionadas com o tema

Com base em toda a literatura consultada, apresenta-se neste tópico alguns estudos relacionados ao tema desta pesquisa e que contribuíram significativamente

para a investigação. Assim, a partir de agora, para que haja uma melhor compreensão da evolução das pesquisas já desenvolvidas dentro da questão da interação social na construção de conhecimentos, destacar-se-á os resultados oriundos dessas diferentes pesquisas.

Em sua maioria, as pesquisas já desenvolvidas buscam uma melhor compreensão dos mecanismos psicológicos através dos quais as relações que se estabelecem entre os alunos repercutem sobre os seus processos de aprendizagem implicados no desenvolvimento das atividades escolares.

Assim, Perret-Clermont, no final da década de setenta, no século XX, a partir de uma extensão e recolocação de alguns aspectos da teoria psicogenética, inicia investigações, em Genebra e na Suíça, acerca do papel desempenhado pelo conflito sociocognitivo, gerado em situações de interação social entre pares, no desenvolvimento intelectual da criança. Com esse objetivo, em suas pesquisas, Perret-Clermont (1996), primeiramente aplica em uma amostra de sujeitos um pré-teste que consiste na resolução de uma prova operativa piagetiana (como a conservação). Através da análise das respostas individuais desse pré-teste, a pesquisadora determina, para cada sujeito, o seu nível de domínio das operações intelectuais aplicadas na resolução da atividade. Em uma segunda sessão, que ocorre alguns dias depois, as mesmas crianças são agora organizadas em grupos de dois ou três para que realizem, coletivamente, a mesma atividade que antes realizaram individualmente. Por último, também após alguns dias, as crianças voltam a realizar a atividade, mas agora, mais uma vez, individualmente. Com isso, a pesquisadora visa examinar, mediante uma comparação pré-teste e pós-teste, os progressos conseguidos por meio da atividade coletiva.

Os resultados mostram que em certas condições, as interações de crianças podem favorecer a percepção de contradições – conflitos sociocognitivos – e, assim, podem surgir, nessas interações, contextos nos quais as crianças criem novas compreensões conforme vão identificando e resolvendo as contradições de seu próprio raciocínio a partir das concepções diferentes de seus colegas. Ou seja, o fator determinante para que ocorra progressos intelectuais está na possibilidade de se vivenciar contextos de confrontação de pontos de vista individuais com os de outros sujeitos (PERRET-CLERMONT, 1996).

Outro trabalho que merece destaque é a tese desenvolvida por Colaço (2001), na qual a autora investigou as interações entre pares de crianças no

contexto de sala de aula, tendo como base a teoria vygotskiana e a abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, visando com isso compreender o papel mediador dos processos interacionais na construção compartilhada de conhecimentos e sua contribuição para a aprendizagem escolar. Nesse sentido, diferentemente de Perret-Clermont, que realiza seus estudos em ambientes de laboratório, Colaço desenvolve sua investigação, de enfoque etnográfico, em duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade de Porto Alegre/ RS.

Ao estudar e analisar as atividades discursivas que acontecem nas interações entre pares, essa autora chega a conclusão que há um grande potencial construtivo nessas interações, já que o intercâmbio entre os alunos se apresenta como uma situação geradora da emergência da zona de desenvolvimento proximal, promovendo, com isso, processos de ensino e de aprendizagem, tanto dos conteúdos curriculares como de modalidades comunicacionais e de negociação de papéis sociais (COLAÇO, 2001).

Na mesma direção, um estudo desenvolvido por Ana Teberosky (1987) com crianças de uma escola da área urbana da cidade de Barcelona, trouxe significativas contribuições para a presente dissertação, uma vez que essa autora traz à tona discussões relevantes nas quais inter-relaciona os conflitos cognitivos, gerados em interações sociais, e a apropriação pela criança da lecto-escrita.

Tendo em vista a construção social da língua escrita, Teberosky (1987) apresenta uma pesquisa na qual foram propostas em uma classe de alfabetização, à professora regente, a realização, pelas crianças, de atividades envolvendo a leitura e a escrita através do trabalho grupal (entre cinco e seis sujeitos em cada grupo). Nesse sentido, as crianças, nessa turma, tiveram, durante o decorrer de várias aulas, a possibilidade de interagirem espontaneamente, trocando concepções, pontos de vista e informações sobre a língua escrita, copiando uma das outras, fazendo perguntas, respondendo aos companheiros, etc.

Logo, em seus achados Teberosky (1987) indica que o conhecimento, em especial, sobre a lecto-escrita, pode ser social e coletivamente apropriado, pois através dos intercâmbios e dos conflitos gerados em trabalhos em grupo, em sala de aula, as crianças avançam em suas hipóteses por meio de reorganizações cognitivas individuais.

Os poucos, mas importantes estudos mencionados mostram o quanto se pode ainda avançar em relação ao tema proposto para essa investigação. Assim, o

objetivo central, dessa pesquisa, foi trazer à tona novos elementos que permitam mostrar o quanto a interação entre alunos e o trabalho cooperativo, em detrimento dos tradicionais trabalhos individuais que as crianças habitualmente realizam em classes de alfabetização, pode beneficiar e tornar mais significativa a aprendizagem da lecto-escrita no Ensino Fundamental.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, para que a análise dos achados pesquisados se dê de forma crítica e reflexiva, apresentar-se-á os fundamentos teóricos que embasam esta investigação. Assim, com base na bibliografia consultada, se tratará aqui de temas como alfabetização, construção de conhecimentos na perspectiva piagetiana e vygotskiana, aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, além do mais discutir-se-á, no tópico de intervenção e implicações educacionais na construção da língua escrita, como o conhecimento acerca da leitura e da escrita pode ser significativamente desenvolvido em sala de aula. Por último, se abordará a relação entre a interação grupal entre pares em contexto de sala de aula e a construção da lecto-escrita.

2.1 Construção de conhecimentos na perspectiva psicogenética

A teoria geral dos processos de apropriação de conhecimento elaborada por Piaget é fundamental quando se pretende compreender como se dá o processo específico de construção da lecto-escrita em crianças. Desse modo, é relevante aprofundar seus pressupostos tendo em vista que toda a psicogênese da língua escrita, apresentada por Ferreiro e Teberosky (1985) e que trouxe uma revolução conceitual no campo da alfabetização, está baseada em conceitos-chave da teoria piagetiana como: sujeito cognoscente, língua escrita como objeto de conhecimento, reconstrução de conhecimentos culturalmente constituídos e assimilação por meio de conflitos cognitivos. Tais noções-chave da teoria de Piaget serão, posteriormente, discutidas e aprofundadas.

Portanto, agora, são apresentadas as contribuições teóricas dos estudos piagetianos que permitem a compreensão de como se dá a construção do conhecimento no ser humano. Compreensão essa necessária para o melhor entendimento do processo de alfabetização inicial, tema da presente pesquisa.

A criança, na perspectiva psicogenética, é um ser dinâmico que a todo momento interage com a realidade operando ativamente com objetos e pessoas. Essas interações, segundo Piaget (2005), fazem com que ela construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. Assim, as crianças são compreendidas como construtoras de conhecimentos, uma vez que a partir das reflexões e das auto-regulações que estabelecem na interação com os objetos cognoscentes e com outros sujeitos se apropriam de saberes socialmente constituídos e desenvolvem estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas.

Na perspectiva psicogenética, todo conhecimento tem sua origem a partir das ações desenvolvidas pelos sujeitos. Ou seja, é agindo sobre a realidade, num esforço construtivo, que o sujeito conhece, o que engloba um processo de permanente começar e recomeçar, que, por sua vez, leva a transformações sucessivas dos esquemas e estruturas internas desse sujeito cognitivamente ativo.

A partir dessa idéia, faz-se necessário enfatizar que Piaget (1972a; 2005) entende ação como sistemas de movimentos, pensamentos ou sentimentos coordenados em função sempre de uma intenção, de um interesse, oriundos de uma necessidade intelectual, fisiológica ou afetiva e, não como movimentos quaisquer realizados mecanicamente pelos indivíduos. Logo, “a criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc)” (PIAGET, 2005, p. 15-16).

Tendo como base esse entendimento sobre ação, fica nítida a idéia de que o sujeito apenas age, no caso específico de uma necessidade intelectual, quando tem uma “curiosidade epistemológica”, isto é, quando tem uma pergunta, um problema conceitual a resolver. Em outras palavras, de acordo com Freire (1980; 1996), é sempre essa curiosidade epistemológica que leva o sujeito, perante um objeto de conhecimento, a inquietar-se porque deseja compreendê-lo e, conseqüentemente, a se fazer perguntas, atuar, fazer novas perguntas e reconhecer se apropriando de noções e conceitos cada vez mais elaborados. Ou seja, “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 98).

Portanto, pode-se destacar que a necessidade que gera a ação, na teoria piagetiana, é sempre a manifestação de um desequilíbrio cognitivo, uma vez que, em contato com o objeto de conhecimento, buscando satisfazer sua curiosidade, o sujeito formula e reformula questões/perguntas/problemas epistemológicos, construindo, como conseqüência deste processo, explicações e teorias, a fim de compreender conceitualmente esse objeto inquietante.

Assim sendo, o sujeito intelectualmente ativo é aquele que busca conhecer, compreender e, para tanto, age sobre os objetos de modo reflexivo realizando uma estruturação cognitiva a partir dessa experiência. Isso implica dizer que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito não pelo simples contato desse com o objeto, mas pela atividade que ele realiza sobre esse objeto, por meio do qual assimila o objeto de conhecimento às suas estruturas internas prévias (PIAGET, 1991).

Em outras palavras pode-se dizer que, “um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 32).

Desse modo, Piaget (1973; 1987; 1991; 2005) destaca que o sujeito precisa reconstruir o objeto de conhecimento para que de fato compreenda seu modo de produção e, portanto, venha a aprender um novo conceito. Essa reconstrução do objeto implica uma reconstrução interna (mental) na tentativa de entendimento acerca de quais são as leis de composição desse objeto de conhecimento e, para tanto, existem duas maneiras de fazer isso (ou seja, transformar o objeto a conhecer reconstruindo-o): uma é pela experiência direta, que o autor chama de ação física e a outra é pela série de experiências que se referem às coordenações internas de ação; as experiências lógico-matemáticas.

Assim, a partir da ação física que consiste na experiência direta sobre as coisas, na qual experimentar é realizar algo e ter o resultado imediato do que se fez (CASTRO, 2001), o objeto de conhecimento é transformado e assimilado por meio das modificações diretas que o sujeito realiza sobre suas propriedades ao explorar suas natureza. Isso sugere que a experiência física, como ação do sujeito cognoscente sobre os objetos, fomenta a construção de um conhecimento, por abstração, a partir desses mesmos objetos (como por exemplo, compreender a

noção de “quente” pondo a mão em uma panela recém saída do fogo) (PIAGET, 1991).

Já a experiência lógico-matemática incide não sobre o objeto como tal, mas sobre as próprias ações mentais do sujeito (às coordenações internas de ações) enquanto interage com esse objeto. Portanto, a construção do conhecimento lógico-matemático, que consiste nas operações internalizadas, coordenadas em estruturas de conjunto, abstratas e reversíveis, compreende tanto a experiência física/empírica como a atividade coordenadora do sujeito. Isto é:

A experiência lógico-matemática, [...] consiste em agir sobre os objectos mas com abstracção dos conhecimentos a partir da acção, e já não dos próprios objectos [...] neste sentido, o conhecimento é então, de facto, abstraído da acção como tal, e não das propriedades físicas do objecto” (Ibid., p. 88).

Dessa forma, o objeto de conhecimento, como um estímulo exterior, para que seja apreendido, é interpretado pelo sujeito a partir dos seus esquemas de assimilação disponíveis. Assim, um mesmo objeto de conhecimento receberá diferentes interpretações dependendo do nível de evolução mental no qual se encontra uma criança. Por isso, todo conhecimento é uma apropriação que se dá passo a passo através de grandes reestruturações internas, sendo, por conseguinte, um processo cujo sujeito cognoscente tem papel central.

É através dos processos de abstração reflexionante, oriundos das experiências do sujeito com o meio, que o desenvolvimento cognitivo, a construção de noções e operações, se dá, pois é pensando sobre o mundo na busca de um entendimento sobre esse que a criança internaliza gradualmente noções e se apropria de conceitos culturalmente constituídos. Nas próprias palavras de Piaget: “o encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico” (2005, p. 16).

A internalização de noções é explicada por Piaget através dos diferentes níveis de desenvolvimento intelectual que as crianças passam no percurso de construção de conhecimentos. Tais níveis mentais, portanto, caracterizam as etapas de adaptação ao meio: a busca por um estado de equilíbrio a partir das perturbações cognitivas pelas quais passam as crianças na incessante tentativa de

incorporar o universo a si próprias. Em cada estágio a criança desenvolve uma nova maneira de pensar e responder ao ambiente, sendo que há uma mudança qualitativa de um tipo de pensamento ou comportamento para outro cada vez mais elaborado e complexo (PIAGET, 1972a; 1973; 2005).

Pode-se dizer, então, que o conhecimento se constitui de um conjunto de ações e operações conceituais que evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que se ampliam formando novas operações mentais (reorganizadas), caracterizando os diferentes estágios de pensamento pelos quais passam as crianças. Isto significa dizer que a lógica e as formas de pensar de uma criança são completamente diferente da lógica dos adultos (PIAGET, 1971).

Essa lógica das significações presente nas crianças, uma vez que são aspectos relacionados aos mecanismos construtivos do conhecimento (CASTRO, 2001), consistem nas reestruturações mentais desenvolvidas e, por isso, no que se refere ao ponto final desse processo, muitas vezes são concepções “errôneas”, entretanto construtivas. São concepções construtivas justamente porque consistem em estruturações que permitem os avanços conceituais na apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade (PIAGET, 1972b).

Nesse sentido, tendo em vista a epistemologia genética, os “erros construtivos” são essenciais no processo de apropriação de conhecimentos, pois é essa lógica apresentada pelas crianças que permite ao adulto conhecer suas hipóteses conceituais, suas teorias (elaboradas por elas próprias) quando pensam sobre um objeto de conhecimento – agem sobre ele transformando-o -, num processo constante de auto-regulações (busca contínua por saciar uma curiosidade, uma perturbação advinda do meio). Então, a questão do medo, do horror que as escolas, normalmente, têm ao erro, como indicam Ferreiro e Teberosky (1985), precisa ser revista para que as práticas pedagógicas em sala de aula permitam às crianças possibilidades concretas para construir conhecimentos.

2.1.1 A interação na perspectiva piagetiana

Como o eixo central da teoria piagetiana consiste na interação organismo-meio, cabe salientar que essa interação acontece através de dois processos mentais

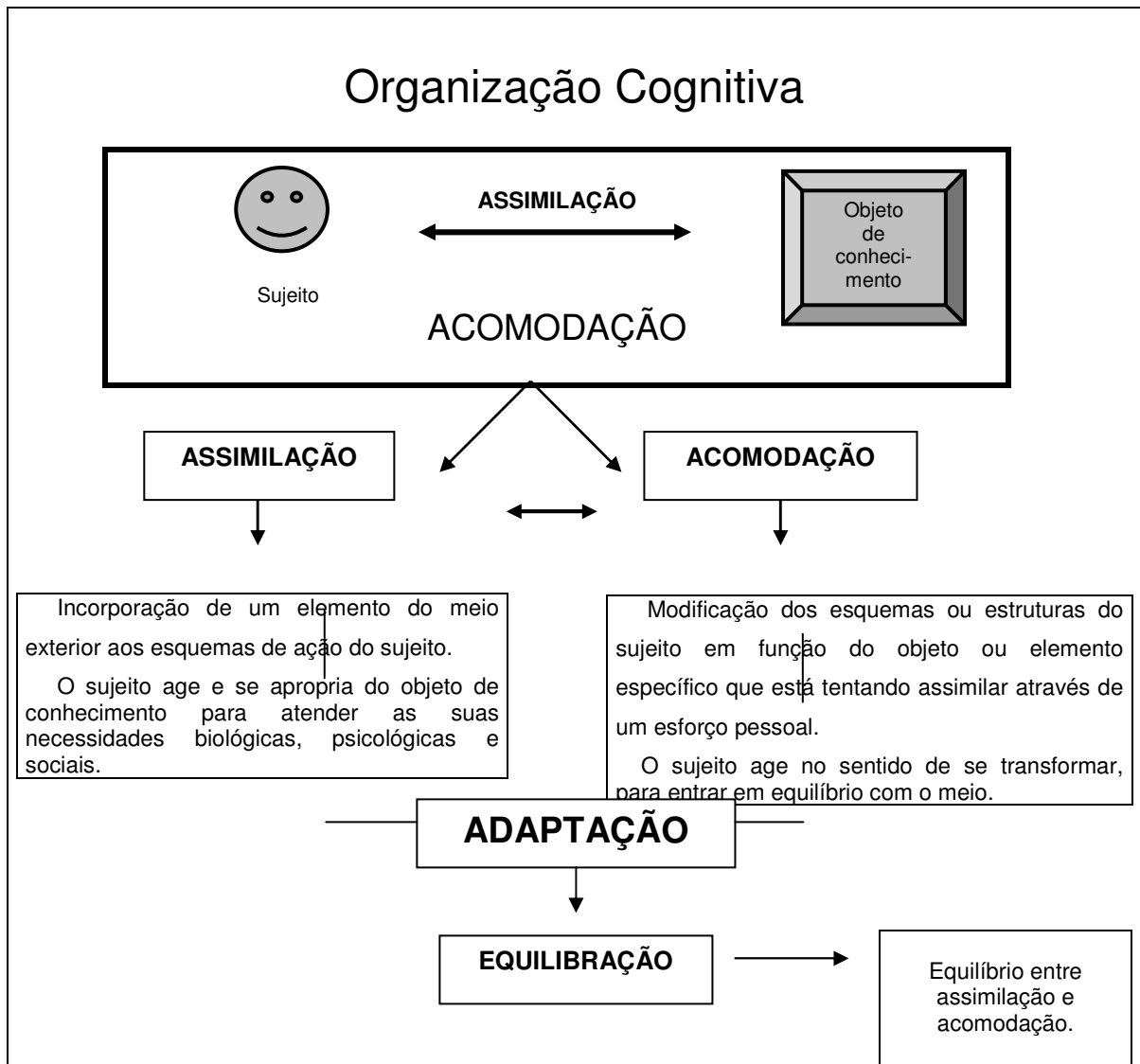
simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio; funções exercidas pelo organismo ao longo da vida do sujeito. A adaptação, fator biológico, consiste na relação particular entre organismos ou espécies vivas e seu meio; estar adaptado, portanto, significa ter conseguido, ser capaz, de sobreviver nas condições e restrições do mundo que se habita, por meio de um ajustamento, físico e comportamental, ao meio. Logo, é o processo de adaptação que possibilita ao sujeito responder aos desafios do ambiente físico e social (PIAGET, 1971).

Sendo assim, a adaptação ao meio implica a idéia de compensação, uma vez que, como já enfatizado, sempre quando algo perturba o sujeito, quando há um conflito entre as informações do meio e suas estruturas internas, esse age (em resposta a tais perturbações do meio) em busca de uma resposta que amenize esse conflito. Portanto, essa conduta do sujeito é demarcada pelo processo de equilibração descrito por Piaget (2005) ao explicar a gênese do conhecimento.

Dois processos compõem a adaptação, a assimilação - uso que o sujeito faz de uma estrutura mental já formada - e a acomodação - processo que implica a modificação de estruturas já desenvolvidas para resolver uma nova situação - . A assimilação e a acomodação são compreendidas como dois processos que se relacionam dialeticamente, dando ao desenvolvimento da inteligência a característica de algo dinâmico em constante transformação, já que o sujeito está em permanente estado de equilíbrio (assimilação e acomodação) para um estado de desequilíbrio. Inevitavelmente, a inteligência, assim, sofre alteração toda vez que o sujeito, buscando o estado de equilíbrio, realiza auto-regulação interna. Ou melhor, de acordo com as possibilidades de entendimento construídas pelo sujeito, ele tende a assimilar idéias, mas caso estas estruturas não estejam ainda construídas, acontece um esforço contrário ao da assimilação, há uma modificação de hipóteses e de concepções anteriores que vão se ajustando àquilo que não foi possível assimilar, é o que Piaget (1971) chama de acomodação, quando o sujeito age no sentido de transformar-se em função das resistências colocada pelo objeto de conhecimento.

O processo de reorganização dos esquemas ocorre a partir do desequilíbrio, o que é fundamental, pois, assim o sujeito buscará novamente o reequilíbrio, com a satisfação da necessidade, daquilo que ocasionou o desequilíbrio (LUQUE; PALACIOS, 1995).

O quadro a seguir ilustra o processo de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget (1983) – isto é, o processo de equilíbrio - e foi elaborado com base na obra de Wadsworth (1987):



QUADRO 1 – Processo de desenvolvimento cognitivo na concepção piagetiana.

Pode-se destacar tendo em vista tudo o que já se apresentou até agora, que todo o processo de construção de conhecimento, numa perspectiva psicogenética, está estritamente relacionada com as interações que o sujeito realiza com os objetos (o que não implica simplesmente um organismo que interage com os objetos tal como eles são, mas sim, um sujeito cognitivo que lida com estruturas perceptuais e conceituais previamente construídas). Assim, é a partir dessas interações que o sujeito assimila o objeto às suas estruturas (Macedo, 1994), o

que caracteriza o processo de equilibração descrito por Piaget e tão importante para a construção de conhecimento, pois:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilibrações majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio (PIAGET, 1983, p.7).

Da mesma forma como enfatiza a relevância da interação do sujeito com o meio físico no desenvolvimento da inteligência, Piaget (1983) destaca a importância da interação social na modificação das estruturas mentais prévias do indivíduo em prol do desenvolvimento intelectual e da construção de conhecimentos mais elaborados, isso porque para ele:

Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado num meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais ainda que o meio físico, em certo sentido, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento; ela lhe propõe uma seqüência infinita de obrigações. Não há dúvida alguma, portanto, de que a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas) (Ibid., p. 157).

Piaget, portanto, não descarta o papel da sociedade sobre o desenvolvimento do sujeito, ao contrário ressalta que, por estar, desde muito cedo inserida em um meio social, a criança recebe influências externas que modificam suas estruturas internas. Contudo, os intercâmbios que os indivíduos mantêm com seu meio social, de acordo com seu nível de desenvolvimento, são de natureza diferentes e modificam, “por conseguinte, a estrutura mental individual de modo também diferente” (Ibid., p.158-159).

Nesse sentido, no período sensório-motor, o bebê apesar de receber múltiplas influências sociais, não é ainda capaz de estabelecer intercâmbios de pensamentos com outros indivíduos, visto que o pensamento da criança nesse nível está baseado na pura ação, conseqüentemente, ainda não há “qualquer modificação profunda das estruturas intelectuais pela vida social ambiente” (Ibid., p.159).

Todavia, quando ocorre, por parte da criança, o desenvolvimento da linguagem – estágio pré-operatório -, ela se relaciona socialmente de forma diferente

e, agora, portanto, essas relações enriquecem e transformam o seu pensamento (PIAGET, 1983).

A linguagem propicia à criança estabelecer, com as pessoas de suas meio, relações síncronas que são primordiais para seu desenvolvimento intelectual, uma vez que, segundo o próprio autor:

[...] conversando com as pessoas que lhe são próximas, a criança verá, a cada instante, seus pensamentos aprovados ou contrariados, e descobrirá um mundo imenso de pensamentos exteriores a ela, que lhe instruirão ou impressionarão de modos diversos (Ibid., p.160).

Assim, a linguagem transmite ao sujeito cognoscente “um sistema inteiramente elaborado de noções, classificações e relações” (Ibid.).

A partir desse estágio (pré-operatório) e conforme a criança for avançando em termos de nível mental, as relações que estabelecerá, a partir de suas possibilidades de assimilação (em cada momento particular de seu desenvolvimento), serão cada vez mais intensas e complexas, o que lhe levará a intercâmbios maiores de verdades obrigatórias como idéias inteiramente feitas ou normas propriamente ditas de raciocínio (PIAGET, 1983).

Além do mais, conforme a criança estabelece relações de interações com outros sujeitos, há descentração de pensamento, levando-a a distinguir pontos de vistas e conceder intercâmbios de pensamento, cooperando ativamente com seus parceiros, o que a leva a agrupar, num todo mais coerente, suas operações mentais (Piaget, 1983).

A cooperação é definida por esse mesmo autor como uma relação social na qual há reciprocidade entre sujeitos que, sabendo diferenciar seus pontos de vista, trocam idéias a partir de um trabalho realizado mutuamente, é um fator relevante para a constituição e o desenvolvimento da lógica e do conhecimento na criança, isto porque a lógica além de ser um sistema livre de operações, é, também: “[...] um conjunto de estados de consciência, de sentimentos intelectuais e de condutas, todos caracterizados por certas obrigações às quais é difícil negar um caráter social, seja ele permitido ou derivado” (Ibid., p.163).

Ou seja, quando a criança interage com outras pessoas, suas idéias e concepções estão em constante aprovação ou desaprovação, uma vez que a criança precisa expressar-se em um todo coerente para fazer-se entender e,

conseqüentemente, por meio dessas trocas, a criança recebe e assimila do outro regras e normas sociais comum que são internalizadas (Piaget, 1977). A cooperação, assim, favorece a coordenação de operações e leva a novas equilibrações.

Nessa interação entre sujeitos cognoscentes que desejam compreender um objeto de conhecimento social, em muitos casos, ocorrem conflitos cognitivos em função de que nesses intercâmbios há trocas de pontos de vista e hipóteses divergentes, já que os sujeitos podem encontrar-se em diferentes níveis de evolução intelectual acerca de uma determinada noção ou conceito.

Dessa forma, a interação social consiste em uma atividade enriquecedora das estruturas mentais dos sujeitos, pois os conflitos gerados nessa ação levam, inevitavelmente, o sujeito a reorganizar, através de auto-regulações, seus esquemas cognitivos prévios.

Então, pode-se ressaltar que, o conflito cognitivo, resultante da interação cooperativa, segundo Piaget (1977), consiste no resultado da confrontação entre esquemas de sujeitos diferentes e é um fator relevante na reorganização de estruturas prévias que propiciam a construção de conhecimentos mais elaborados. Desse modo, a cooperação consiste em coordenação de operações e em equilibrações, sendo que “sem intercâmbios de pensamento e sem cooperação com outros, o indivíduo não chegaria a agrupar suas operações num todo coerente” (PIAGET, 1983, p.164).

Portanto, a interação social, o intercâmbio entre sujeitos, na perspectiva psicogenética, é compreendida como situação que propicia modificações individuais, em termos cognitivo, visto que a interação entre sujeitos que buscam construir um conhecimento gera conflitos que enriquecem e transformam seu pensamento, uma vez que são justamente tais conflitos os responsáveis por possibilitarem avanços conceituais, já que levam a desequilíbrios nas estruturas mentais do sujeito que, buscando um novo estado de equilíbrio, reelabora suas concepções por meio de um processo de auto-regulação (PIAGET, 1983).

A partir das idéias de Piaget (1983; 1977a) acerca da importância dos fatores sociais e dos conflitos cognitivos no desenvolvimento intelectual das crianças - no qual enfatiza que a troca de pontos de vista com outros sujeitos é indispensável para o desenvolvimento da lógica (e da moral) das crianças -, Perret-Clermont (1996) amplia essa noção desenvolvendo estudos psicogenéticos que vêm mostrar que,

quando crianças interagem cooperativamente¹ em grupos, buscando compreender uma situação em comum, ocorrem “conflitos sociocognitivos” que, por sua vez, fomentam modificações substanciais nas estruturas cognitivas dos sujeitos envolvidos nessa atividade e, conseqüentemente, enriquecimentos dessas estruturas se fazem sempre presentes.

Em seus estudos, essa mesma autora apresenta achados que enfatizam que a interação grupal cooperativa entre educandos, pelo fato de possibilitar debates e conflitos conceituais, leva a aprendizagens cooperativas; isto é, os sujeitos envolvidos nessa práxis constroem conceitos e operações mutuamente através do debate e do pensamento crítico. Portanto, para Perret-Clermont (1996) o discordar e o concordar propicia a aprendizagem porque obrigam o sujeito a descentralizar seu pensamento e a construir uma lógica de mais alto nível, por abstração construtiva. Nas palavras da autora:

(...) uma situação de interação social pode não só proporcionar uma ocasião para imitar outrem – e, precisamente em função disso, para entrar em conflito com o seu próprio modo de executar uma dada tarefa – como também ser, com muito maior freqüência ainda, o local que permite a elaboração conjuntamente com outrem e, portanto, a ocasião para ter de coordenar centrações (ou acções ou pontos de vista) que são inicialmente diferentes (PERRET-CLERMONT, 1996, p. 265-266).

No âmbito de tal noção acerca da interação social na construção do conhecimento, fica nítida, também, a importância da imitação que a atividade grupal pode vir a gerar. Imitação entendida como um processo que leva a desequilíbrios por parte do sujeito que a executa, pois ao imitar e, conseqüentemente, operar de outro modo, o sujeito entra em conflito consigo mesmo e precisa, portanto, buscar novos entendimentos para adaptar-se.

Essas questões acerca dos conflitos, bem como a imitação, que a interação grupal gera são de extrema pertinência, dentro do contexto escolar, uma vez que, assim como, o erro construtivo, mencionado anteriormente, consiste em uma prática abolida por educadoras que entendem que só há aprendizado quando esse ocorre de modo individual, de modo solitário (e não solidário); o que não é comprovado nas

¹ Segundo Piaget (1983; 1977a), cooperar consiste em operar/agir conjuntamente com outrem buscando a resolução de uma perturbação, de uma curiosidade epistemológica, trocando-se pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância.

pesquisas desenvolvidas por Perret-Clermont (1996) e que será amplamente discutido neste estudo.

Sintetizando as premissas piagetianas, pode-se concluir esse tópico se ressaltando que, para esse autor o conhecimento é algo construído pelo sujeito e, portanto, sempre implica reflexões, abstrações e auto-regulações. Por esse fato, o conhecimento, na abordagem construtivista é visto como algo temporário, passível de desenvolvimento, estruturado internamente pelo indivíduo e mediado social e culturalmente.

Em vista disso, o conhecimento evolui, à medida que o sujeito cognoscente constrói significados em torno de objetos de conhecimento (COLL, 1994). Essa construção inclui os conhecimentos prévios que o indivíduo possui e põem em prática quando interage, explora e contribui ativa e globalmente na sua própria aprendizagem. Pode-se então dizer que é interrogando a realidade, física e/ou social, que o sujeito constrói conhecimentos; construção essa que se dá através da ação do sujeito na resolução de problemas e/ou através de sua tentativa de tornar seu o que outros lhe colocam.

2.2 Construção de conhecimentos na perspectiva histórico-social

Tendo em vista o tema desta pesquisa, entende-se que seu referencial teórico necessita abordar pressupostos teóricos que dêem conta de explicar o processo de construção pelo qual passa o sujeito quando busca compreender um objeto de conhecimento socialmente constituído. Como já se sabe, o conhecimento se dá através de um processo de construção que envolve uma relação entre processos socioculturais e reconstruções do sujeito. Sendo assim, por essa pesquisa consistir em um estudo que integra a atividade auto-estruturante da criança e os processos interativos na construção da lecto-escrita, neste tópico abordar-se-á o processo de construção de conhecimentos e, portanto, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, na perspectiva vygotkiana, a fim de destacar suas possíveis implicações para o tema que se ocupa.

Do mesmo modo como Piaget, Vygotski (1984; 1998) também entende o ser humano como sujeito ativo e interativo. Dessa forma, é por meio da interação social

que o sujeito formula conceitos² e, conseqüentemente, constrói conhecimentos socialmente constituídos.

Ou melhor, as concepções de Vygotski (1988; 1984; 1993; 1998) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre o pensamento e a linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos sujeitos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Nesse sentido, esse teórico propõe uma visão de formação das funções psicológicas superiores como internalização mediada pela cultura. Esses pontos de sua teoria serão, a partir de então, mais aprofundadas.

A perspectiva histórico-social da apropriação do conhecimento, por ter como ponto fundamental a interação sujeito-cultura, entende que a interação social realizada pela criança ao longo do seu desenvolvimento, possibilita a internalização e apropriação de instrumentos culturais como as idéias, os conceitos, a linguagem e as aprendizagens, uma vez que é interagindo com outros sujeitos que o desenvolvimento da inteligência infantil se dá. Por isso, pode-se dizer que é na relação com o outro que a elaboração cognitiva se funda.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – funções especificamente humanas que envolvem “consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas” (OLIVEIRA, 1996, p. 56) – ocorre por meio da participação das crianças em práticas sociais, na qual ela vai incorporando ativamente formas de ação e de pensamento já consolidadas na experiência humana. Conseqüentemente, esse processo de internalização fomenta modificações qualitativas no funcionamento mental da criança.

Sendo assim, uma idéia-chave dessa perspectiva é a questão da *mediação*. Como sujeito do conhecimento, o ser humano não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto, a construção do conhecimento necessariamente se dá através de interações mediadas; ou seja, o conhecimento é construído pelo sujeito através de sua ação sobre a realidade e da mediação de outros indivíduos.

Desse modo, a cultura, através dessa mediação, fornece ao sujeito em desenvolvimento os sistemas simbólicos de representação da realidade – o universo

² Com base na perspectiva histórico-social, conceitos consistem nas construções culturais (como a língua escrita) internalizadas pelo sujeito ao longo de seu processo de desenvolvimento.

de significações – que o permite construir a interpretação do mundo real no qual está inserido. Por conta disso, a cultura dá o local de negociação no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Portanto, pelo fato dos processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, bem como a apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade serem construídos pelos sujeitos, subjetivamente, através da mediação não só do outro social, como também através da mediação de signos sociais e, por conseguinte, tendo em vista a natureza social e simbólica da atividade humana, um papel fundamental é atribuído por Vygotski (1984; 1988; 1993) à linguagem: signo por excelência na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual.

Como sistema simbólico dos grupos humanos, a linguagem para Vygotski (1984; 1988; 1993) representa um salto qualitativo na evolução da espécie humana, uma vez que é ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o outro social e entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, é por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Sendo, então, a linguagem um meio no qual a cultura fornece ao sujeito sistemas simbólicos de representação do mundo real e, por isso, fomenta o desenvolvimento da criança, o processo de internalização da linguagem é fundamental, tendo em vista que a fala, propriamente dita, “tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VYGOTSKI, 1984, p. 25) porque permite uma maior organização do pensamento infantil. Há uma estreita relação entre o pensamento e a linguagem: a linguagem permite aos sujeitos refletir sobre o mundo exterior.

A linguagem, ao longo do desenvolvimento da criança está integrada ao raciocínio prático e apresenta-se de três formas diferentes. Num primeiro momento, a fala é egocêntrica – “para si” – e acompanha a atividade prática da criança (ao mesmo tempo em que age buscando uma solução para um determinado problema, fala expressando suas idéias). Assim, a fala egocêntrica converte-se num instrumento do pensamento. Outra forma de linguagem, e que aparece num segundo momento, é a fala externa que, por sua vez, é realizada por meio da emissão da palavra, ou seja, nesse momento a fala se desloca para o início da

atividade, tendo uma função planejadora, já que ela acaba dirigindo, determinando e dominando o curso da ação. Por último, aparece a fala internalizada, que envolve a possibilidade de apropriação da palavra: a linguagem passa a ser usada de modo interpessoal, entretanto, adquire uma função intrapessoal (Id., 1993).

Resumindo suas concepções sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da criança, Vygotski destaca que:

[..] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1984, p. 31).

Tendo como base a função organizadora da linguagem sobre o pensamento infantil, entende-se que em sala de aula a educadora-alfabetizadora necessita possibilitar que as crianças falem enquanto desenvolvem suas atividades pedagógicas, seja consigo mesmo ou com seus colegas, já que desse modo ocorre, por parte dos educandos elaborações conceituais significativas.

Ou seja, reforça-se a importância do diálogo entre as crianças no momento do desenvolvimento de atividades pedagógicas por entender-se que através da interação entre pares ocorre confronto de idéias e, na medida em que tais questões ocorrem, as crianças, individualmente, são desafiadas (pelas concepções dos outros), conseqüentemente, suas próprias concepções são desestruturadas, desequilibradas, provocando um processo de reorganização cognitiva, sendo a linguagem a mediadora desse processo.

Da mesma forma como dá destaque central, em sua concepção acerca do ser humano, à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na constituição do sujeito, Vygotski atribui ênfase ao processo de aprendizagem dentro de sua teoria. A relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é tema central no pensamento vygotskiano.

O domínio de operações socialmente constituídas, como, por exemplo, o aprendizado da língua escrita, está estritamente inter-relacionado com o desenvolvimento das estruturas psicológicas. Isto é, o aprendizado fomenta o desenvolvimento dos processos psicológicos internos que, segundo Vygotski (1984;

1998), não fosse a atividade mediada – contato do sujeito com certo ambiente cultural -, não ocorreriam.

Com as próprias palavras do teórico, destaca-se:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Ibid., p. 101).

Portanto, para Vygotski (1984), o desenvolvimento consiste num complexo processo dialético, no qual não ocorre mera acumulação de mudanças unitárias, mas sim alterações evolutivas ou mudanças revolucionárias que implicam a transformação qualitativa de uma função psicológica em outra. Além do mais, nesse processo há o entrelaçamento de fatores externos e internos, bem como processos adaptativos.

Nesse sentido, para Vygotski (1998), a apropriação de conceitos científicos, que gera desenvolvimento cognitivo, se dá pelo processo de Internalização, processo esse relacionado com a aprendizagem e o desenvolvimento mental, que envolve a reconstrução interna de uma operação externa. Ou seja, a internalização envolve uma atividade externa que precisa ser modificada para tornar-se uma atividade interna, sendo que essa construção parte das relações interpessoais e se torna intrapessoal.

Por isso, para Vygotski (1984; 1998) o processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano, já que a ação, a atividade, do sujeito que implica o domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental, estão baseadas nas relações tanto intra como interpessoais que esse estabelece. Logo, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência (OLIVEIRA, 1998).

A apropriação de conceitos socialmente constituídos, portanto, ocorre através de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para plano individual – relações intrapessoais. Ou seja:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente [...] para a formação de conceitos (VYGOTSKI, op.cit., p. 64).

Reforçando a concepção da perspectiva histórico-social acerca da construção de conhecimento, pode-se dizer que a apropriação dos conhecimentos sociais – como no caso da lecto-escrita – se dá do inter para o intrapessoal através do processo de internalização: “[...] a partir dos significados que outros atribuem aos seus atos e conforme códigos sociais estabelecidos, os indivíduos chegam a interpretar suas próprias ações: o processo vai ‘de fora para dentro’” (CASTORINA, 1996, p. 32).

Sendo a aprendizagem o motor do desenvolvimento, em sua teoria Vygotski (1984; 1998) propõe como aspecto essencial do aprendizado a questão de que a instrução escolar produz a abertura na “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), na qual as interações sociais e o contexto sociocultural são centrais, já que a ZDP consiste num domínio psicológico em constante transformação, pois inclui funções que estão em vias de amadurecimento e que, portanto, se tornarão funções consolidadas a partir das experiências que o sujeito realizar com o meio social.

Logo, segundo Vygotski (1984; 1998), o desenvolvimento mental das crianças ocorre através de dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que compreende as funções já amadurecidas no indivíduo (desenvolvimento mental retrospectivo) e o nível potencial, que consiste na capacidade que temos de aprender com outras pessoas. Assim, pelo fato da aprendizagem conduzir o desenvolvimento, a primeira produz, conseqüentemente, ativação nas zonas de desenvolvimento proximal, conceito esse que consiste na:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Id., 1998, p. 97).

Desse modo, na perspectiva vygotkiana, a escola consiste no local no qual a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, a educadora tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em

um ambiente cultural, sendo sua função provocar avanços nos educandos a partir de interferências nas zonas proximal desses sujeitos em desenvolvimento cognitivo.

Isso porque, segundo Vygotski (1984; 1998) a formação de conceitos espontâneos ou cotidianos, desenvolvidos pelas crianças no decorrer de suas interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos apropriados apenas por meio do ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos. Isso, decorrente das interpretações da teoria de Vygotski, que mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção a construção de conceitos.

Ao observar a zona proximal, a educadora pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino necessita passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente é que influencia a internalização das atividades cognitivas no sujeito, de modo que, o aprendizado gera o desenvolvimento. Por conta disso é que a teoria histórico-social enfatiza que o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado (ALVAREZ; DEL RÍO, 1996).

Em vista disso tudo, tanto a perspectiva vygotskiana, em especial com seu conceito de ZDP, como a perspectiva psicogenética, trazem relevantes contribuições para a educação escolar, pois possibilitam o entendimento de que as crianças podem construir conhecimentos no momento em que interagem na resolução de uma atividade-problema não só com a educadora, mas também com seus pares. Nessa dinâmica interativa, tendo como mediação a fala e o outro que ensina e faz junto, os sujeitos-crianças, em processo de apropriação de um conhecimento socialmente constituído, trocam concepções e conhecimentos prévios, e, por isso, podem entrar em conflitos sociocognitivos que, por conseguinte, permitem a construção compartilhada. E, é por tudo isso, que compreende-se que todo trabalho pedagógico precisa ser pensado e ser desenvolvido por meio de atividades grupais, nas quais as crianças possam ser co-participes do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento dos seus colegas.

Concluindo este tópico, reforça-se a idéia que a lecto-escrita, como um objeto de conhecimento socialmente constituído, pode ser apropriada significativamente pelas crianças em contextos escolares por meio da interação grupal, num processo de construção conjunta de sentido e significados, no encontro e no desencontro de

vozes que procuram ativamente compreender que classe de objeto é esse o qual os adultos fazem uso constantemente.

Assim, faz-se relevante abordar a Psicogênese da Língua escrita, teoria elaborada por Ferreiro e Teberosky (1985) e que dá conta de melhor explicar a apropriação da lecto-escrita como um processo que envolve uma construção individual que requer, necessariamente, a interação com outros sujeitos.

2.3 Alfabetização: a reinvenção de um objeto culturalmente constituído

2.3.1 Reinvenção da alfabetização: uma revolução conceitual a partir da psicogênese da língua escrita

A partir da concepção teórica piagetiana da apropriação de conhecimentos através da atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram pesquisas e estudos que provocaram significativas reformulações na fundamentação teórica do processo de ensino-aprendizagem da lecto-escrita, pois ao publicarem a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), possibilitaram novos entendimentos acerca da alfabetização inicial, gerando, conseqüentemente, uma revolução conceitual, já que em suas pesquisas deslocam a atenção das discussões acerca da alfabetização das questões do “como se ensina” (questão dos métodos), para o “como a criança aprende” a ler e a escrever (WEISZ, 1985).

Desse modo, a teoria piagetiana, discutida anteriormente, e a ênfase que as autoras dão, em suas pesquisas, em compreender o modo como as crianças se apropriam da lecto-escrita, permitiu que hoje se entendesse o processo pelo qual a criança percorre na busca de compreensão das características, do valor e da função deste objeto cultural que constitui a língua escrita, além do mais possibilitou que se elaborasse uma outra concepção sobre a criança, pois se passou do entendimento dessa como um ser passivo e mero “memorizador” das instruções formais

repassadas pela professora alfabetizadora para um sujeito criador, porque construtor, de conhecimentos por meio de reflexões. Ou seja, de acordo com Ferreiro e Teberosky:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (1985, p. 29).

Assim, essas autoras introduzem, através de seus estudos, a concepção de língua escrita como objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, sujeito ativo criador do conhecimento, deixando bastante nítida a idéia sobre a qual as crianças, a partir do momento em que compreendem a língua escrita como objeto, dando atenção sobre seus usos e funções, elaboram hipóteses e explicitam idéias teóricas que constantemente colocam à prova frente às escritas reais presentes na sociedade, além do mais confrontam essas suas hipóteses e idéias com as concepções dos outros sujeitos (SINCLAIR, 1990).

Nesse sentido, toda a compreensão que os estudos dessas autoras trouxeram acerca dos processos e das formas pelas quais as crianças constroem o conhecimento sobre a língua escrita, possibilitou o entendimento da alfabetização inicial sob um novo ângulo, no qual os métodos tradicionais de alfabetização já não têm tanta relevância, visto que toda a apropriação conceitual desse objeto de conhecimento, que é a escrita, é construído a partir da própria atividade do sujeito cognoscente.

Portanto, pode-se concluir que sendo a língua escrita considerada como um objeto de conhecimento e não apenas como um objeto de ensino, a alfabetização inicial passa também a ser compreendida como um processo que implica a apropriação de um sistema de representação (FERREIRO, 1993; 2001), sistema esse que não envolve apenas marcas gráficas, mas, principalmente, que envolve interpretação (sentido e significado) dessas marcas gráficas. Desse modo, fala-se de alfabetização como Cultura Escrita, uma vez que se trata de um aprendizado:

[...] que envolve mais que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita; algo que é mais que decifrar marcas feitas por outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (FERREIRO, 1993, p. 79).

Logo, toda essa revolução conceitual que Ferreiro e Teberosky (1985) trouxeram à tona, ao discutirem o modo como as crianças se apropriam do objeto cultural que é a língua escrita, fomentaram novos entendimentos acerca da alfabetização inicial de crianças, pois agora sabe-se que as crianças elaboram e relaboram hipóteses ao refletirem sobre o que a escrita representa e como ela é representada. Reflexões essas que se iniciam muito antes da criança receber informações formais e sistematizadas, sobre esse objeto de conhecimento, oriundas do ambiente escolar.

Entretanto, apesar dessas autoras serem hoje consideradas pioneiras ao trazerem dados concretos sobre os processos de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, bem como a compreensão da natureza das hipóteses infantis e dos tipos de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar, tendo como base epistemológica a perspectiva psicogenética, faz-se necessário salientar que o pioneirismo, em estudar, buscando compreender, como se dá o desenvolvimento da escrita na criança, é de Vygotski e de Alexandre Luria, um de seus seguidores soviéticos.

Todavia, os estudos de Ferreiro e Teberosky não se distanciam e muito menos se contrapõe às idéias revolucionárias de Vygotski e Luria, apresentadas em meados da década de 1920 quando descreveram suas investigações acerca da “pré-história da escrita”.

De acordo com Rocco (1990), durante a revolução que envolvia a Rússia, os cientistas soviéticos do grupo de Vygotski sistematicamente estudaram e questionaram temas que décadas mais tarde iriam interessar ao resto do mundo. Nesse sentido, tais cientistas produziram quase as mesmas conclusões que Ferreiro e seus colaboradores chegaram há cinquenta anos depois. No entanto, os resultados das pesquisas de Vygotski e seu grupo, em função da proibição que ocorreu das obras desses psicólogos soviéticos, tanto no ocidente, como no oriente, permaneceram ignorados por quase todo o mundo, até mais ou menos a década de

60, no século XX. Por conta disso, Ferreiro e Teberosky só tiveram contato com os dados obtidos por esses pesquisadores através de suas pesquisas quando já estavam concluindo a escrita da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Nesse sentido, Rocco ressalta que Luria e Ferreiro, mesmo que separados um do outro pelo espaço de tempo, acabaram por pesquisar um mesmo tema, os processos de construção da escrita pela criança pequena, e “[...] dentro das especificidades que lhes são inerentes, percorreram itinerários muito parecidos ou paralelos” (ROCCO, 1993, p. 32).

Assim, toda a proximidade evidenciada pela pesquisa de Ferreiro e dos cientistas soviéticos, está justamente na questão de como esses teóricos entendem a linguagem. Ou seja, como visto no tópico anterior, para Vygotski (1984; 1993), a linguagem tem um aspecto predominantemente social, uma vez que, por não haver dissociação entre a função comunicativa e a intelectual, a comunicação para ser efetiva precisa estar imersa numa rede de significados. Logo, em concordância com esse pressuposto, Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1993), entendem que a leitura e a escrita não podem ser vistas pelas ações mecanizadas, mas sim, através de um processo de construção individual (porque envolve assimilação de estruturas internas) de um sujeito cognoscente inserido num meio social que lhe proporciona informações específicas e, conseqüentemente, conflitos cognitivos que fomentam seu desenvolvimento e geram construção de conhecimentos.

Para as autoras da *Psicogênese da Língua Escrita*, a criança constrói e reconstrói a lecto-escrita através da interação com outros sujeitos, pois é o outro quem propicia situações de conflitos. Sendo, portanto, a busca por resoluções desses conflitos que leva a criança a evoluir conceitualmente.

Por isso, tanto para Ferreiro e Teberosky (1985), como para Vygotski (1984), o processo de ensino e de aprendizagem necessita estar baseado na função social e precisa também ter significado e sentido para a criança. Portanto, para que ocorra uma aprendizagem da linguagem escrita (isto é, para que a criança compreenda o sistema alfabético e sua função social), é imprescindível que o ato de ler e de escrever possibilite ao sujeito o pensar e o expressar de suas idéias, opiniões e sentimentos.

2.3.2 Apropriação da lecto-escrita: processo de construção individual de um objeto social.

A língua escrita consiste em um objeto de conhecimento social que envolve um processo de construção realizado internamente pelo sujeito a partir da interação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, conforme descrevem as teorias de Piaget e Vygotski.

Portanto, para Ferreiro (1987; 1990; 1993; 2001; 2002), Ferreiro e Teberosky (1985) e Teberosky (1993), o processo de apropriação da lecto-escrita inicia-se muito antes da criança ingressar na escola e receber orientação sistematizada e formal sobre esse objeto de conhecimento, visto que pode-se verificar, já em crianças muito pequenas, a elaboração de hipóteses acerca do universo escrito. Ou seja, a partir do momento em que os símbolos escritos, percebidos pelas crianças ao seu redor, “começam a ‘dizer algo’, a ter um significado” (SINCLAIR, 2003, p.82), inicia-se o processo de apropriação da lecto-escrita por meio da construção de hipóteses.

Nesse sentido, em seus estudos, essas autoras mostram que mesmo antes de saber ler, no sentido convencional do termo, as crianças já têm idéias bem precisas acerca das características que precisa possuir um texto escrito para que esse tenha legibilidade; isto é, mesmo antes de ingressar na escola e receber informações sistematizadas sobre a lecto-escrita, as crianças pequenas elaboram concepções que indicam suas condições de empregar critérios coerentes de classificação de um material gráfico.

Logo, apresentando suas hipóteses acerca das condições prévias que um texto deve possuir para que permita um ato de leitura, diante de diferentes marcas gráficas (as quais classificam como legíveis ou ilegíveis), as crianças, em sua maioria, antes mesmo de serem capazes de ler os textos apresentados, demonstram possuir critérios organizadores fundamentais que indicam, segundo elas, se um texto pode ou não ser lido. Dentre esses critérios tem-se: a distinção entre o icônico e o não-icônico; quantidade suficiente de caracteres; e, variedade intrafigural (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Para Ferreiro e Teberosky (1985), o primeiro critério organizador de um material composto por diferentes marcas gráficas é o do fazer uma distinção entre o

“figurativo” e o “não-figurativo”, uma vez que desenhos ou figuras não podem ser lidos (mas podem ser interpretados). Desse modo, apenas pode-se ler, na concepção infantil, outros tipos de marcas gráficas, “definidos inicialmente por pura oposição ao figurativo e, às vezes, na ausência de qualquer termo genérico [‘letras’ ou ‘números’]” (FERREIRO, 2001, p. 45-46).

Feita essa distinção, a criança passa a realizar reflexões acerca do grupo de marcas não-icônicas, elaborando, conseqüentemente, os critérios envolvendo um número mínimo de caracteres (não é possível ler quando há menos de três letras juntas) e uma variedade de caracteres para que uma série de letras, mesmo que com um número mínimo, sirva para ler (um material gráfico é ilegível quando apresenta uma série de letras que se repetem muito).

Essas exigências aparecem diante tanto de escritas descontextualizadas como também nas escritas espontâneas produzidas pelas crianças e são critérios que acompanham o sujeito por uma boa parte de sua evolução conceitual acerca da lecto-escrita, influenciando, portanto, consideravelmente esse processo.

Como conseqüência, através desses critérios, as crianças possibilitam que se entenda que suas sistematizações, as quais obedecem a uma lógica interna, são totalmente criativas, inventadas por elas próprias, já que consistem em noções que, indubitavelmente, não são socialmente transmitidas. Isto é, a partir do momento no qual buscam compreender o sistema de escrita, as crianças constroem concepções e hipóteses que podem ser consideradas como originais, visto que não são noções puramente transmitidas por um indivíduo alfabetizado, mas sim, noções construídas a partir de um esforço cognitivo do sujeito de entender que classe de objeto é esse que possui usos e funções tão relevantes na sociedade.

Em outras palavras, a escrita, compreendida como um objeto de usos e funções sociais, desde muito cedo chama a atenção da criança que, num esforço de tentar compreender “[...] que classe de objeto é esse objeto” (Id., 1993, p.86), utiliza princípios cognitivos gerais e complexos totalmente inventados por ela, o que sugere a existência de conceitualizações infantis criadas pelas próprias crianças, quando refletem sobre esse objeto de conhecimento tão fascinante que é a língua escrita.

Ainda, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), essas concepções formuladas pelas crianças têm um caráter muito geral e aparecem em todas elas independente da classe ou do nível social. Há, entretanto, uma variação no aparecimento das concepções em termos de idade e de acordo com as

interações com objetos de escrita, porém a seqüência segue uma certa regularidade. Assim sendo, “as crianças parecem resolver certos problemas em uma certa ordem: a resolução de certos problemas permite-lhes abordar outros” (Ibid., p. 77).

Então, a construção da língua escrita se dá, de acordo com essas autoras, a partir da evolução das conceitualizações infantis acerca desse objeto de conhecimento, evolução que aparece através dos conflitos cognitivos que o sujeito vive. Isto quer dizer que:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*) [...] Há momentos particulares no desenvolvimento em que certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.34).

Essas mesmas autoras definem, em seus estudos, quatro níveis conceituais pelos quais as crianças passam durante o processo de construção da lecto-escrita. Em cada nível, a criança elabora concepções tentando compreender o que a escrita representa e como ela é representada. Isto é, enquanto não encontra uma resposta satisfatória para as duas questões primordiais: “O que a escrita representa?” e “Qual a estrutura do modo de representação da escrita?”, a criança formula, num constante processo de construção e reconstrução, hipóteses que põem a prova através das informações que recebe da sociedade. Assim, a mudança de um nível para outro ocorre quando o sujeito se depara com idéias ou situações nas quais o nível em que se encontra não pode explicar (perturbações), levando-o a elaborar novas hipóteses e novas questões a cada nível que passa.

Reforçando essa idéia, de acordo com Ferreiro e Teberosky, a mudança de nível conceitual para outro ocorre porque “[...] o meio – ao oferecer oportunidades de confrontação entre hipóteses internas e realidade externa – provoca conflitos potencialmente modificadores e enriquecedores” (1985, p. 280).

Há, portanto, “idas e vindas” entre os níveis, já que o processo de assimilação acerca da língua escrita é gradativo e envolve concepções que se ampliam, o que sugere o entendimento da aprendizagem da língua escrita “[...] como a

compreensão do modo de construção de um sistema de representação [...]” (FERREIRO, 2001, p. 15).

Segundo Ferreiro (1990; 1993; 2001), o processo de construção e de reconstrução da língua escrita pode ser dividido em três períodos que englobam os quatro níveis/hipóteses conceituais pelos quais passam as crianças até compreenderem a leitura e a escrita alfabeticamente.

Para essa autora, no primeiro período, início dessa construção, há as primeiras idéias acerca da lecto-escrita. As tentativas das crianças se dão através da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano, preocupando-se apenas em representá-las. Aqui, o que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante a escrita convencional, uma vez que a criança faz a distinção entre o icônico e o não-icônico (utiliza tanto letras como números), sendo que o desenho não pode representar uma escrita, cada sujeito lê em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Desta maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos demais.

Ou melhor:

O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como, pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos (FERREIRO, 1990, p. 22).

Portanto, a escrita nesse período é conceitualizada pela criança como um conjunto de formas arbitrárias e dispostas linearmente, o que sugere o início do nível *pré-silábico*, no qual a hipótese infantil, acerca do que a escrita representa, consiste na diferenciação entre desenho e outras formas gráficas de representação não-icônicas. As marcas gráficas não-figurativas devem estar distribuídos de forma que haja uma quantidade mínima e uma variedade intrafigural.

Logo que começam a elaborar as “condições de interpretabilidade de um texto”, as crianças ingressam no segundo período da organização da escrita. Esse período é “caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos”, pois aqui se tornam observáveis as propriedades específicas do texto (FERREIRO, 2001, p. 22).

Por conseqüência, a hipótese central desse período, que também compreende o nível *pré-silábico*, consiste em determinar critérios de legibilidade: para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes. Assim, a criança, ao tentar escrever, procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que conhece, respeitando, então, duas exigências básicas: (1) a quantidade mínima de letras (normalmente três caracteres) e, (2) a variedade entre elas (não pode haver repetição contínua de grafemas).

Além do mais, há, também, a elaboração da idéia de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou elemento a que está se referindo, isto é, há correspondência entre as variações quantitativas nas representações e as variações quantitativas no objeto referido: os nomes de objetos maiores (ou mais espessos, mais pesados, mais numerosos, ou mais velho em termos de idade) precisam ser escritos com mais letras que os dos objetos pequenos (Id., 1990).

Esses dois primeiros períodos descritos acima correspondem, como já enunciado, a hipótese pré-silábica, justamente por corresponder a fase na qual a criança ainda não compreende que a escrita representa a fala e que, por conseqüência, se pode escrever o que se diz. Nesse sentido, pode-se dizer que nesse nível há uma correspondência global, não-analisável, entre linguagem e escrita, pois a única correspondência estabelecida pela criança é entre duas totalidades: a palavra emitida e a escrita interpretada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Entretanto, quando a criança entende que a escrita representa a fala e, portanto, busca relacionar os aspectos sonoros da fala com o que escreve, está entrando no terceiro período, que compreende a fonetização da escrita. Esse período inicia-se com o nível *silábico* e termina com o *alfabético*, havendo, por isso, um progresso evolutivo.

Dessa forma, no começo desse período, são realizadas, pela criança, tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das sílabas que compõem a palavra, pois a hipótese inicial presente aqui, que corresponde ao *nível silábico*, é que “a escrita representa partes sonoras da fala” (Ibid., p.209). Portanto, cada grafia traçada pela criança, com o intuito de realizar uma produção escrita, corresponde a uma sílaba pronunciada oralmente, podendo ser utilizadas, para tanto, letras ou outro tipo de grafia não-figurativa.

A hipótese silábica tem uma grande importância na evolução da escrita, já que é quando a criança encontra uma maneira de compreender a relação entre a totalidade e as partes que compõem a escrita.

Sendo assim, com base em Weisz (1985), pode-se salientar que a hipótese silábica é falsa e necessária. Falsa porque a criança comete alguns “erros” (com relação à concepção adulta e à convenção social de escrita) como supor que a menor unidade da língua é a sílaba e que, portanto, para se escrever utiliza-se uma letra para cada sílaba pronunciada. No entanto, esse “erro construtivo” é necessário justamente porque dá uma resposta satisfatória a primeira questão que acompanha o sujeito cognoscente em seu processo de compreensão da lecto-escrita “o que a escrita representa?”. Logo, ao entender que a escrita representa o som da fala, a criança dá um grande salto qualitativo nesse processo, pois “é impossível chegar ao sistema alfabético de escrita sem descobrir, em algum momento, que o que a escrita representa é a fala” (FERREIRO, 1982, p.7 apud WEISZ, 1985, p. 32-33).

Além das soluções que a hipótese silábica propicia para a criança, ela também faz emergir novos conflitos. A escrita silábica, então, traz um conflito cognitivo que mexe com a concepção prévia da criança de quantidade mínima de caracteres necessários para que a escrita possa ser lida, uma vez que, trabalhando com a hipótese silábica, a criança utiliza, por exemplo, duas grafias para escrever palavras dissílabas, o que vai de encontro às suas idéias de que são necessários, pelo menos, três caracteres para escrever algo. Na busca de solucionar esse conflito, a criança caminha para outro nível conceitual, ocorrendo, então, a transição da hipótese silábica para a alfabética.

Nesse sentido, o conflito estabelecido – entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece – leva o sujeito, a buscar soluções para essa perturbação, começando a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras. Dessa maneira, nas produções infantis ocorre uma adição de letras às escritas que antes eram silábicas, embora tais produções ainda não sejam totalmente alfabéticas. Esse nível compreende o *silábico-alfabético*, caracterizado pela coexistência de duas hipóteses, ora silábica ora alfabética dentro de uma mesma escrita.

De acordo com Weisz, tanto essa etapa como a etapa silábica “têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo” (1985, p. 35).

No final do terceiro período a criança atinge o nível *alfabético*, fazendo os registros de forma convencional, mas, nem sempre ortográfica.

A escrita alfabética, última etapa da evolução, aparece, portanto, quando o sujeito compreende que as sílabas de uma palavra são constituídas por valores sonoros menores que a própria sílaba. Isso implica que, uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, assim, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita (FERREIRO, 1990).

Por conseguinte, é no nível alfabético que a criança compreende os princípios do sistema alfabético. Melhor explicando:

A criança conseguiu compreender como opera esse sistema, isto é, quais são suas regras de produção. Essa etapa final, nesse caso como em outros, é, contudo, também a primeira de outro período. De fato, muitos problemas ficam ainda por resolver, principalmente os problemas de ortografia, que surgirão em primeiro plano. Uma nova distinção se impõe a partir de então, entre os problemas da escrita propriamente dita e os problemas de ortografia. Estes só começam uma vez captados os princípios de base do sistema alfabético, o que em nada lhes retira sua importância (Ibid., p.63-64).

Com base no sobredito, entende-se que a criança tem a sua frente uma estrada longa, até chegar à leitura e à escrita da maneira que nós adultos alfabetizados a concebemos, pois ela precisa ainda compreender que cada som corresponde a uma determinada forma gráfica, que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escrita, que há uma ortografia convencionalmente estabelecida para a escrita das palavras e tantos outros aspectos gramaticais envolvidos na língua escrita (FERREIRO, 2001).

Concluindo, após essa análise das etapas que mostram a apropriação de um conhecimento social, salienta-se a necessidade da escola vir a considerar e respeitar as hipóteses infantis, visto que, de acordo com a teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), é condição essencial para a construção da lecto-escrita pela criança que essa tenha, na escola, a possibilidade de explicitar suas hipóteses sobre a escrita e a leitura e que, portanto, encontre um ambiente no qual suas potencialidades sejam valorizadas e seus pontos de vista respeitados. Logo, espera-

se que a escola, numa perspectiva construtivista de ensino e de aprendizagem, permita à criança avançar, por meio de sua natural curiosidade, na exploração de seu meio físico e social, em suas conceitualizações acerca da lecto-escrita.

Um ambiente desafiador, estimulante e no qual as crianças possam confrontar hipóteses sobre o significado e a forma de representação da língua escrita, propicia a construção compartilhada desse conhecimento. O que sugere, tendo como base tanto a perspectiva psicogenética, como a histórico-social, a possibilidade de haver reelaborações de estruturas mentais que levam, conseqüentemente, a avanços conceituais a partir da troca de idéias particulares em momentos de interação social. Assim, entende-se ser necessário discutir as implicações educacionais no processo de construção da lecto-escrita.

2.3.3 Alfabetização inicial: implicações educacionais e intervenção pedagógica

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), ao descreverem a psicogênese da língua escrita trazem à tona, como já visto, uma nova concepção de alfabetização que acaba descolando o eixo central do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a lecto-escrita passa a ser compreendida como um objeto de conhecimento que é apropriado pelo sujeito a partir das conceitualizações que esse elabora ao buscar compreender esse objeto, e não mais como um conhecimento exclusivamente escolar que depende de um método sistematicamente organizado e dirigido para a criança.

Nesse sentido, a pesquisa psicogenética dessas autoras provocou significativas alterações na fundamentação teórica do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como “construtivista” e através dela explica-se que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma evolução conceitual e não é, de modo algum, um resultado da simples cópia de um modelo externo (concepção essa presente nos métodos tradicionais de alfabetização).

Entretanto, apesar de Ferreiro e Teberosky (1985) revolucionarem os conceitos relativos à alfabetização, mostrando o papel das crianças diante da lecto-escrita, na prática cotidiana pedagógica da maioria das escolas brasileiras, essas

descobertas ainda não se fizeram presentes, “[...] sendo necessária uma revolução também nas concepções cristalizadas dos professores” (SANTOS, 2007, p. 39) que ainda hoje entendem ser fundamental dominar um método que dê conta de alfabetizar o maior número possível de alunos, tornando esses sujeitos meros codificadores e decodificadores da língua escrita.

Sendo assim, dentre os principais métodos de alfabetização ainda hoje utilizados em nossas escolas, em muitos casos sistematizados nas cartilhas, estão os métodos Fônico e Silábico. Contudo, os métodos de Palavração e os Globais, apesar de serem utilizados com menor frequência nas escolas, também estão presentes. Dessa forma, para que se possa explicar porque se critica tanto tais metodologias de alfabetização, tendo em vista os preceitos construtivistas de ensino e de aprendizagem, é oportuno que se faça uma breve abordagem analítica desses métodos. Para tanto, os mesmos serão divididos em dois grupos, que como pode-se perceber possuem pressupostos básicos comuns. A divisão se dá entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos (BRAGGIO, 1992).

Os métodos sintéticos são representados pelos métodos Fônico e Silábico (mediados pelo fônico), sendo, portanto, uma metodologia de ensino na qual inicia-se o processo das partes para o todo; isto é, parte-se de segmentos menores da fala (fonema, sílaba, letra) para se chegar a palavras, frases, textos (unidades maiores e mais significativas). Esses métodos são estruturados em estratégias de ensino relacionadas à percepção auditiva, visto que “[...] é pela correta discriminação dos sons e pela posterior associação do som com seu sinal gráfico (letra) que a criança aprende a ler e a escrever” (MOLL, 1999, p.54).

Sendo assim, tais métodos que se enquadram dentro dessa visão de ensino e aprendizagem da língua escrita, priorizam o treino e a repetição, bem como a leitura mecânica que se dá por meio da decodificação do código escrito.

Totalmente de acordo com tais concepções de ensino e de aprendizagem da língua escrita, estão os métodos que se encontram no grupo dos métodos analíticos, que são: os métodos de Palavração e os métodos Globais. Esses são metodologias que partem do todo para as partes; adotam procedimento oposto aos métodos sintéticos, partindo de unidades maiores, para chegar em unidades menores (fonemas, letras, sílabas). Assim, dão ênfase a estratégias visuais, “[...] cristalizando o processo de alfabetização em etapas e procedimentos que, via de regra, nada tem a ver com o processo de aprendizagem do aluno” (Ibid., p. 54).

Desse modo, uma análise desses métodos de alfabetização, utilizados ainda hoje, permite que se compreenda que esses enfocam a aprendizagem da língua escrita como um treinamento mecânico que se dá por meio da internalização de padrões regulares de correspondência entre sons e soletrações, bem como pela formação de hábitos ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo, o que não envolve reflexões por parte do aluno.

Assim, esses métodos podem ser compreendidos como um conjunto de matérias, técnicas e procedimentos, totalmente imposto às crianças, que regulam, controlam e ordenam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, a professora alfabetizadora, aquela que detém o domínio do método e do saber, possui uma posição de autoridade sobre as crianças, é ela que tem o direito e o dever de dar ordens a fim de dizer o que os alunos devem fazer, bem como dirigir os caminhos que esses devem seguir. Portanto, os alunos, confinados entre quatro paredes com o objetivo máximo de “sair” de suas condições de ignorantes, devem seguir os procedimentos sistematicamente organizados pela mestra, negando, conseqüentemente seus saberes prévios e seu contexto social, já que para aprenderem a ler e a escrever, nos moldes da escola, precisam internalizar os saberes da elite (BRAGGIO, 1992).

Com o papel de regulação e controle da aprendizagem das crianças, a professora alfabetizadora dita ordens (“façam como eu digo”), impõe passos que devem ser seguidos mecanicamente e de forma bastante repetitiva (passos que são decididos pela professora a partir do que considera ser “mais fácil” e “mais difícil” para a criança) e exerce um controle sobre as escritas e as leituras que as crianças realizam. Esse controle se dá através da sistematização do ensino que permite um permanente destaque ao erro:

O aprendizado da escrita é, desde o princípio, destruído de sentido e monitorado sob a vigilância e tirania da norma ortográfica. Ousar escrever é inibido sob o argumento de impedir o erro. A construção do conhecimento é tolhida e contida sob a camisa-de-força do estritamente ensinado (GARCIA, 1997, p. 22).

Logo, a criança aprende que a língua escrita reproduz a fala e que esta é um objeto fragmentável desprovido de funções sociais e que só pode ser utilizada e praticada sob a vigilância da escola que dita as regras e procedimentos. Em vista disso, ler consiste em decodificar o código – e não, compreender o sentido e o

significado do que está escrito – e, portanto, escrever nada mais é do que codificar: reproduzir traços - e não, expressar idéias, opiniões e reflexões pessoais.

Como pode-se perceber, os métodos tradicionais de alfabetização acabam delimitando estratégias que devem ser utilizadas pelas crianças no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Tais estratégias são sistematicamente organizadas levando-se em conta a idéia de que as crianças das classes populares, por terem uma “bagagem” cultural diferente, são deficientes em termos intelectuais (cognitivos). Assim, visando favorecer o processo de alfabetização das “massas”, em sala de aula observa-se que as práticas alfabetizadoras tradicionais: exercem um controle sobre a aprendizagem, na qual cabe ao mestre decidir quando a criança deve aprender e como deve ser esse aprendizado; não permitem à criança explorar de forma autônoma o universo das letras, pois devem seguir uma seqüência padrão indo do “mais fácil” para o “mais difícil”, segundo uma visão adultocêntrica; esperam da criança que ela fale, leia e escreva “corretamente” a despeito da variedade lingüística que domina; enfatizam que para aprender a ler e a escrever, a criança deve possuir determinados “pré-requisitos” para que esteja pronta para a tarefa, como: “domínio de conceitos, lateralidade, discriminação perceptivo-visual, etc” (BRAGGIO, 1992).

Então, sendo a alfabetização, ainda hoje, um aprendizado totalmente controlado pela escola, percebe-se que esse tem se dado, tendo em vista os métodos tradicionais descritos anteriormente, de forma repetitiva e mecânica, na qual a técnica de ler e escrever, o domínio do código alfabético, predomina sobre a compreensão, a reflexão, o significado: as tarefas são controladas, mecanizadas, repetitivas e artificiais, prevalecendo sempre ordens como “copie”, “cubra e copie”, “ligue”, “marque as palavras certas com x”, “forme palavras com as sílabas”, etc. Conseqüentemente, o conhecimento prévio da criança sobre a linguagem é ignorado, bem como o contexto de onde ela vem. Sua criatividade é cerceada e a leitura e a escrita são vistas como fundamentalmente um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional. Isso tudo porque, a linguagem é tratada homogeneamente, sem nenhuma abertura para variações dialetais; é também restrita, controlada e artificial (utilizada para apresentar fonemas/grafemas no decorrer do processo, por meio de pseudotextos que nada têm a ver com o contexto em que vive a criança) (idem).

Como fica evidente, os pressupostos básicos comuns desses métodos têm como premissa a negação de todo o processo cognitivo da criança, bem como desconsidera o referencial teórico apresentado por Ferreiro e Teberosky (1985), já que consistem em recursos didáticos utilizados por alfabetizadoras que entendem as crianças como indivíduos que nada sabem e que, conseqüentemente, precisam de um ensino sistematizado que os capacitem a meramente transcrever a linguagem escrita em código alfabético para, posteriormente, “aprenderem” a decodificar esse mesmo código.

Deslocando o foco dos métodos de ensino para os processos de aprendizagem do sujeito-criança, e, por entender-se a alfabetização como um permanente processo de elaborações conceituais “[...] que não se reduz a técnicas de decodificação mecânica, adquirida através da organização de padrões regulares de correspondência entre som e grafemas” (BOLZAN, 2007, p. 22), pode-se destacar que as concepções da visão construtivista de ensino e de aprendizagem, oriundas dos preceitos teóricos de Vygotski e Piaget, são de extrema relevância quando se pensa em contribuir para uma educação de qualidade e que fomente aprendizagens significativas; ensino esse, de acordo com as concepções de Freire (1980; 1996), totalmente contrário aos moldes da “educação bancária” (transferência de saberes: idéia reducionista de alfabetização) porque propõem a alfabetização a partir da relação entre educando e o mundo social ao qual pertence, mediada pela prática transformadora desse mundo.

Dessa forma, tendo em vista a abordagem construtivista acerca da apropriação da língua escrita – que entende as crianças como seres ativos e interativos que reinventam a escrita, no sentido de inicialmente compreender seu processo de construção e, conseqüentemente, suas formas de produção -, e a questão de que a escola - instituição social onde o processo intencional de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos ocorre - tem como finalidade máxima oferecer intervenções que conduzam à aprendizagem conceitual, a partir de agora, pela relevância dessa problemática que envolve o processo de alfabetização – ato político porque fundamentado numa visão de homem/mulher e de sociedade (FREIRE, 1985) -, refletir-se-á acerca das estratégias pedagógicas e das possíveis intervenções didáticas que fomentam a apropriação conceitual da lecto-escrita por parte das crianças em fase de alfabetização inicial.

As intervenções pedagógicas ou as estratégias de ensino no contexto escolar que vêm ao encontro de todo o referencial teórico discutido neste estudo, são aquelas que colocam a língua escrita como uma aprendizagem social que depende do trabalho cognitivo desenvolvido pela criança a partir das informações que essa internaliza do ambiente social e da sua própria atividade reflexiva diante de suas escritas espontâneas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1993; TEBEROSKY; RIBERA, 2004; BOLZAN, 2003-2007).

Nesse sentido, as estratégias de ensino que consistem em atividades planejadas, pela alfabetizadora, como uma mediadora do processo, primeiramente a partir da curiosidade epistemológica das crianças em compreender a língua escrita, precisam necessariamente encorajar os educandos a pensarem e explorarem e, por isso, devem ser desafiadoras, trazendo a tona um problema a ser resolvido e motivadora porque parte do interesse da turma.

Isso implica que para a compreensão da língua escrita, as crianças precisam estar inseridas em verdadeiros “ambientes alfabetizadores” (GOULD, 1998): salas de aula previamente organizadas nas quais ocorram atividades lingüísticas que promovam desafios, conflitos sociocognitivos, que possibilitem a reflexão sobre situações problemas. Ambientes nos quais os educandos desempenhem um papel ativo na construção de conceitos, valores e esquemas, bem como no desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas cada vez mais complexos, por meio da mediação tanto por parte da alfabetizadora como de seus colegas de classe.

Assim, ensinar a lecto-escrita para a compreensão, requer da educadora alfabetizadora o planejamento de estratégias pedagógicas que privilegiem a ação reflexiva das crianças com o mundo e também com outros sujeitos.

Nesse planejamento, portanto, precisam estar presentes atividades que possibilitem experiências, em sala de aula, nas quais sejam constantemente explorada a reflexão sobre o que a escrita representa e qual seu valor como objeto social, tudo de forma instigante e prazerosa. Além do mais, no desenvolvimento de propostas pedagógicas de alfabetização, que leve em conta toda a teoria psicogenética e a histórico-social, é preciso se considerar como primordial os caminhos já percorridos pela criança para o desenvolvimento dos signos e sua conseqüente representação (BOLZAN, 2007). Por esse fato, os conhecimentos prévios – as hipóteses, as idéias elaboradas pela criança – precisam ser

consideradas no planejamento de atividades que levem a conflitos (perturbações; contradições entre essas idéias e as informações que o meio oferece) para, conseqüentemente, fomentarem desequilíbrios nas estruturas internas do sujeito, possibilitando que esse reelabore essas suas concepções iniciais chegando, então, a conhecimentos mais elaborados.

Ferreiro e Teberosky ressaltam a importância da questão apresentada acima quando enfatizam que:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*) (1985, p. 34).

Dessa forma, os conhecimentos prévios, denominados por Ferreiro (1993) como “antecessores cognitivos” – noções, representações, relações, conceitos, idéias e concepções que a criança construiu antes mesmo de chegar à escola –, são considerados fundamentais em sala de aula, já que são esses antecessores que possibilitam a apropriação, posterior, conceitualmente mais elaborada.

Logo, cabe a alfabetizadora propiciar espaços e estratégias pedagógicas que introduzam o sujeito-criança, em processo de alfabetização inicial, em situações conflitivas, sendo que isso só pode ocorrer se de fato a educadora conhecer e respeitar verdadeiramente as concepções prévias – os antecessores cognitivos - de seus educandos.

Além do mais, tendo em vista que os objetos sociais – como no caso da lecto-escrita – só se tornam conscientes pelo sujeito através de interações sociais, o ensino da leitura e da escrita, como uma aprendizagem social, precisa ser também introduzida à criança por meio de contextos sociais de alfabetização inicial propriamente ditos – fontes de informação –. Sendo assim, um verdadeiro “ambiente alfabetizador” seria aquele no qual o planejamento e o desenvolvimento de intervenções didáticas, enfocando a criança como sujeito central do processo, seguisse, impreterivelmente, parafraseando as idéias de Ferreiro (1993; 2002) e de Teberosky; Ribera (2004), os seguintes preceitos:

- Permitir o contato e a exploração ativa dos diversos portadores de textos (livros, jornais, histórias em quadrinho, rótulos de produtos, etc);
- poder interagir com adultos ou outras crianças já leitoras que realizem ações de leitura em voz alta dos diferentes registros da língua escrita que aparecessem nos diferentes portadores de texto (por exemplo, escutar uma história lida por um leitor); além de escutar, poder participar da leitura, em determinados momentos, interpretando as imagens que aparecem no material;
- poder antecipar o conteúdo de um texto a partir inicialmente dos seus dados contextuais (relação contexto e texto) e, na medida do possível, também a partir dos dados textuais;
- participar em atos sociais de utilização funcional da escrita: escrever espontaneamente, sem ser punido pelos seus “erros”, ou ditar para um escriba um texto, um relato de um passeio, uma lista, etc;
- ter a oportunidade de questionar e obter respostas, tanto dos adultos como de seus próprios companheiros, sobre questões que envolvam a língua escrita (por exemplo, o nome, a forma gráfica de uma letra ou as letras que compõem uma determinada palavra). Isto é, poder dialogar em sala de aula para melhor organizar seu pensamento;
- ter a possibilidade de imitar atos de leitura, de produzir suas próprias escritas, de antecipar o conteúdo de um texto, de confrontar hipóteses, etc, “[...] para poder relacionar o processo, o produto escrito e a interpretação que se faz desse produto” (TEBEROSKY; RIBERA, 2004, p. 57);
- vivenciar contextos de escrever por si mesmo ou com a ajuda de um escriba textos longos e significativos para poder reconhecer a diversidade de problemas a serem enfrentados para a produção de uma mensagem escrita; problemas tais como: de graficação, de organização espacial, de ortografia, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual, etc.

Por fim, destaca-se que as intervenções pedagógicas em relação ao processo de alfabetização, precisam objetivar a língua escrita, tornando-a um objeto

de reflexão, pois só assim a criança, ao pensar sobre a escrita, compreenderá conceitualmente essa invenção social com usos e funções específicas.

Assim, ao apresentar-se diferentes questões que embasam o ensino e a aprendizagem da língua escrita voltada para a apropriação conceitual, objetivou-se mostrar que a escola não pode mais apostar em métodos de alfabetização que, dada sua natureza mecânica de ensino da transcrição da língua em código alfabético, muito mais excluem as crianças do processo, porque acabam gerando um grande número de reprovação e, por conseguinte, evasão escolar, do que promovem inclusão social.

Nesse sentido, a escola precisa oferecer seqüências didáticas que fomentem a construção da lecto-escrita por parte das crianças a partir de informações que essas venham a retirar das interações que estabelecerem, em sala de aula, com os objetos escritos e com a alfabetizadora e com os companheiros. Com isso, destaca-se a construção compartilhada de um conhecimento social oriundo da atividade cognitiva desenvolvida por cada membro ao interagir, uma vez que:

A escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e lingüísticas do sujeito. Mas, além disso, existem outras propriedades que não podem ser "lidas" diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 296).

Portanto, com base na questão da mediação social é que se propõe a interação grupal, entre pares, o trabalho cooperativo em grupo, uma vez que compreende-se que as crianças podem aprender com seus colegas de aula, já que todos podem contribuir para a mútua alfabetização.

2.3.4 Interação grupal na construção da lecto-escrita

Como se pode evidenciar, aprender a ler e a escrever consiste, certamente, num processo cognitivo, como também numa atividade social, fortemente embasada nas interações que a criança estabelece com a educadora e com seus companheiros de classe. A alfabetizadora é uma mediadora do processo no qual o

educando se encontra diante da atividade interpretativa da lecto-escrita como objeto de conhecimento socialmente constituído. Entretanto, ela não é a única mediadora desse processo, já que as outras crianças, que estão no mesmo processo (porém em níveis diferentes), também podem desempenhar esse papel.

Nesse sentido, entende-se, com base nos referenciais teóricos defendidos neste estudo, que o ensino da lecto-escrita, em classes de alfabetização, pode e precisa ser redefinido de uma atividade individual e solitária (como normalmente ocorre nas escolas) para uma atividade social e, portanto, colaborativa. Defende-se, conseqüentemente, a relevância dos contextos, em sala de aula, nos quais a língua escrita entre na interação social através de atividades de colaboração, como, especialmente, as atividades de interação grupal.

Isso porque, a interação grupal entre pares que buscam compreender um objeto em comum, a partir da abordagem psicogenética, consiste em uma atividade enriquecedora das estruturas mentais dos sujeitos envolvidos neste processo, pois há nos intercâmbios de pensamento trocas de hipóteses – pontos de vista - que geram conflitos conceituais que, indubitavelmente, por meio de auto-regulações, levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos.

Desta forma, a atividade cooperativa, como a interação grupal, gera conflitos sociocognitivos que, para Perret-Clermont (1996), são conflitos de centrações (pontos de vistas diferentes), estabelecidos em interações com outrem, que fomentam progressos cognitivos justamente por desencadear desequilíbrios conceituais que tornam necessários novas elaborações mentais. Logo, “[...] o conflito cognitivo criado pela interação social [conflito sociocognitivo] é um local privilegiado, mas também específico em que o desenvolvimento cognitivo vem a encontrar a sua dinâmica” (PERRET-CLERMONT, 1996, p. 53).

Assim, Perret-Clermont corrobora com as idéias piagetianas, pois afirma que o conflito, em especial o conflito sociocognitivo, propicia a reorganização dos esquemas mentais dos sujeitos envolvidos em intercâmbios de pensamento, favorecendo o avanço de suas conceitualizações. Para essa mesma autora, “[...] a ação comum de vários indivíduos, exigindo a resolução de um conflito entre as duas diferentes centrações, vem a resultar na construção de novas coordenações do indivíduo” (Ibid., p.45).

Deste modo, quando as crianças interagem em situações grupais, ocorre uma discordância intelectual – conflito sociocognitivo – que propicia o desenvolvimento

cognitivo dos sujeitos envolvidos, visto que nessa interação há pontos de vista diferentes sobre o objeto de conhecimento. Esse conflito, então, proporciona desequilíbrios na estrutura mental da criança que, buscando (re)equilibrar-se, avança em suas hipóteses, criando esquemas mais elaborados; o que sugere uma nova assimilação e, conseqüentemente, uma reestruturação cognitiva.

Além dos conflitos sociocognitivos gerados pela interação grupal, mediados pela linguagem – conversa - estabelecida entre os sujeitos, essa atividade também é favorável à construção do conhecimento quando pensamos na teoria sócio-histórica, visto que, como toda criança possui uma zona de desenvolvimento proximal - ou melhor: um “espaço” entre as conquistas já consolidadas pelo indivíduo e aquelas que, para se efetivarem, dependem da participação de sujeitos mais capazes -, a colaboração entre pares é primordial no desencadeamento de regulações intrapsicológicas, oriundas de processos de interiorização.

A construção coletiva dos conhecimentos, através de um processo de interação e de mediação, faz com que se estabeleça uma rede de ZDPs, já que sujeitos em diferentes níveis estão envolvidos, sendo, portanto, uma circunstância na qual o sujeito aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo indicações de outros companheiros. Assim, a partir das trocas cognitivas, presentes na interação entre pares, o sujeito passa a fazer ou conhecer com a ajuda de seus colegas o que, conseqüentemente, o possibilitará a fazer e a conhecer por si mesmo, avançando em suas construções conceituais.

Do interpsicológico, o conhecimento, então, passa para o intrapsicológico, justamente porque ZDPs foram ativadas, a partir das trocas cognitivas, favorecendo processos de reflexões que se ampliam.

Sendo assim, acredita-se que em sala de aula a interação grupal possa vir a ser uma prática educativa que favoreça a construção do conhecimento por parte das crianças que, interagindo cooperativamente, trocam informações e hipóteses divergentes que as fazem avançar conceitualmente, visto que como destaca Coll (1994) para que haja uma aprendizagem significativa, por parte do educando, dos diferentes objetos de conhecimento, tanto a interação professora-aluno como aluno-aluno são de extrema relevância, o que sugere que não basta apenas promover trocas entre cada aluno em particular com o educador, mas sim, trocas entre pares que buscam mutuamente compreender algo que lhes causa “curiosidade” e lhes exige encontrar uma solução.

Portanto, a lecto-escrita, como objeto de conhecimento, pode vir a ser apropriada pela criança em momentos de troca de pontos de vista entre pares, isto é, em situações de interação grupal, pois como indica Teberosky:

A construção da [língua] escrita pode ser o resultado de uma tarefa coletiva, determinada, por um lado, pelos níveis de conceitualizações das crianças e, por outro, pelas informações específicas solicitadas e/ou entregues em diferentes situações de intercâmbio (2003, p.127).

Logo, quando as crianças compartilham, na interação grupal, concepções e hipóteses sobre o que a escrita representa e como ela é representada, mesmo que ainda não sejam leitoras e escritoras do modo convencional, realizam descobertas coletivas acerca do universo da língua escrita, já que o compartilhamento de questões inquietantes e de informações pessoais, decorrentes do nível conceitual na qual se encontram cada sujeito em particular, favorecem a socialização dos conhecimentos que levam a reflexões individuais. Então, a interação grupal e, especialmente, os conflitos sociocognitivos, levam a apropriação da lecto-escrita de uma forma construtiva, visto que os conhecimentos que as crianças constroem, acerca dos aspectos gráficos e funcionais da língua escrita, na interação grupal, não são transmitidos de uma pessoa para outra, mas sim, construídos entre esses sujeitos que compartilham hipóteses, já que não existe, dentro do grupo, alguém que possua todo o saber acerca do sistema de escrita para transmiti-lo.

Por conseguinte, nas atividades desenvolvidas em situações grupais, nas quais existe cooperação entre sujeitos que buscam resolver, conjuntamente, atividades referentes à leitura e à escrita, há socialização de informações físicas e sociais acerca desse objeto de conhecimento, bem como divergências conceituais que precisam encontrar um ponto de equilíbrio.

Por esse fato, é importante destacar, mais uma vez, a interação grupal como uma excelente alternativa pedagógica para a exploração do processo de construção do conhecimento, pois um ambiente de sala de aula que fomenta a aprendizagem cooperativa, através do trabalho conjunto, na qual educandos possuem liberdade para interagir propicia, indiscutivelmente, um clima de permanente descobertas coletivas e de respeito mútuo. Neste sentido, o conflito sociocognitivo e a intervenção dos sujeitos-crianças nas ZDPs dos colegas, proporcionam a

reorganização dos esquemas mentais das crianças, favorecendo o avanço de suas conceitualizações.

3 DESENHO DA PESQUISA

No capítulo anterior, foram apresentados os pressupostos teóricos que possibilitam embasar a reflexão acerca do tema desenvolvimento nesta pesquisa. Neste capítulo, estão explicitados a temática da investigação, seus objetivos e abordagem metodológica, além do contexto no qual o estudo foi desenvolvido, bem como, os sujeitos participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo interesse da autora em aprofundar seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização com crianças e, portanto, de práticas pedagógicas que levem a apropriação da lecto-escrita de maneira significativa. O foco principal é compreender qual a repercussão da interação grupal entre pares, em classes de alfabetização, na construção da lecto-escrita.

3.1 Temática

A investigação aqui delineada diz respeito ao processo de interação grupal e sua repercussão na apropriação da língua escrita. Dessa forma, desenvolveu-se um estudo através do qual visou-se investigar as interações estabelecidas entre pares de crianças no contexto de sala de aula, mais especificamente, no trabalho em grupo, durante a realização de atividades e/ou tarefas envolvendo a leitura e a escrita. Conseqüentemente, o objetivo desse estudo é compreender os avanços conceituais acerca da lecto-escrita que tais interações podem propiciar a cada sujeito envolvido no processo de alfabetização formal inicial.

Nessa perspectiva, compreender a relação interativa e sua repercussão na apropriação da leitura e da escrita, implica colocar em relevo a seguinte temática:

A repercussão da interação grupal entre pares no processo de aprendizagem da lecto-escrita de crianças durante a primeira série do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Santa Maria/RS.

A partir da temática aqui proposta, definiu-se, como problema da pesquisa, a seguinte questão:

- As crianças que vivenciam experiências de interação grupal entre pares em atividades de lecto-escrita demonstram avanços conceituais mais significativos no processo formal de alfabetização inicial?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral:

- Compreender como a interação grupal entre pares favorece os avanços conceituais das crianças em relação ao processo de alfabetização formal inicial.

3.2.2 Objetivos específicos:

- Comparar a evolução conceitual acerca da compreensão da lecto-escrita de crianças em processo de alfabetização formal inicial que compartilham concepções com aquelas que não tiveram essa mesma proposta pedagógica.
- Compreender qual a repercussão da interação grupal entre pares na construção da lecto-escrita.

3.3 Abordagem metodológica para a investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, especificamente, utilizou-se a perspectiva de estudo de caso etnográfico como

estratégia para o desenvolvimento desse estudo. Portanto, foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica.

Tendo em vista que se buscou, ao longo desta pesquisa, compreender a problemática anteriormente apresentada neste capítulo, através do estudo de um grupo específico de sujeitos, a perspectiva de estudo de caso etnográfico veio ao encontro da proposta investigativa almejada, visto que esse é um tipo de estudo que se constitui “[...] numa unidade dentro de um sistema mais amplo [...] e incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Pode-se dizer que no estudo de caso, analisa-se reduzidos grupos de sujeitos, sendo, portanto, observadas características de uma unidade individual, como por exemplo, uma sala de aula, uma escola, um pequeno grupo de sujeitos, uma comunidade. Conseqüentemente, o propósito é indagar profundamente e analisar intensivamente os fenômenos que constituem o ciclo ao qual pertence.

Nesse sentido, o estudo de caso é essencialmente qualitativo, já que consiste numa abordagem investigativa baseada na interpretação, na descoberta, na indução e, portanto, que leva em conta a subjetividade do pesquisador (BISQUERA, 1989).

Logo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de um contexto específico, este estudo consiste em uma investigação que objetivou produzir dados descritivos, pois, segundo Bogdan; Taylor (1986) a pesquisa qualitativa é muito mais que um conjunto de técnicas para recolher dados, é um modo específico de encarar o mundo empírico.

Na abordagem qualitativa de pesquisa os aspectos subjetivos do comportamento humano são enfatizados, devendo o pesquisador “penetrar” profundamente no universo conceitual dos sujeitos investigados para poder compreender os sentidos dados aos fenômenos sociais e às interações advindas do contexto diário. Por conta disso, é necessário, ao pesquisador, compreender o contexto no qual a pesquisa será desenvolvida, bem como as redes de comunicação, os valores e símbolos presentes nesse contexto (ANDRÉ, 2004).

Desse modo, pode-se concluir que na pesquisa qualitativa há uma inter-relação entre o mundo real e os sujeitos participantes e também uma interdependência entre o mundo objetivo que se deseja conhecer e a subjetividade do pesquisador, sendo que nas metodologias qualitativas, os sujeitos participantes

dos estudos não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo, em seu contexto natural, habitual (SILVA, 1999).

Além do mais, na abordagem qualitativa de pesquisa estão presentes certas idéias que caracterizam as diferentes correntes, as quais permitem ao pesquisador compreender, por exemplo, o processo educativo em sua plenitude. Logo, tais correntes levam o pesquisador “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade [educacional]” (ANDRÉ, 2004, p. 30).

Portanto, para a análise dos achados desta pesquisa, utilizou-se a corrente Etnográfica, uma vez que, como já salientado essa investigação constituiu-se em uma pesquisa do tipo etnográfica, enfocando o estudo de um caso específico.

A escolha da corrente etnográfica para a análise dos achados desta pesquisa se deu por entender-se que esse tipo de pesquisa, na área da educação, por meio de uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana, possibilita que os profissionais da educação construam novas formas de compreensão da realidade que estão inseridos, descobrindo novos conceitos, novas relações que até então podiam estar equivocadamente entendidas (ANDRÉ, 2004).

Sendo que esse novo entendimento da prática pedagógica desenvolvida por educadores se dá porque a pesquisa do tipo etnográfica em educação, segundo André (2004), Lüdke; André (1986) e Goetz; LeCompte (1984), apresenta as seguintes características que, por si só, dão conta de atingir tal finalidade, trazendo, conseqüentemente, grandes contribuições à compreensão da realidade educacional: requer a inserção do pesquisador no contexto pesquisado para a coleta e a análise dos achados, fomentando a constante interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa; é um tipo de pesquisa que dá ênfase ao processo, ao que está acontecendo e não apenas aos resultados finais, portanto, precisa haver uma preocupação com o significado, com a forma particular e pessoal com que cada sujeito pesquisado vê a si próprio, as suas experiências e o mundo; envolve um trabalho de campo no qual o contexto não é modificado, pois esse tipo de pesquisa contempla a observação dos eventos, das situações, das pessoas em sua manifestação natural e espontânea; faz uso, principalmente, de uma grande quantidade de dados descritivos, como: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, dados esses que são, pelo pesquisador, reconstituídos em forma de palavras ou transcrições literais e que envolvem, necessariamente, juízos

de valor. Por isso, uma das principais características da pesquisa do tipo etnográfica é a descrição e a indução.

Visando resumir a descrição da pesquisa etnográfica e ressaltar, mais uma vez, sua relevância para o contexto educacional, destaca-se, com as palavras de Engers que:

Como alternativa metodológica de investigação educacional, a Etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar. É evidente que sempre se vincula à teoria e à descrição através da visão holística, naturalista e indutivista, que caracteriza a abordagem em questão (1994, p. 67).

De acordo com André (2004), o estudo de caso etnográfico, perspectiva utilizada no desenvolvimento do presente estudo investigativo, consiste no emprego da abordagem etnográfica no estudo de um caso; ou seja:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou grupo social (ANDRÉ, 2004, p. 31).

Nesse sentido, utilizou-se o estudo de caso etnográfico, em uma escola específica do sistema estadual do município de Santa Maria, por se ter como objetivo aprofundar o nível de compreensão acerca de um momento que está sendo vivido por um grupo de crianças. Para tanto, procurou-se levantar o maior número possível de dados, de fatos, de situações referentes àquelas crianças, que possam servir de referências e que auxiliem a se compreender e a se explicar os questionamentos do presente estudo.

Por isso, tendo-se a compreensão da necessidade do rigor científico dentro de pesquisas na área da educação, para que se possa fomentar, nas escolas, um ensino de maior qualidade aos educandos, procurou-se desenvolver uma investigação que viesse a atender os preceitos que orientam as pesquisas qualitativas de tipo etnográfica. Buscando-se, portanto, implementar uma interpretação dos achados realizada através de reflexões, discussões e comentários sustentados pela fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior.

3.4 Contexto da investigação

O cenário no qual a pesquisa foi realizada constitui-se no espaço pedagógico de uma escola pública, que integra o Sistema Estadual de Ensino de Santa Maria-RS, localizada na zona oeste da cidade, num bairro periférico.

A escola atende alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio, num total de aproximadamente um mil e setecentos alunos, distribuídos em sessenta e uma turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Essa instituição de ensino, de acordo com o seu regimento interno e o seu Plano Político Pedagógico, seguindo as proposições da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/96 -, adota o Sistema de Progressão Continuada, não havendo repetência nas séries dos Anos Iniciais, possuindo um espaço maior de tempo para que o aluno construa suas aprendizagens sem passar pela repetência na mesma série. Com isso, o objetivo dessa instituição é minimizar os altos índices de evasão escolar presentes em escolas que trabalham com crianças da periferia.

O nível sócio-econômico dos alunos é baixo, entretanto, a maioria das famílias não vive em situação de extrema pobreza, já que obtêm as necessidades básicas, como alimentação, vestuário, moradia.

A estrutura física da escola é de alvenaria, possui salas de aula amplas, arejadas e com boa iluminação (cada sala tem aproximadamente de vinte e cinco a trinta alunos), também possui as salas da direção, da supervisão escolar, da orientação educacional, dos recursos humanos, do dentista, do apoio pedagógico, da Educação Especial, de reprografia, do laboratório de ciências, de vídeo, da computação, da secretaria e da biblioteca (são duas bibliotecas na escola: uma para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e outra para os alunos maiores). Além dessas salas, a escola tem ainda um banheiro em cada andar (já que se trata de um edifício de três pisos), um ginásio com as respectivas quadras de esportes, um pátio bastante amplo, limpo e arborizado e um refeitório no qual as crianças fazem a merenda.

O corpo docente é composto por um total de oitenta e cinco professores, sendo que vinte e seis trabalham com as turmas de Anos Iniciais e quatro com a Educação Infantil. A maioria dos professores possui terceiro grau completo e alguns, especialização.

A direção da escola é composta por uma diretora e três vice-diretoras, uma para cada turno, todas com curso superior. A supervisão da escola, escolhida pela direção, é composta de duas supervisoras para os Anos Iniciais e duas para atenderem da quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola conta, ainda, com duas orientadoras educacionais que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nesse cenário, o presente estudo acompanhou duas primeiras séries dos Anos Iniciais, classes de alfabetização, turno da tarde: a Turma A e a Turma B¹.

3.4.1 As turmas participantes da investigação

3.4.1.1 Turma A

A turma A é composta de vinte e cinco alunos, sendo dez meninas e quinze meninos. Todas as crianças dessa turma têm idade prevista para estarem em classe de alfabetização, por isso não há repetentes.

Em relação a professora alfabetizadora dessa turma, destaca-se que a mesma possui formação no Curso Normal (Magistério), curso superior em Pedagogia pela Urcampi/São Gabriel - RS (concluído em 2002); exerce a docência há vinte e quatro anos, sendo dez desses em classes de alfabetização; é professora pelo segundo ano da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Para essa professora a alfabetização é um processo de “aquisição”, no qual a criança aprende o “mundo letrado” por meio do lúdico e da interação, por isso suas aulas são organizadas de modo que as crianças cooperam entre si no desenvolvimento de atividades e jogos pedagógicos que fomentam a reflexão sobre questões referentes a leitura e a escrita. Nas próprias palavras dessa professora:

[Alfabetização] É [...] Eles [as crianças] aprenderem o mundo letrado [...] alfabetizar para mim é eu poder favorecer que eles adquiram, né?, a escrita, a leitura, o entendimento do que eles estão lendo [...] Eles têm que ir construindo

¹ Os nomes das turmas foram denominações dadas pela pesquisadora e, os nomes das professoras de cada turma são fictícios, preservando suas identidades.

também o caminho deles pra chegar [...] no conhecimento que eles vão adquirir [...] Eu acho que a maneira lúdica é a melhor forma. Numa brincadeira eles aprendem muito mais do que no simples ato de copiar as coisas [...] nessa interação, no trabalhar junto, nessa brincadeira que eles vão fazendo, que às vezes eles nem percebem que estão aprendendo (PROF^a MARIA).

Através das observações realizadas nessa turma, constata-se que a professora procura, cotidianamente, organizar as crianças, em sala de aula, seja em duplas, trios ou quartetos, para que, no desenvolvimento das atividades didáticas, essas possam interagir entre si, trocando concepções e informações acerca da língua escrita. Isso porque essa alfabetizadora compreende a interação grupal, entre pares, como uma estratégia de organização do trabalho pedagógico promotora de avanços conceituais. Reforçando isso, a professora destaca:

Eu trabalho sempre em grupos, mas, às vezes, quando há a necessidade de um trabalho individual, daí eu deixo individual. Mas, no geral, assim, na maioria dos dias, é em grupo [...] No início do ano, a gente começa com grupos menores, né?, depois vai ampliando para esses grupos maiores. Isso pra que eles tenham um convívio maior com o colega; pra não ficarem na dependência só da professora [...] eles interagindo entre eles, muitos aprendem com mais facilidade, de outra forma, podendo trocar idéias. Eu acredito nisso, né? [...] Fui percebendo que com aqueles alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagem, que no grupo eles conseguiam trabalhar, conseguiam participar e que comigo, às vezes, ele tinha um certo receio, ficava tímido, com medo de errar.

[...]

O trabalho individual é pra eu ver os níveis, gosto de diagnosticar em qual nível conceitual cada um está e acho que fica difícil ver o nível em trabalho em grupo (Ibid.).

Nesse sentido, salienta-se que nessa turma a interação grupal é uma forma de organização do trabalho escolar bastante presente. Além do mais, foi nítido perceber o quanto a professora dessa turma estimula e incentiva as crianças para que compartilhem pontos de vista, seja entre elas próprias como com a alfabetizadora, uma vez que nenhuma atividade, nessa sala de aula, é realizada de modo individual, solitariamente; tudo (desde a construção da data no quadro de giz), implica a construção compartilhada. A voz da professora, a seguir, exemplifica sua postura:

[Sempre, ao entregar uma atividade para os grupos, solicita enfaticamente]

- Grupos, é pra trocar idéias!

[...]

- Vamos pedir ajuda pro colega. Pensem juntos. Conversem!

[...]

- Conversem entre vocês!
- [...]
- Tem que conversar, trocar idéias!
- [...]
- É trabalho em grupo, tem que conversar e fazer junto!

Logo, fica evidente que a forma de organização da rotina pedagógica nessa sala de aula era bastante colaborativa, já que todas as atividades eram desenvolvidas através do engajamento mútuo.

3.4.1.2 Turma B

A Turma B também consta de vinte e cinco crianças, entretanto há quatorze meninos e onze meninas. Assim como na outra turma, todas as crianças desse grupo têm idade prevista para o nível escolar em que se encontram.

Acerca da professora dessa turma, destaca-se que a mesma tem formação no Curso Normal (Magistério), é graduada em Pedagogia – Administração Escolar pela UNIVAP/SP (concluída em 1993), possui duas especializações, uma em “Leitura e Produção de Texto” (1997) e outra em “Educação Infantil” (2002); exerce a docência há dezoito anos, sendo dezesseis desses em classes de alfabetização.

Para essa professora, alfabetizar consiste em capacitar a criança para a utilização da língua escrita como meio de se comunicar. Para tanto, o ensino deve partir das experiências da criança e de suas ações e reflexões sobre a escrita, visando sempre seus usos e funções. Ou seja, nas próprias palavras da professora:

[...] alfabetização é capacitar a pessoa de se comunicar através da língua que o grupo dela usa [...] Ensinar eu acho que é oportunizar experiências da criança; experiências não, a ação da criança em cima daquilo visando uma mudança de comportamento, de atitudes ou, mais especificamente da língua escrita, né?, se apropriar disso aí [...] Eu acho [como a criança se apropria da lecto-escrita] que é pelas relações que ela vai fazendo entre uma experiência que ela já teve, uma que ela está tendo [...] (PROF^a LAURA).

Tendo em vista isso, e reforçando suas concepções, essa alfabetizadora destaca as estratégias pedagógicas que considera as que mais significativamente contribuem para a alfabetização das crianças:

Primeiro a gente tem que interessar a criança e tem que trazer coisas que façam ela descobrir, ela perceber que ela consegue, que ela consegue, que ela pode e que ela vai aprender [...] Então, a gente tem que trazer, assim, atividades que tragam questões que façam eles refletirem sobre a necessidade de saber ler e escrever, né?, e condições deles se apropriarem desse código, do uso da língua, né? Pra quê que serve, pra quê que eu preciso saber (Ibid.).

Com base no sobredito e, de acordo com as observações realizadas nessa classe de alfabetização, pode-se dizer que, na maioria das vezes, a organização do trabalho pedagógico nessa turma se deu de modo que as atividades oferecidas às crianças permitiram a reflexão desses sujeitos sobre a língua escrita. Entretanto, apesar de haver essas reflexões por parte das crianças, nas quais elas podem apresentar suas hipóteses sobre o sistema, o que vale é a escrita convencional, já que a professora tem uma postura de constante caça ao erro, de censura as escritas não-convencionais das crianças, constantemente corrige as produções espontâneas das crianças, sendo, verbalmente, bastante rígida com elas. Tal postura da professora, como se pôde observar, acabou levando, ao longo do ano letivo, os sujeitos em processo de alfabetização dessa turma a terem medo de tentar apresentar suas concepções, assim, acabavam sempre esperando que a professora dissesse como se deveria fazer. A voz da professora que segue reforça o sobredito:

[Ao observar a produção escrita de uma criança, a professora dirige-se a ela dizendo:]

- Não é assim! Por que tu fez isso?
- Não é pra fazer como tua cabeça diz. É pra fazer certo!

Além do mais, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebeu-se todo um trabalho individual por parte das crianças, sendo que as interações que ocorreram nessa turma foram sempre e quase que exclusivamente trocas entre professora-criança e vice-versa. Reforçando isso, tem-se a seguinte interação:

- “Profe”, o que é um riacho? [criança A questiona a professora após se deparar com a leitura dessa palavra]
- Riacho é ... [criança B tentando auxiliar o colega, mas é bruscamente interrompido pela professora]
- Psiu! [interrupção da professora]
- Riacho é um tipo de riozinho. [resposta da professora à criança A]

Portanto, apesar da turma B, do mesmo modo como a turma A, rotineiramente estar organizada em duplas, trios ou quartetos - isto é, as crianças estarem sentadas próximas umas das outras - , a professora, em suas manifestações e ações demonstra e exige que essas não troquem informações entre si ou mesmo procurem ajudar seus companheiros de grupo a desenvolver uma atividade didática.

Nesse sentido, todo o trabalho realizado pelas crianças, mesmo que sentadas em grupos, foi baseada na atividade individual e solitária, sendo que a única pessoa com a qual podiam interagir solicitando auxílio era com a professora. Essa, por sua vez, controlava toda a produção das crianças, bem como a postura das mesmas no contexto da sala de aula. Isso implica salientar que, as escritas das crianças deviam, necessariamente, seguir o padrão estabelecido pela professora (escrita alfabética sem considerar as hipóteses das crianças). As suas atitudes e condutas eram constantemente vigiadas pela educadora, que exigia a produção individual das tarefas propostas. Como nas vozes que seguem:

- [Entregou uma atividade para ser desenvolvida e foi logo questionando a turma]:
- Como vocês têm que ficar? [professora Laura]
 - Em silêncio! [resposta da criança 1]
 - É, e sem olhar para o colega! [complemento da criança 2]
 - É! Que nem um cavalo, nada de olhar para o lado! [resposta da criança 3]
 - Silêncio total! [professora Laura].

[...]

[Quanto há tentativas de interação entre as crianças no desenvolvimento de atividades, a professora verbaliza orações como as seguintes]:

- Um, dois, três. Parem de conversar.

[...]

- Vira pro teu trabalho!

[...]

- Não quero conversa. Não é pra falar. Cada um faz o seu!

[...]

- Douglas, não dá conversa pra eles, vira pro teu caderno.

Reforçando, nessa turma, mesmo havendo a organização das classes em grupos, a interação grupal, como interação social, não ocorreu. Logo, essa é uma turma na qual a compreensão da lecto-escrita a partir do compartilhamento de hipóteses não foi uma proposta pedagógica vivenciada pelas crianças em processo de alfabetização inicial, uma vez que a professora não compreende a interação

grupais como uma alternativa pedagógica que pudesse fomentar avanços conceituais e, portanto, apropriação de conhecimentos:

[Por que as crianças são sempre organizadas em duplas, trios, quartetos?] Ai, eu não sei porque, eu, às vezes coloco assim, às vezes coloco de outro jeito, mas não que eu tenha um objetivo, é só pra ficar diferente, pra eles trocarem de lugar, não ficarem sempre perto dos mesmos, né? [...] Eu ponho junto pelo fato do outro estar de cabeça baixa trabalhando, pra vê se ele se motiva e faz o mesmo. Mas, não, assim, que tenha um motivo, assim: eu gosto é de tá mudando! Eu nunca boto eles separados, nunca tão, nunca [...] (PROF^a LAURA).

Mais uma vez ficou evidente que a forma de organização da rotina não tinha nada de colaborativa, isto é, o espaço da sala de aula não privilegiou a interação dos sujeitos ao longo das atividades propostas.

3.4.1.3 Níveis conceituais acerca da lecto-escrita das crianças de cada turma participante da investigação

Conforme a interação estabelecida entre a pesquisadora e as crianças das duas turmas, já no início do estudo, por meio do desenvolvimento de atividades individuais que envolviam a produção de escritas espontâneas de um determinado conjunto de palavras por parte das mesmas, bem como a reflexão sobre as características formais que deve possuir um texto para que tenha legibilidade, pode-se destacar que se trata de duas turmas bastante heterogêneas. Isto é, através do desenvolvimento de atividades que envolveram a reflexão, por parte das crianças, sobre o sistema de escrita, pôde-se evidenciar que na mesma turma havia crianças com diferentes hipóteses acerca da lecto-escrita conforme aquelas descritas por Ferreiro e Teberosky (1985), pois cada criança, em especial, encontrava-se em um nível conceitual.

Nesse sentido, salienta-se que na Turma A, no início desta pesquisa², havia treze crianças pré-silábicas, oito crianças silábicas, duas silábicas-alfabéticas e duas

² A pesquisa iniciou-se no mês de abril, portanto, o primeiro contato com as crianças se deu nesse mês.

crianças já alfabéticas. Já, na Turma B, havia seis crianças pré-silábicas, doze silábicas e sete crianças silábicas-alfabéticas³.

A partir dessa compreensão inicial acerca dos níveis conceituais das crianças, escolheu-se propositalmente quatro crianças de cada turma para acompanhar, tendo em vista, conseqüentemente, a temática e os objetivos da presente pesquisa.

3.5 Sujeitos da investigação

O estudo implementado na escola foi desenvolvido com oito crianças em processo de alfabetização inicial, sendo quatro da Turma A e quatro da Turma B⁴.

Propositalmente, em função do nível conceitual acerca da língua escrita, selecionou-se três sujeitos pré-silábicos e um sujeito silábico de cada turma. A escolha desses dois níveis se deu por se entender que, pelo fato de serem próximos, nesses níveis conceituais, as crianças têm concepções também próximas, porém divergentes e que, por conseguinte, em momentos de interação grupal, poderão ser levadas a conflitos de opiniões e conflitos sociocognitivos.

3.5.1 Sujeitos da Turma A

Bernardo, no início da pesquisa encontrava-se com seis anos e dez meses e ao término da mesma estava com sete anos e quatro meses.

Histórico escolar: freqüentou creche, Educação Infantil e pela primeira vez freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família desse menino é baixo, entretanto possuíam as necessidades básicas de vida atendidas como moradia, vestuário e alimentação.

³ A compreensão dos níveis conceituais se deu a partir do desenvolvimento da Testagem “Quatro Palavras e uma Frase”, na qual cada criança, individualmente e em uma sala separada juntamente com a pesquisadora, foi incentivada a escrever “do seu jeito” um conjunto de palavras e uma frase e, logo após cada escrita, estimulada a ler o que escreveu.

⁴ Com o consentimento dos pais utiliza-se o nome inicial real das crianças.

Em relação aos estímulos recebidos em casa, destaca-se que, segundo a sua mãe ele recebia auxílio e atenção no momento da realização das tarefas escolares, além do mais procurava solicitar que ele realize leitura de livros infantis para ela, bem como escrevesse palavras e resolvesse continhas matemáticas. Portanto, conclui-se que o Bernardo desenvolve freqüentemente em casa outras atividades, que não só as solicitadas pela escola, que envolvem a leitura e a escrita.

No início da pesquisa, por meio da testagem “Quatro palavras e uma frase”⁵, constatou-se que esse menino, em seu processo de construção da língua escrita, encontrava-se no nível Pré-Silábico, no primeiro período conceitual, já que suas escritas espontâneas demonstram nitidamente uma preocupação, da parte dele, em apresentar marcas gráficas não-figurativas, com ênfase na quantidade mínima e na variação intrafigural (o que pode ser evidenciado em sua produção espontânea, FIGURA 3).

Já ao término da pesquisa, no final do ano letivo de 2007, Bernardo apresentou um avanço em suas concepções, tendo em vista que, por meio de uma nova testagem (FIGURA 11), demonstrou escritas que caracterizam a hipótese Alfabética, portanto, o último nível da evolução conceitual na qual os sujeitos passam durante o processo de apropriação da lecto-escrita.

Cleison, no início da pesquisa encontrava-se com sete anos e seis meses e ao término da mesma, com oito anos e um mês.

Histórico escolar: não freqüentou creche, fez a Educação Infantil na escola pesquisada e pela primeira vez freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família desse menino é de médio para baixo.

Em relação aos estímulos recebidos em casa, destaca-se que, segundo sua mãe, o menino desenvolvia freqüentemente diversas atividades em casa envolvendo a leitura e a escrita.

Suas produções espontâneas iniciais, como observado na testagem desenvolvida e já mencionada, demonstraram que esse menino também encontrava-se no nível Pré-Silábico, no primeiro período conceitual, uma vez que ao ser solicitado que escrevesse o conjunto de palavras, sua preocupação foi apenas representar formas gráficas não-icônicas (o que pode ser evidenciado em sua produção espontânea, FIGURA 4).

⁵ Testagem desenvolvidas com todas as crianças das duas turmas e, posteriormente, explicada aqui, no Desenho da pesquisa.

Entretanto, ao término da pesquisa, suas hipóteses apresentaram evolução conceitual, visto que suas escritas passaram a ser alfabéticas (FIGURA 12).

Edison, no início da pesquisa estava com sete anos e um mês e ao término da mesma, com sete e sete meses.

Histórico escolar: freqüentou creche a partir dos quatro anos de idade, fez a Educação Infantil na escola pesquisada e pela primeira vez freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família desse menino é de médio para baixo.

Em relação aos estímulos recebidos em casa, destaca-se que, segundo seu pai, além das tarefas escolares, o menino desenvolvia freqüentemente outras atividades em casa envolvendo a leitura e a escrita.

No início da pesquisa, constatou-se que o Edison, em seu processo de construção da língua escrita, encontrava-se no nível Silábico, no terceiro período conceitual, uma vez que suas produções (FIGURA 6) foram tentativas de dar um valor sonoro, mesmo que não convencional, a cada uma das sílabas que compunham as palavras.

Esse menino também foi outro sujeito de pesquisa, desta turma, que evoluiu conceitualmente, tendo em vista que no final da investigação apresentou escritas alfabéticas com predomínio de caracteres com valor sonoro convencional (o que pode ser observado na sua produção, FIGURA 13).

Fernanda, no início da pesquisa encontrava-se com sete anos completos e ao término da mesma, com sete anos e sete meses.

Histórico escolar: não freqüentou creche, fez a Educação Infantil na escola pesquisada e pela primeira vez freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família dessa menina é baixo, porém, tem suas necessidades básicas de sobrevivência atendidas.

Com base no depoimento da mãe, destaca-se que a Fernanda recebia bastante atenção em casa em relação a realização das tarefas escolares, bem como era estimulada diariamente para que desenvolvesse outras atividades de leitura e escrita que não exclusivamente as escolares, como ler diferentes portadores de texto, escrever com diferentes finalidades, como uma lista de compras do mercado, tarefas a serem feitas na rotina da casa, etc.

A partir da primeira interação estabelecida entre pesquisadora e essa criança, no início do desenvolvimento da investigação, constatou-se que a criança, em

relação a língua escrita, encontrava-se no nível Pré-Silábico. Por isso, suas produções escritas (FIGURA 5) eram representadas por marcas gráficas não-figurativas e, conseqüentemente, ao ser solicitada que lesse o que havia escrito, em função de sua hipótese, realizava uma leitura global.

No entanto, seu avanço conceitual foi bastante rápido e, ao término da pesquisa desenvolvida com ela, já havia compreendido como o sistema alfabético se organiza, quais são as regras de produção, do sistema de representação que consiste a lecto-escrita (evidente em sua produção, FIGURA 14).

	Bernardo	Cleison	Edison	Fernanda
Idade início da pesquisa	6 : 10	7 : 6	7 : 1	7
Nível conceitual início da pesquisa	Pré-Silábico	Pré-Silábico	Silábico	Pré-Silábica
Idade término da pesquisa	7 : 4	8 : 1	7 : 7	7 : 7
Nível conceitual término da pesquisa	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabética

Quadro 2 – Síntese dos Sujeitos da Turma A.

3.5.2 Sujeitos da Turma B

Anderson estava, no início da investigação, com sete anos completos e ao término da mesma com sete anos e seis meses.

Histórico escolar: freqüentou creche, fez a Educação Infantil na escola pesquisada e pela primeira vez freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família desse menino é de médio para baixo.

É possível dizer, de acordo com o depoimento de sua mãe, que o Anderson desenvolvia freqüentemente em casa outras atividades, que não só as solicitadas pela escola envolvendo a leitura e a escrita.

No início da pesquisa, por meio da testagem “Quatro palavras e uma frase”, constatou-se que esse menino, em seu processo de construção da língua escrita, encontrava-se no nível Pré-Silábico, no primeiro período conceitual. Portanto, suas escritas apresentaram as seguintes características: repertório fixo de grafias, com variação na posição delas, para diferenciar as palavras, e quantidade constante, sendo que inicia, na maioria das vezes, com a mesma letra, a qual corresponde a letra inicial do seu nome (o que pode ser evidenciado em sua produção espontânea, FIGURA 20).

Já, ao término da pesquisa os esquemas conceituais do menino avançaram e ele passou a apresentar escritas Silábicas com falhas na utilização de caracteres com valor sonoro convencional e exigência de quantidade mínima de letras (nitidamente observado em sua produção, FIGURA 30).

Guilherme encontrava-se com seis anos e um mês no início da pesquisa e ao término, com seis anos e oito meses.

Histórico escolar: freqüentou creche, a Educação Infantil e, pela primeira vez, uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família do Guilherme é baixíssima, vivendo em situação de extrema pobreza.

É uma criança que não tem, em casa, muita atenção e supervisão de um adulto ou sujeito mais velho na realização das tarefas escolares. Por isso, em casa, não desenvolvia nenhum tipo de atividade referente a leitura e a escrita. Inclusive, suas tarefas escolares, muitas vezes, retornavam para a escola em branco, sendo realizadas em sala de aula sob a supervisão da professora.

É um sujeito que não teve avanços significativos em suas concepções acerca da lecto-escrita ao longo do ano letivo, uma vez que permaneceu no nível Pré-Silábico ao término desta pesquisa. Suas escritas podem ser caracterizadas como: grafismos primitivos; escritas unigráficas (suas produções, FIGURAS 21 e 27, evidenciam isso).

Jucele, sua idade no começo da investigação era seis anos e onze meses e, ao término da mesma, sete anos e seis meses.

Histórico escolar: freqüentou creche (a partir dos dois anos), a Educação Infantil, em outra escola que não a da pesquisa e, pela primeira vez, freqüentou uma classe de alfabetização.

O nível sócio-econômico da família da Jucele é de médio para baixo.

De acordo com a mãe da criança, em casa a Jucele desenvolvia muitas atividades envolvendo leitura e escrita, inclusive brincava bastante, com as amigas da mesma idade, de “escolinha”. Eram atividades que partiam da própria criança e não da mãe, já que esta trabalhava fora e não tinha muito tempo de interagir com a filha. Em vista disso, pode-se dizer que se trata de uma criança muito interessada em compreender o que é e como funciona a lecto-escrita, sistema de representação o qual a sociedade faz uso constantemente.

A partir da primeira interação estabelecida entre pesquisadora e essa criança, no início do desenvolvimento da investigação, constatou-se que a Jucele, em relação a lecto-escrita, encontrava-se no nível Silábico. Portanto, suas produções espontâneas (FIGURA 24) eram caracterizadas pela escrita de uma letra para cada sílaba da palavra, sendo que, em alguns casos, houve falhas na utilização dos caracteres com valor sonoro convencional.

Ao término da investigação, constatou-se o avanço conceitual da Jucele que, por meio de sua nítida curiosidade sobre a língua escrita, conseguiu encontrar uma resposta para a questão “como opera a língua escrita”. Logo, suas escritas passaram a ser Alfabéticas e com predomínio de caracteres com valor sonoro convencional (FIGURA 33).

Willian estava, no início da investigação com seis anos e dois meses e ao término, com seis e nove meses.

Histórico escolar: freqüentou creche (a partir dos quatro anos de idade), a Educação Infantil, fez, pela primeira vez, a primeira série do Ensino Fundamental.

O nível sócio-econômico da família do Willian é médio.

Em relação aos estímulos recebidos em casa acerca de seus estudos, os pais do menino destacam que, em casa, não costumavam interagir com o filho oferecendo atividades que envolvessem a leitura e a escrita. Inclusive, as tarefas que vêm da escola são realizadas pelo Willian com o auxílio de outra professora, uma vez que, no turno inverso, desde o início do ano letivo, o menino freqüentava uma classe de alfabetização de uma escola particular e lá, portanto, desenvolvia diferentes tipos de atividades referentes a leitura e a escrita.

Através das testagens desenvolvidas com esse sujeito (FIGURAS 22 e 29), salienta-se, primeiramente, que no início da investigação sua hipótese acerca da lecto-escrita consistia na Pré-Silábica, sendo posteriormente observado um pequeno avanço conceitual em suas produções espontâneas, passando, portanto, ao término da pesquisa, a apresentar escritas Silábico-Alfabéticas (FIGURA 31).

	Anderson	Guilherme	Jucele	Willian
Idade início da pesquisa	7	6 : 1	6 : 11	6 : 2
Nível conceitual início da pesquisa	Pré-Silábico	Pré-Silábico	Silábica	Pré-Silábico
Idade término da pesquisa	7 : 6	6 : 8	7 : 6	6 : 9
Nível conceitual término da pesquisa	Silábico	Pré-Silábico	Alfabética	Silábico-Alfabético

Quadro 3 – Síntese dos Sujeitos da Turma B.

3.6 Implementação da pesquisa

A busca pelos dados da pesquisa, teve início no primeiro semestre de 2007. Primeiramente, houve uma conversa informal com a Orientadora Pedagógica dos Anos Iniciais da escola na qual apresentou-se o projeto e os objetivos da pesquisa. A partir disso, a orientadora sugeriu algumas professoras alfabetizadoras da escola que, segundo ela, se encaixavam nos perfis, em termos de organização das crianças no momento do desenvolvimento das atividades pedagógicas, que procurava-se.

Assim, após uma conversa informal com as professoras sugeridas, em abril de 2007 iniciou-se observações em sala de aula das duas classes de alfabetização.

Os encontros ocorreram durante todo o ano letivo semanalmente e, sempre que possível, nas segundas-feiras pela tarde. Nesse sentido, no primeiro turno observou-se a Turma B e no segundo turno, após o recreio, a Turma A.

3.7 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa foram: Diário de Campo, entrevista semi-estruturada, questionário e documentos nos quais as crianças fizeram seus registros escritos.

3.7.1 Diário de Campo

Através da inserção da pesquisadora no cotidiano das classes de alfabetização participantes da investigação, buscou-se observar e registrar o que acontecia nas práticas pedagógicas de alfabetização, em especial, a forma como as professoras organizavam as crianças no desenvolvimento das atividades propostas, bem como o modo como essas interagem entre si na resolução dessas atividades.

As observações realizadas nas duas turmas e registradas no Diário de Campo ocorrerem de abril a dezembro de 2007.

3.7.2 Entrevista semi-estruturada com as professoras

As entrevistas, desenvolvidas com as professoras de cada turma no segundo semestre de 2007, foram organizadas a partir de tópicos guia. Ou seja, a partir de um roteiro (APÊNDICE D) entrevistou-se as professoras, cada uma na sua vez, questionando-as acerca de questões que envolviam o tema e os objetivos da pesquisa. Portanto, não se seguiu uma ordem rígida de perguntas e respostas, mas procurou-se estabelecer, com as alfabetizadoras, um diálogo no qual puderam se

sentir confortáveis em apresentar informações sobre suas trajetórias profissionais e suas concepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.7.3 Questionário com os pais

Um questionário, com questões bem pontuais e pré-definidas (APÊNDICE E), foi apresentado, no segundo semestre de 2007, aos pais dos sujeitos participantes da investigação. Assim, inicialmente, apresentou-se para eles o objetivo da investigação, como se deu a participação de seus filhos na pesquisa e, logo após, individualmente, solicitou-se que respondessem ao questionário: pergunta-resposta realizada presencialmente.

Com esse questionário, pretendeu-se obter informações sobre as crianças participantes, como: idade, ano de nascimento e histórico escolar (fez a Educação Infantil ou não; é repetente; já frequentou outra escola; etc).

3.7.4 Produções escritas das crianças⁶

Para que se possa observar a evolução da aprendizagem acerca da lecto-escrita dos sujeitos participantes, analisou-se suas escritas espontâneas produzidas ao longo do ano letivo, seja individualmente como em duplas ou grupos. Ou seja, analisando as produções escritas das crianças, pôde-se compreender se houve progressos ou não, em suas concepções sobre a língua escrita, em função do modo como estavam organizados em sala de aula no momento do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As atividades desenvolvidas que propiciaram essas escritas espontâneas foram as que seguem, sendo que todas têm como base os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1985):

⁶ Para o desenvolvimento dessas atividades, os sujeitos de pesquisa foram retirados de suas salas de aula e levados para a biblioteca da escola.

3.7.4.1 Testagem “Quatro palavras e uma frase”

Nesta testagem, individualmente, a criança deveria escrever, do seu jeito, como pensava que deveria ser, um conjunto de quatro palavras que pertenciam ao mesmo universo, sendo respectivamente uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e uma monossílaba, e depois uma frase; logo que escreveu a palavra, a criança era solicitada que fizesse a leitura. Para tanto, recebeu uma folha em branco tamanho ofício e um lápis de escrever sem borracha.

Foram realizadas duas testagens desse tipo, uma no início da pesquisa, no mês de abril (na qual o universo de palavras a ser escrito e nesta seqüência era: quadro, aluno, professora, giz e a frase: A professora escreve no quadro com giz) e outra no mês de agosto (com o seguinte universo: vaca, abelha, borboleta e boi; frase: A borboleta tem asas coloridas).

Portanto, a partir das produções apresentadas por cada sujeito, analisou-se os níveis de conceitualizações da escrita, sendo possível, por conseguinte, descrever-se as hipóteses já construídas por cada criança em momentos distintos de sua caminhada evolutiva em relação a apropriação da lecto-escrita.

3.7.4.2 Auto-ditado

Mais uma vez, cada criança individualmente foi solicitada que escrevesse do seu jeito, como pensava que deveria ser, um conjunto de palavras. Para tanto, do mesmo modo como na atividade descrita anteriormente, a criança recebeu uma folha em branco tamanho ofício e um lápis de escrever sem borracha. Entretanto, nesta atividade, que ocorreu no mês de novembro, a partir de uma caixa contendo diversos brinquedos em miniatura, cada criança produziu uma lista com o nome dos brinquedos da caixa que mais gostou. Conforme escrevia o nome do brinquedo, era incentivada que lesse para a pesquisadora o que havia acabado de escrever. Ao término da escrita da lista, solicitou-se à criança que escolhesse, dentre os nomes escritos, duas palavras e, então, que formasse uma frase, escrevendo-a na folha de registro, para cada palavra.

Essa atividade, assim como, a testagem “Quatro palavras e uma frase” também serviu para que se pudesse compreender o nível conceitual no qual se encontra cada sujeito da pesquisa. Sendo que o objetivo máximo de ambas foi comparar os avanços das crianças da turma na qual a interação entre pares é algo significativo daquelas crianças da turma na qual as interações consistem apenas em sentar junto.

3.7.4.3 Produção textual

Objetivando-se observar a postura de cada sujeito frente ao trabalho compartilhado, bem como os resultados apresentados, em termos de escrita, as crianças foram organizadas pela pesquisadora em duplas (crianças da mesma turma), tendo em vista seus níveis conceituais de compreensão da língua escrita. Sendo assim as duplas foram:

- Turma A: (1) o Cleison com a Fernanda, (2) o Bernardo com o Edison.
- Turma B: (1) a Jucele com o Willian, (2) o Anderson com o Guilherme.

Nesse sentido, após observar uma história seqüenciada sem texto (ANEXO D) e receber uma folha tamanho ofício e um lápis de escrever, as duplas, tiveram que produzir graficamente uma história. Isso aconteceu no final da pesquisa (especificamente no dia 13 de novembro), portanto foi a última atividade que se desenvolveu juntamente com as crianças.

Para a realização da atividade proposta, procurou-se estimulá-las para que trabalhassem de modo cooperativo.

Assim, as escritas espontâneas, oriundas de todas essas atividades já mencionadas foram tidas como dados analisados, objetivando-se compreender os avanços conceituais das crianças, tendo em vista não apenas o resultado final, mas o processo pelo qual o sujeito passou ao produzir o material.

3.8 Categorias de análise

A partir, portanto, dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, uma gama bastante significativa de achados foi gerado. Sendo assim, para a análise e a discussão desse material - após uma leitura minuciosa do mesmo, na qual destacou-se as idéias e questões que se relacionavam com a temática da pesquisa -, criou-se categorias de análise.

As categorias que orientam as discussões dos achados deste estudo foram elaboradas pela pesquisadora de acordo com o referencial teórico que embasa a pesquisa, tendo-se como finalidade compreender como a interação grupal entre pares favorece os avanços conceituais das crianças em relação ao processo de alfabetização formal inicial.

Sendo assim, considerando o estudo desenvolvido compreende-se que as ações das docentes das turmas A e B, como promotoras ou não de situações que oportunizassem a interação entre as crianças, demarcaram três tipos de interações entre os sujeitos de pesquisa, apontadas em um total de três grandes categorias.

Portanto, a seguir, apresenta-se as categorias de análise do estudo.

3.8.1 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo

Dentro desta categoria, pode-se observar duas subcategorias, sejam elas: Interação grupal entre pares por reciprocidade e Interação grupal entre pares conflitante.

3.8.1.1 Interação grupal entre pares por reciprocidade

Tipo de interação entre pares no qual os sujeitos do grupo, na busca de resolução de um desafio referente a leitura e a escrita, apresentam suas hipóteses

conceituais aos colegas que as escutam e as consideram, demonstrando também as suas.

Há um compartilhamento de concepções, portanto, que leva a [re]significações e, conseqüentemente, a construção de esquemas mentais mais elaborados. Ou seja, ocorrem reflexões significativas sobre os pontos de vista dos outros sujeitos por meio de um trabalho cooperativo, uma vez que havia um engajamento mútuo através da participação conjunta que as levava a construção de conhecimento compartilhado.

Além de haver compartilhamento de hipóteses acerca da construção de palavras, há também a participação ativa de todos os membros do grupo no sentido de auxiliarem o colega em sua produção escrita, uma vez que o que vale para os sujeitos que interagem de modo cooperativo, é que todos do grupo desenvolvam sua atividade satisfatoriamente. Com isso, destaca-se que a *interação grupal entre pares por reciprocidade* não gera competição entre as crianças, mas sim, um engajamento mútuo, no qual todos se sentem sujeitos cognoscentes e co-participes do processo de aprendizagem da língua escrita.

3.8.1.2 Interação grupal entre pares conflitante

Esta subcategoria caracteriza-se pelo trabalho conjunto cooperativo estabelecido entre os sujeitos do grupo no desenvolvimento de atividades referentes a leitura e a escrita. Nessa interação há auxílio mútuo e trocas de concepções, assim como, na categoria apresentada anteriormente, porém, o que difere entre essas duas categorias é a questão de que nesta aqui há escritas que são confrontadas, visto as diferentes hipóteses conceituais as quais se encontram os sujeitos envolvidos.

Esse confronto de escritas, de hipóteses, caracterizam os conflitos sociocognitivos, essenciais no processo de apropriação de um conhecimento compartilhado, uma vez que fomentam a (re)elaboração de concepções.

Portanto, pode-se dizer que a *interação grupal entre pares conflitante* consiste basicamente em um intercâmbio de idéias que tem como base o conflito sociocognitivo, sendo que esse conflito é gerado como conseqüência das

divergências e nuances existentes entre as hipóteses compartilhadas, pois, muitas vezes, os pontos de vista sobre o assunto discutido e a forma de construir uma determinada escrita, de acordo com os níveis conceituais dos sujeitos, são de natureza distinta e, por isso, há confrontações entre os esquemas mentais acionados. Assim, na busca pela resolução da discordância, visando então, um acordo mútuo e um estado de equilíbrio, as crianças [re]significam suas hipóteses apresentando concepções mais elaboradas sobre a construção da escrita.

3.8.2 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual

Categoria demarcada por um apenas “estar junto”, uma vez que as crianças, mesmo estando sentadas em grupos, desenvolvem todo um trabalho individual.

A principal característica dessa categoria são as falas monológicas realizadas pelos sujeitos, que consistiu no ato de dizer oralmente para si mesmo as suas concepções acerca da lecto-escrita na busca por resolver, de forma individual, um desafio. Sendo assim, não há, nesse processo, compartilhamento de pontos de vista ou de informações e hipóteses referente ao sistema de escrita, isso porque, cada criança se concentra no seu trabalho e, portanto, interage pouquíssimo com seus companheiros de grupo.

Portanto, mesmo sentados em grupos, os sujeitos que estabelecem esse tipo de interação falam consigo mesmos como uma maneira de organizar seu pensamento na resolução de atividades envolvendo a leitura e a escrita. Entretanto, são monólogos que, na maioria dos casos, foram censurados pela professora Laura, a qual acreditava que a linguagem oral em sala de aula atrapalha todo o processo de apropriação de conhecimento.

Ou seja, nessa categoria, *interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual*, estão bastante presente as seguintes características: negação total das hipóteses dos demais membros do grupo, uma vez que apenas as concepções individuais são consideradas e, aparente ausência de conflitos sociocognitivos, pois como as hipóteses não são compartilhadas pelas crianças, todo o processo interacional é marcado por um apenas “estar junto”.

3.8.3 Interação grupal entre pares com predomínio de imitação

Do mesmo modo como na categoria anterior, esta categoria, *interação grupal entre pares com predomínio de imitação*, é demarcada por um apenas “estar junto”, uma vez que as crianças são organizadas em grupos em sala de aula, no entanto, não são autorizadas e, por isso, estimuladas pela alfabetizadora, a compartilharem concepções em um trabalho cooperativo.

O que caracteriza essencialmente essa categoria são as tentativas de cópia apresentadas pelos sujeitos. Cópia essa feita de modo bastante discreto pelas crianças, com o intuito de que a professora não percebesse o que estavam fazendo.

Isto é, como não podiam pedir auxílio aos colegas durante o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, as crianças, buscando resolver um desafio, procuravam imitar, copiando, a produção dos colegas de grupo, normalmente daquele colega que está sentando ao seu lado.

Entretanto, esse ato imitativo apresentado pelos sujeitos não se consistiu, em nenhum momento, em uma cópia meramente mecânica, mas em uma cópia reflexiva, na qual a criança, durante a realização dessa prática, estabelecia monólogos que deixaram evidente todo seu raciocínio sobre as produções dos colegas.

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO
<p>1. Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo:</p> <hr/> <p>1.1 Interação grupal entre pares por reciprocidade</p> <hr/> <p>1.2 Interação grupal entre pares conflitante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho cooperativo: todos se ajudam mutuamente buscando conjuntamente resolver um desafio; ▪ As concepções dos membros do grupo são consideradas por todos; os pontos de vista de todos são levados em conta para o desenvolvimento das atividades; ▪ Conhecimento compartilhado: trocas conceituais que levam os sujeitos a construção de conhecimento de modo conjunto. ▪ Trabalho conjunto cooperativo: no desenvolvimento das atividades há auxílio mútuo; as concepções de todos são levadas em consideração; ▪ Conflitos sociocognitivos: escritas confrontadas; na busca de um consenso de opiniões, há (re)elaboração de concepções e construção de conhecimento compartilhado.
<p>2. Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo de interação marcado por um apenas “estar junto”; ▪ Falas monológicas: as concepções são ditas oralmente para si mesmo, como forma de organizar o pensamento e resolver uma atividade.
<p>3. Interação grupal entre pares com predomínio de imitação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo de interação marcado por um apenas “estar junto”; ▪ Cópia: buscando resolver uma atividade, da qual precisa de auxílio e esse não é permitido, a criança tenta imitar a produção do colega; ▪ Conflito cognitivo: no ato de imitar a produção do colega, o sujeito entra em conflito com suas próprias concepções.

QUADRO 4 – Síntese das características de cada categoria.

4 ANÁLISE DOS ACHADOS

Tendo como base a temática do presente estudo, bem como seus objetivos, neste capítulo é realizada a descrição e a análise dos achados obtidos a partir dos instrumentos utilizados e referidos no desenho da pesquisa. Nesse sentido, os resultados são apresentados da seguinte forma: primeiramente, define-se, por meio de categorias de análise, os diferentes tipos de interação grupal observados durante o desenvolvimento de atividades referentes a leitura e a escrita por parte dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, descreve-se e analisa-se os achados de cada turma categorizando-os.

Nessa etapa, busca-se compreender especificamente o tipo de interação grupal entre pares vivenciada pelas crianças das Turmas A e B, objetivando respaldar o que se pretende entender na segunda parte da discussão.

Na segunda e última parte deste capítulo, faz-se uma discussão comparativa entre as duas turmas. Nesse momento, portanto, se discute os achados a partir do referencial teórico abordado na pesquisa.

Assim, são relacionados aspectos dos achados da Turma A com os da Turma B, com a finalidade de se compreender qual a repercussão da interação grupal entre pares na evolução conceitual de crianças em processo de alfabetização inicial.

4.1 Achados por turma: categorização dos diferentes tipos de interação grupal entre pares vivenciados pelos sujeitos

A partir dos diferentes tipos de interações constatadas durante o desenvolvimento de atividades referentes a leitura e a escrita por parte dos sujeitos da pesquisa – tanto em sala de aula, como na biblioteca da escola durante o desenvolvimento das atividades utilizadas como instrumentos de pesquisa -, elaborou-se categorias de análise, as quais foram apresentadas no desenho desta investigação. Assim, a partir de agora se discute os achados da Turma A e da Turma B, tendo em vista essas categorias emergentes.

As crianças da Turma A, cotidianamente estabeleciam em sala de aula interações do tipo cooperativa. Sendo assim, suas produções de escritas espontâneas, nas quais apresentam suas hipóteses acerca da lecto-escrita, foram produzidas de modo compartilhado, uma vez que a interação grupal entre pares, o trabalho compartilhado, consistiu em uma estratégia pedagógica bastante utilizada e incentivada pela professora dessa turma.

Portanto, durante todo o ano letivo, houve estímulos, por parte da alfabetizadora, para que os próprios educandos colaborassem com o processo de ensino e de aprendizagem e apoiassem uns aos outros. Em vista disso, o processo de apropriação da lecto-escrita foi se constituindo nessa relação de auxílio mútuo, troca de opiniões e concepções e nesse intercâmbio intersíquico-intrapsíquico, sendo, conseqüentemente, gerado, nesta sala de aula, um aprendizado baseado na construção conjunta de um sistema de representação social.

Já, os sujeitos de pesquisa da Turma B, vivenciaram uma proposta pedagógica diferente das que as crianças da Turma A estavam acostumadas a ter, uma vez que todo o trabalho pedagógico desta sala de aula foi desenvolvido por meio, exclusivamente, da interação professora-criança, pois mesmo que as crianças sentassem em grupos, não eram autorizadas a interagir com seus companheiros. Portanto, a cooperação entre pares é uma estratégia didática que não se fazia presente nesta sala.

Todo o processo de construção da lecto-escrita era conduzido pela alfabetizadora da turma que selecionava e oferecia aos sujeitos em processo atividades sobre leitura e escrita que os faziam refletir acerca desse objeto de conhecimento, sendo que tais reflexões fizeram com que as crianças apresentassem suas hipóteses. Hipóteses essas que, inicialmente, foram consideradas, entretanto, quando não contemplavam o modo convencional de escrita alfabética, não eram valorizadas. Ou seja, as hipóteses expressas pelas crianças, eram controladas constantemente pela alfabetizadora, sendo muitas das idéias sobre a língua escrita reprimidas e, muitas vezes, corrigidas. Logo, todas as concepções sobre a lecto-escrita que foram expressas pelos sujeitos da Turma B consistiram em reflexões individuais, solitárias, não compartilhadas entre os colegas, apenas com a própria professora.

Portanto, todo o processo de ensino da Turma B foi organizado através de uma proposta de trabalho na qual a alfabetizadora era quem, exclusivamente, o

conduzia. Mesmo que, de certa forma, essa professora entendesse as crianças como sujeitos cognoscentes, o que valia eram as respostas e idéias oferecidas por ela. Conseqüentemente, as crianças dessa turma tinham bem presente essa questão, tanto que, em uma aula, no mês de outubro, ao organizar as crianças em uma fileira, estando a própria professora incluída nessa fileira – sendo a primeira da fila -, para explicar um determinado assunto referente à disciplina de História que estava desenvolvendo, a alfabetizadora questionou os educandos. A resposta de uma determinada criança ilustra o que se acabou de salientar sobre a postura da docente frente ao processo de ensino:

Professora – Por que estou aqui?

Criança - Porque é tu que comanda tudo o que acontece nesta sala!

Professora – Não. Porque eu nasci primeiro, sou a mais velha.

[...]

Nesse sentido, observou-se que com essa postura da alfabetizadora, os sujeitos da turma acabavam por esperar o saber que vinha pronto dela, passando, por conseguinte, a não acreditarem mais em sua própria capacidade de construir conhecimentos, não se percebendo como sujeitos cognitivos, sujeitos com idéias próprias sobre a língua escrita. Como resultado, essas crianças, em sua maioria, acabaram se acomodando e ficando por mais tempo no mesmo nível de evolução conceitual sobre a compreensão da lecto-escrita.

Entretanto, mesmo que se demonstre que na Turma B a interação grupal entre pares não foi uma estratégia pedagógica utilizada pela professora da turma, porque não estimulava e nem oferecia a oportunidade das crianças trocarem concepções entre si acerca da língua escrita, não se pode dizer que de fato interações sociais entre pares não ocorrerem nesta sala de aula. Isso porque, em alguns momentos observou-se que as crianças, de forma “escondida” da professora, isto é, de modo discreto para que a alfabetizadora não percebesse, procuraram estabelecer diálogos, visando ajudarem-se no desenvolvimento de uma ou de outra atividade.

Porém, o que predominou na Turma B foram dois tipos específicos de interação grupal entre pares, sendo elas: *interação com predomínio de trabalho individual* e *interação com predomínio de imitação*.

Contudo, na Turma A, como os sujeitos vivenciaram - e foram estimulados para isso -, situações cotidianas de interação grupal entre pares, na qual puderam estabelecer intercâmbios visando a construção conjunta da lecto-escrita, um tipo de interação se fez presente entre esses sujeitos, tipo totalmente diferente dos evidenciados na Tuma B. Seja ele: *interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo, tanto por reciprocidade, como conflitante.*

4.1.1 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho cooperativo

Dentro desta categoria, podem-se observar duas subcategorias. São elas: *Interação grupal entre pares por reciprocidade e Interação grupal entre pares conflitante.*

4.1.1.1 Interação grupal entre pares por reciprocidade

Neste tipo de interação entre pares, bastante presente na Turma A, os sujeitos do grupo, na busca de resolução de um desafio referente a leitura e a escrita, apresentam suas hipóteses conceituais aos colegas que as escutam e as consideram, demonstrando também as suas. Assim, há um compartilhamento de concepções que leva a [re]significações e, conseqüentemente, a construção de esquemas mentais mais elaborados. Ou seja, ocorrem reflexões significativas sobre os pontos de vista dos outros sujeitos por meio de um trabalho cooperativo, uma vez que havia um engajamento mútuo através da participação conjunta que os levava a construção de conhecimento compartilhado.

Tais características ficam evidentes nos seguintes momentos de interação que ocorreram no desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolviam a escrita espontânea de palavras em sala de aula:

Bernardo - Tem algum animal que começa com U?
Edison – Não sei!

Bernardo – Vamo pensa junto.
Fernanda – U... Ah! Urubu!
Edison – Isso!
Fernanda – Vai o U, o R e o U.
Cleison – Pra fica certo tem o Bu no final. O B e o U.
Fernanda – Isso. Todo mundo escreve na sua folha!

[...]
Cleison - Alguém sabe um nome com T?
Bernardo – Tem vários. Oh: Tatiane.
Cleison – Ah! Tem Tereza.
Fernanda – Vamo escreve Tereza?
Cleison – T e depois o E.
Bernardo – Como é o Re?
Fernanda – o R e o E.
Edison – O Za, é com Z ou com S?
Fernanda – Za, oh: som de Z.

[...]
Edison – O B é assim que se faz? (Escreve na classe do colega com letra cursiva).
Fernanda – Não. Esse é o P. Olha bem como é o B (Escreve a letra na classe).

[...]
Cleison – Olha, ali tu escreveu mala! Tem que se mamão.
Bernardo – É mesmo! [Pensa e depois fala:] Como é o Mão?
Cleison – É o M mais ão!
Bernardo – Como é o ão?
Cleison – Assim, oh! (Mostra, através da palavra que está escrita em sua folhinha de atividade).

Pode-se perceber, nesses exemplos, a participação ativa de todos os membros do grupo que, além de compartilharem hipóteses acerca da construção das palavras, demonstraram a nítida preocupação em auxiliar o colega em sua produção escrita e na sua compreensão, pois o que valia era que todos desenvolvessem sua atividade de modo satisfatório. Com isso, destaca-se que a *interação grupal entre pares por reciprocidade* não gera competição entre as crianças, mas sim, um engajamento mútuo, no qual todos se sentem sujeitos cognoscentes e co-participes do processo de aprendizagem da língua escrita.

Esse exemplo reforça o sobredito:

Criança X de um outro grupo – Vocês não sabem onde está a palavra boi?
Edison – Não. Com que letra começa?
Criança X de um outro grupo – Começa com a letra B. Procurem na folhinha uma palavra que começa com a letra B.
Cleison – Ah! Aqui oh!

Bernardo – Essa que tem B, O, I!
Cleison – Que pequena!
Fernanda – Agora todo mundo recorta e cole no lugar certo.
Cleison – É, no lado do desenho do boi.
[...]
Edison – Falta só o Cleison termina. Vamo espera ele pra depois passar pra outra.
Fernanda – Tu precisa de ajuda, Cleison?
Cleison – Não. Já terminei.

Além da preocupação em auxiliar o colega de grupo no desenvolvimento da atividade, as crianças também demonstraram uma postura na qual o auxílio, em muitos casos, foi disponibilizado não de modo gratuito, mas através da reflexão. Isto é, se pôde evidenciar que os sujeitos da Turma A, do mesmo modo como a professora da turma fazia, ao se disponibilizarem para ajudar um colega que precisava desse auxílio, o fizeram de modo que conduziam a reflexão do colega fazendo-o alcançar a resposta desejada através de seu próprio raciocínio, como no exemplo abaixo:

Bernardo – Como é o Chi?
Fernanda – De chinelo?
Bernardo – É!
Fernanda – Pensa. Tu sabe: Chi!
Bernardo – X e I?
Fernanda – Quase certo. Mas não é bem o X, mas duas letras que juntas fazem o som do X.
Bernardo – Eu não sei!
Fernanda – Pensa que tu sabe.
[Bernardo pensa por alguns instantes.]
Bernardo – Ah! Já sei! O C, H, I.
Fernanda – Isso aí!

Em vista disso tudo, é evidente se perceber o quanto a interação por reciprocidade de pontos de vista favorece a apropriação de um conhecimento – no caso a lecto-escrita -, pois além de receber uma informação dos membros do seu grupo, o sujeito recebe explicações de seus pares que o conduzem para a (re)elaboração de suas hipóteses iniciais. Logo, há avanços conceituais evidentes, o que sugere que talvez o sujeito sozinho levasse mais tempo para produzir tais hipóteses.

Fernanda – O que tu escreveu aí, Bernardo?
Bernardo – Escrevi o que a gente combinou: menina.

Fernanda – Mas na tua só tem três letras. Olha a minha, começa com M.
Bernardo – Menina não tem M, tem o E.
Fernanda – Mas para ficar Me, precisa do M e do E. Tu precisa fazer como o meu.
Cleison – É mesmo Bernardo, tu precisa bota o M primeiro.
Fernanda – Isso, agora o E.
Bernardo – É mesmo, Me é o M e o E. E o Ni, é o M e o I?
[...]

Portanto, pode-se salientar que a linguagem, o diálogo entre as crianças, é o signo que media todo o processo de construção dos conhecimentos mais elaborados, através dela as crianças organizam seus pensamentos e transmitem o que sabem, compartilhando concepções que podem vir a serem reformuladas justamente por conta dessa troca e dessa possibilidade de poder vivenciar experiências de resolução de problemas de modo cooperativo. Sem o diálogo, talvez a compreensão acerca da fonetização da escrita, o que ocorre no terceiro período de evolução conceitual da lecto-escrita, levaria mais tempo para ocorrer, uma vez que, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), essa é uma compreensão que requer, necessariamente, a ajuda da linguagem oral.

Embora a *interação por reciprocidade* tenha sido bastante evidente entre os sujeitos da Turma A, não se pode dizer que ela não tenha ocorrido na Turma B. Isso porque, mesmo que a professora proibisse esse e qualquer tipo de interação, os sujeitos da turma, em alguns momentos, às escondidas da alfabetizadora, tentaram estabelecer diálogos, em forma de cochicho, objetivando auxiliar o colega de grupo na resolução de uma atividade. No entanto, são tentativas frustradas, visto que a professora, quase sempre, percebia a interação e a censurava:

Jucele – [Cochichando] Escreveu barata? Oh: B e A.
Anderson – É essa daqui? [Apontando para a letra B]
Jucele – É. Faz ela no teu caderno.
Professora Laura – [Percebe a interação] Jucele, não é pra ti falar. Não é pra ajudar! Eu já disse isso.

[...]
Willian – [Fala para si mesmo] Pipoca. PI-PO-CA. Como é o Pi?
Anderson – Tem o I.
Jucele – Mas antes do I tem o P.
Professora Laura – Vão parar de conversar. Esse grupo não dá. Vocês não podem sentar juntos que já começam a conversar.

Sendo assim, mesmo que se diga que há tentativas de interações por reciprocidade entre os sujeitos da Turma B, não se pode dizer que essas levem a construção compartilhada de conhecimentos, visto que ao serem interações censuradas, os diálogos não levam os sujeitos a avanços cognitivos, a reformulações conceituais referentes a lecto-escrita. Ou seja, o trabalho conjunto não chegou a se efetivar e, por conseqüência, as crianças não tiveram a oportunidade de trocar concepções que poderiam ser reformuladas tendo em vista as hipóteses apresentadas por todos os membros do grupo.

Logo, diferentemente do que ocorreu na sala de aula da Turma B, através do trabalho conjunto, observado nas crianças da Turma A, pode-se dizer que nessa turma não há alguém que sabe mais e transmite aos outros, pois todos têm informações e conhecimentos para compartilhar, gerando, como conseqüência, um clima em sala de aula em que as crianças se percebem como sujeitos cognitivos, responsáveis, juntamente com a professora, de todo o processo de alfabetização. Isso fica evidente na seguinte interação estabelecida entre os sujeitos da turma da professora Maria:

[Diante de uma folhinha com uma imagem entregue pela professora os sujeitos do grupo estabelecem o seguinte diálogo que conduz todo o desenvolvimento da atividade:]

Bernardo – Eu acho que é pra fazer frases.

Cleison – É mesmo.

Edison – Eu não entendi.

Cleison – É pra nós escrever frases dos desenhos.

Edison – Então não é pra pintar ainda. Primeiro é pra fazer frase.

Bernardo – Vamos fazer uma frase que comece com o que está escrito aqui na folha que a “profe” entregou. Vamos escrever com letra separada.

Edison – Vamos escrever: Os meninos brincam.

Bernardo – Que tal: Os meninos estão brincando na pracinha?

Cleison – Ou no jardim?

Bernardo – Acho que podia ser: Estão no jardim.

Edison – Tão: T, A, O e o til.

Bernardo – Jardim.

Cleison – Já: J, A.

Bernardo – Mas para aí. Não é tão que se escreve, é estão!

Cleison - Primeiro o E, depois o S e no final o Tão.

Edison – Assim? (Mostra sua escrita que ficou assim: “ESÃO”)

Cleison – Não, faltou o T.

Bernardo – Como é o Tão?

Edison – Olha aqui no meu que te mostro. Tu não pode esquecer do S, olha bem!

Cleison – Agora, No: N, O.

Bernardo - Jardim.

Cleison – Lembrem, J, A.

Edison – Depois o R. Agora Dim. Dim, dim!

Bernardo – Vai o I.
Cleison – Brincando: B, I, C.
Can: ão!
Edison – Do: é o D e o O. Vamo agora escreve: de pega-pega?
Cleison – Por que tu deixou uma linha em branco, Edison? Não pode.
Edison – Tá, agora De. É D mais E.
Edison – Pega: é o P e o E. Acho que tem acento.
Cleison – É mesmo, tem no E.
Bernardo – Ga: de gato e o A.
Cleison – Agora a gente repete, daí fica pega-pega.
[Escreveram PÉGAPÉGA]
[Observam a frase escrita por cada um e o Cleison comenta ao observar a produção do Bernardo:]
Cleison – Olha, aqui tu escreveu tudo junto. Tem que separa. (O colega havia escrito “NOJARDIM”).

Todo este compartilhamento de concepções que leva a [re]significações e, por conseguinte, a construção de esquemas mentais mais elaborados, foi também bastante presente no desenvolvimento da atividade de “Produção textual” desenvolvida pelas duplas de crianças da Turma A, uma vez que ao serem solicitadas pela pesquisadora que produzissem uma história para as gravuras seqüenciadas apresentadas (ANEXO D), de modo cooperativo, as crianças o fizeram sem problemas, demonstrando que esse tipo de interação grupal consiste em uma prática habitualmente vivenciada por elas no contexto escolar.

Sendo assim, a descrição que segue desta atividade de produção textual espontânea, desenvolvida na biblioteca da escola e sob orientação da pesquisadora, reforça o sobredito.

Na atividade de “Produção textual”, O Cleison e a Fernanda, após observarem as imagens estabeleceram um diálogo no qual elaboraram juntos a história que iriam escrever. Ao término do diálogo, Fernanda tomou a iniciativa e começou a escrever na folha em branco a história que elaboraram oralmente juntos. Sendo assim, ela iniciou escrevendo o tradicional “Era uma vez...”.

Portanto, no transcorrer da atividade, enquanto a Fernanda foi escrevendo, essa dupla interagiu no sentido de elaborarem conjuntamente a história, sendo que não houve troca de hipóteses acerca da escrita das palavras, talvez pelo fato da Fernanda ser muito segura em suas escritas alfabéticas.

As interações entre a dupla a seguir exemplificam o sobre dito:

Fernanda – Era uma vez dois meninos que iam jogar bola.
Cleison – Daí eles quebraram o vaso.

[A Fernanda escuta a idéia do colega e segue a produção textual escrevendo: quebraram um vaso jogando bola]

Fernanda – [Lê para o Cleison:] Quebraram um vaso jogando bola.

Cleison – É, daí eles arrumaram o vaso e saíram correndo.

[...]

Fernanda – [Termina de escrever e lê toda a história para o colega:] Era uma vez dois meninos que iam jogar bola, quebraram um vaso jogando bola e arrumaram o vaso e saíram correndo.

Cleison – Terminou a história.

No trabalho compartilhado estabelecido pela dupla, observou-se nitidamente o quanto essas crianças já compreendem como se organiza um texto, pois apresentam coerência e coesão textual evidenciado através da seqüência de idéias organizadas:

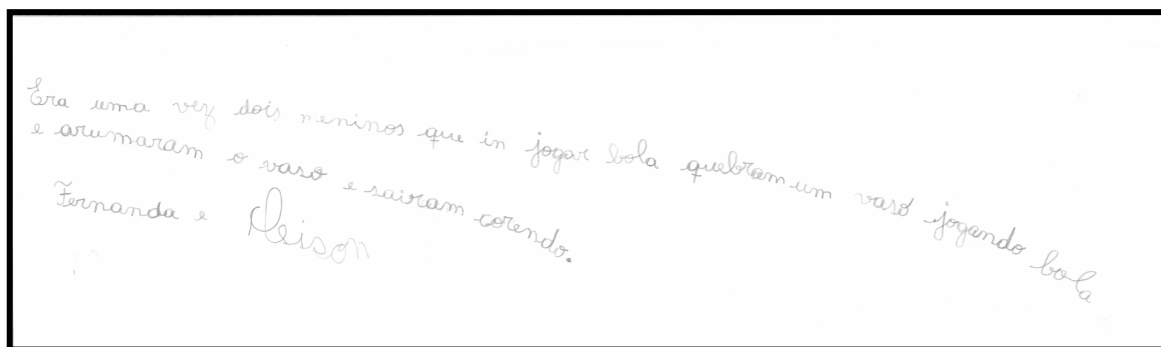


FIGURA 1 – Ilustração do texto que foi construído através da interação entre pares pela Fernanda e pelo Cleison.

A duração do desenvolvimento desta atividade de produção textual pela dupla referida foi de, aproximadamente, dez minutos.

Diferentemente dos colegas que só interagiram no sentido de criarem a história de modo cooperativo, a dupla formada pelo Bernardo e pelo Edison, trocou muitas idéias e concepções, durante a atividade de “Produção textual”, tanto na elaboração da história como e, principalmente, sobre o modo de escrita das palavras do texto. Em vista disso, pode-se concluir que essa dupla desenvolveu toda a atividade proposta de forma compartilhada.

O seguinte diálogo, estabelecido pelos dois meninos no momento em que observaram as imagens (referentes à história seqüenciada disponibilizada),

exemplificam a interação estabelecida na elaboração conjunta da história que, posteriormente, foi redigida, na folha em branco, pelo Edison:

Bernardo – Um menino...
Edison – O menino estava jogando bola e caiu no vaso.
Bernardo – E o outro foi conta pra mãe.
Edison – E aí é que não era pra mata as plantas.
Bernardo – O vaso quebro.
Edison – Daí eles colaram o vaso.
Bernardo – Não, ataram. Ataram com corda. Não, com as coisa da planta.
Edison – Que coisa da planta?
Bernardo – Com os galinhos.

Ainda observando as imagens, constatam que há apenas um escrito no material, assim buscam, de maneira cooperativa, ler o que ali diz:

Bernardo – Aqui ta escrito: O... sa...
Edison – O sa...
Bernardo – Não, o su...
Bernardo – To. O suto. Susto.
Edison – Não, ali é um “e” no final.
Edison – O sute.
Bernardo – Eu acho, o susto. Sute?
Edison – Eles tavam jogando bola, de repente um deu uma bolada na planta.
Edison – Então, um deu um chute. Eu acho que é O chute.
Bernardo – É, daí o vaso quebrou e eles ataram com galinho.

Quando o Edison começa a redigir a história, as interações cooperativas entre os dois sujeitos se dão no sentido de juntos refletirem acerca do modo de escrever as palavras:

Edison – [Começa a escrita do texto e reflete em voz alta:] Era...
Bernardo – Não. O menino...
Bernardo – Começa a escrevê.
Edison – [Reflete em voz alta:] O ... me.
Bernardo – [Vai falando enquanto o colega escreve] M e E, depois N e I.
Bernardo – Não é M ali, é N.
Edison – O meni...no. No... N.
Bernardo – N, H e O.
Edison – H, O. O menino.
[...]
Bernardo – Na flor.
Edison – N, A.
Bernardo – Na flo. F. F, O.
Edison – F, O. Flor, OR [após falar “or”, acrescenta a letra erre em sua escrita].
Bernardo – Não, não é ali o R. É L, R e depois O.
Edison – [Escreve exatamente como o colega sugeriu e fala em voz alta:] O L...

O Bernardo e o Edison, nesta atividade de produção textual interagiram durante, aproximadamente, quinze minutos.

Nesse sentido, ressalta-se que a riqueza substancial de uma interação por reciprocidade entre sujeitos que buscam juntos compreender um mesmo objeto de conhecimento é nítida, tendo isso ficado bastante evidenciado durante o término desta pesquisa, uma vez que os sujeitos que tiveram a oportunidade de compartilhar hipóteses com seus pares, dialogando em busca de soluções satisfatórias durante o desenvolvimento de atividades significativas que envolviam a escrita e a leitura, apresentaram níveis de evolução conceitual mais complexos e avançados.

4.1.1.2 Interação grupal entre pares conflitante

Esta categoria, *interação conflitante*, caracteriza-se pelo trabalho conjunto cooperativo estabelecido entre os sujeitos do grupo no desenvolvimento de atividades referentes a leitura e a escrita. Nessa interação há auxílio mútuo e trocas de concepções, assim como, na categoria discutida anteriormente, porém, o que difere entre essas duas categorias é a questão de que nesta aqui há escritas que são confrontadas, visto as diferentes hipóteses conceituais as quais se encontram os sujeitos envolvidos.

Esse confronto de escritas, de hipóteses, caracterizam os conflitos sociocognitivos, essenciais no processo de apropriação de um conhecimento compartilhado, uma vez que fomentam a (re)elaboração de concepções.

Ou seja,

[...] se a troca colectiva pode certamente facilitar o trabalho cognitivo e a formação das operações, o conflito sociocognitivo pode, no seu caso [...], vir a suscitá-las. O conflito sociocognitivo não é, em si mesmo, criador de formas, mas desencadeia os desequilíbrios que tornam necessária essa elaboração e, precisamente em função disso, confere ao factor social [...] uma função específica dentro da dinâmica do crescimento mental (PERRET-CLERMONT, 1996, p. 293).

O exemplo a seguir ilustra o que seria uma situação de interação com conflito sociocognitivo, ele foi observado na Turma A durante o desenvolvimento de uma

atividade, na qual a professora solicitou que as crianças escrevessem o nome dos desenhos que apareciam carimbados em uma folha de papel:

Fernanda – Aqui tem um monte de fruta juntas.
Bernardo – Vamo escreve laranja, maçã e uva.
Fernanda – Que tal se a gente escreve Frutas. Daí diz que são todas.
Cleison – É, frutas!
Bernardo – Frutas. O U e o A.
Edison – Não, só duas não dá. Falta o Tas. São três frutas.
Bernardo – Não ta faltando letra.
Cleison – Tá faltando o Ta!
Bernardo – Mas, ta aqui o Ta (Mostrando a letra A em sua produção).
Cleison – Pra ficar Ta, não é só o A, precisa ter o T e depois o A. Escreve o T.
Bernardo – [Acrescenta a letra D ao final de sua produção: “UAD”] Assim?
Fernanda – Não, Bernardo, assim vai fica fruda. Tem que ser o T. Olha como é o T (escreve a letra na classe).
Bernardo – [Acrescenta agora, no final de sua produção a letra T] É assim?
Edison – Não, apaga aquele D.
Bernardo – Mas vocês disseram que tinha que ter o Ta.
Edison – Mas o Ta é o T e o A. Só eles.
Bernardo – Ah! Agora entendi. Vai o U, depois o T e o A: frutas.
Fernanda – Cleison, não podemos esquecer do S no final.
Cleison – Bernardo, Fru não é só o U. Tu precisa arrumar tua palavra.
Bernardo – Claro que Fru é U. O meu tá certo.
Fernanda – Escuta bem, Fru... Tem F e R e só depois o U.
Bernardo – Então tem o F de flor?
Cleison – Tem o F. Escreve F. Agora R, U e o Ta que tu já sabe. Por último tem S pra fica frutas.
Fernanda – Agora tá pronto. Todo mundo escreveu.
Bernardo – Vamos faze essa outra. É uma girafa.

Em vista disso tudo pode-se dizer que a *interação grupal entre pares conflitante* consiste basicamente em um intercâmbio de idéias que tem como base o conflito sociocognitivo, sendo que esse conflito é gerado como consequência das divergências e nuances existentes entre as hipóteses compartilhadas, pois, muitas vezes, os pontos de vista sobre o assunto discutido e a forma de construir uma determinada escrita, de acordo com os níveis conceituais dos sujeitos, são de natureza distinta, como o do exemplo anterior, e, por isso, há confrontações entre os esquemas mentais acionados. Assim, na busca pela resolução da discordância, visando então, um acordo mútuo e um estado de equilíbrio, as crianças [re]significam suas hipóteses apresentando concepções mais elaboradas sobre a construção da escrita.

Ilustrando isso, temos o seguinte exemplo:

Cleison – Olhem. O que é isso aqui? (Apontando para um desenho recebido em uma folhinha de atividade).
Edison – Acho que é aquilo de pagar.
Fernanda – É. É um cheque.
Bernardo – Cheque. Vamo escreve?
Edison – C, H, A!
Cleison – Não, não é cheque.
Fernanda – Tem o E no lugar do A.
Edison – Não. Cheque é com A!
Cleison – Olha bem, assim fica cheque.
Edison – É mesmo! Bah! Eu ia escrever cheque. Preciso é do E.
Fernanda – É, não pode ser assim. Apaga e põe o E.
[O Edison apaga e arruma sua produção]
Edison – Tem acento?
Fernanda – Não!

Não há dúvida de que toda a vez que as crianças entram em conflitos de concepções, através dessa interação social, na qual diferentes hipóteses sobre a língua escrita são trocadas, ocorre uma reformulação de esquemas cognitivos que talvez, se o sujeito não tivesse vivenciado essa confrontação, suas concepções levariam mais tempo para evoluírem. Sendo assim, observa-se que, pelo fato das crianças do Turma B não terem tido a oportunidade de estabelecerem com seus colegas interações conflitantes, a maioria desses sujeitos não chegou, ao término do ano letivo, em níveis conceituais mais elaborados no processo de construção da lecto-escrita.

Reforçando-se a idéia da importância desse tipo de interação, destaca-se que:

[...] Graças a esses intercâmbios [a interação grupal entre pares], torna-se possível socializar conhecimentos com quem está trabalhando com hipóteses mais avançadas. Esse fato gera, potencialmente, conflitos, e pode conduzir algumas crianças a um progresso conceptual. O conflito se evidencia pela interação simultânea entre as idéias-produto de uma construção endógena e as informações exógenas que provêm das opiniões dos outros (TEBEROSKY, 1987, p. 136).

Portanto, entende-se que tanto as interações grupais entre pares *por reciprocidade*, como *conflitante*, são essenciais quando se pensa no processo de alfabetização que tem o sujeito cognoscente como o ator principal, o construtor do conhecimento juntamente com a mediação do professor e de seus colegas, pois uma organização pedagógica que prioriza esses tipos de intercâmbios entre os sujeitos fomenta, indiscutivelmente, compreensões conceituais mais significativas

acerca da língua escrita, tornando esses sujeitos pessoas que de fato entendem os usos e funções desse sistema de representação.

Além do mais, é um tipo de prática pedagógica que leva a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, já que, por serem responsáveis pelo desenvolvimento da atividade, tomam iniciativas sem, portanto, ficarem esperando pacificamente o saber e as ordens que vêm prontos de outrem. Conseqüentemente, constroem seu próprio conhecimento num processo dinâmico de (re)elaborações conceituais que levam a descoberta das regras de funcionamento desse sistema de modo compartilhado.

Por ser um processo individual, porque envolve um processo cognitivo próprio por parte do sujeito – a internalização –, a alfabetização não precisa, necessariamente, consistir em um processo solitário, pois, como se sabe, toda a apropriação de um conhecimento é significativamente mais rico quando se dá do inter para o intrapessoal, processo mediado pelas relações sociais que se estabelece com outros sujeitos.

Por conta disso, entende-se que as reflexões conjuntas das crianças no processo pedagógico trazem enormes vantagens acerca da apropriação da lecto-escrita, já que, como se pôde observar, os intercâmbios facilitam a socialização de informações acerca de propriedades físicas da escrita, bem como de propriedades convencionais implícitas ao sistema, além de criarem conflitos entre essas informações fornecidas e as formas de assimilá-la.

Logo, através da análise dos achados da Turma A, conclui-se que os sujeitos dessa turma demonstraram significativos avanços em suas concepções sobre o sistema escrito. Além do mais, no desenvolvimento das atividades solicitadas pela pesquisadora, naturalmente estabeleceram interações por reciprocidade e conflitante com seus colegas, o que enfatiza que vivenciavam experiências em sala de aula na qual a interação grupal, o trabalho cooperativo, foi um tipo de estratégia pedagógica que predominou.

Desse modo, reforça-se a questão de que as interações grupais entre pares *por reciprocidade e conflitante* consistem em um modo de organização da rotina escolar que fomentam avanços conceituais, através da descrição e análise das atividades de produções escritas espontâneas das crianças da Turma A (mais especificamente dos instrumentos de pesquisa: Testagem “Quatro palavras e uma frase” e “Auto-ditado”).

Em relação a Testagem “Quatro palavras e uma frase”, destaca-se que as crianças da Turma A, no desenvolvimento dessa testagem, em ambos os momentos nos quais elas ocorrem – já que se realizou uma no mês de abril e outra no mês de agosto -, demonstraram em suas posturas frente a realização do proposto muita segurança e convicção no que estavam fazendo. Por isso, pode-se dizer que os sujeitos apresentaram suas hipóteses e concepções acerca da língua escrita para a pesquisadora sem receio ou medo de serem censurados.

Na primeira dessa testagem (ocorrida no dia 24/04/2007), na qual, individualmente foram estimuladas pela pesquisadora que escrevessem do “seu jeito” o seguinte grupo de palavras, nesta ordem, “quadro”, “aluno”, “professora”, “giz” e a frase “A professora escreve no quadro com giz”, as crianças participantes da investigação apresentaram as seguintes hipóteses conceituais:

O Bernardo (6:10), por demonstrar a nítida compreensão de que escrever consiste em utilizar caracteres não-icônicos, apresentou escritas espontâneas nas quais utilizou aleatoriamente letras convencionais quaisquer. Além do mais, demonstrou a idéia de que para diferenciar as palavras, é preciso escrever letras, mesmo que sejam as mesmas, que se posicionem, ordenadamente, de modo diferente, ou seja, esse menino utilizou um mesmo grupo específico de letras para compor as palavras, porém, para diferenciá-las entre si, trocou a posição dos caracteres.

Após a escrita de cada palavra e da frase, fez uma leitura global, passando o dedo sobre cada uma de suas escritas com orientação espacial da esquerda para a direita.

Portanto, como se pode observar na produção do Bernardo, seu nível conceitual acerca da língua escrita consistia no Pré-Silábico:

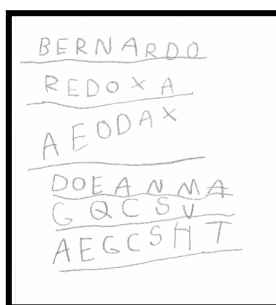


FIGURA 3 – Escritas espontâneas produzidas pelo Bernardo

Do mesmo modo como o Bernardo, Cleison (7:6) também demonstrou estar, no momento dessa testagem, no nível conceitual Pré-Silábico. Isso porque, sua concepção de que escrever consiste em utilizar caracteres não-icônicos, foi nítida.

Entretanto, por insegurança dessa criança e, por enfatizar, várias vezes, no momento solicitado que escrevesse, “eu não sei escrever”, ele, inicialmente, deteve-se a copiar da sala na qual a atividade foi desenvolvida, as escritas que ali estavam presentes. Sendo assim, para a escrita da palavra “quadro”, olhou para o quadro de giz e reproduziu as letras do alfabeto expostos sobre esse. No mesmo sentido, na escrita da palavra “aluno”, como havia na sala, na parede, a figura de um garoto e abaixo dela a escrita da palavra “menino”. Cleison copiou essa escrita e depois leu, passando o dedo sobre toda a palavra, “aluno”. Na escrita do restante das palavras e da frase, a pesquisadora estimulou, verbalmente, que ele produzisse escritas do modo como ele pensava que era e, então, nesse momento, o menino apenas copiava aleatoriamente letras do alfabeto exposto na sala sem se preocupar com a quantidade mínima ou máxima de caracteres.

Isso tudo fica evidenciado no material produzido por Cleison:

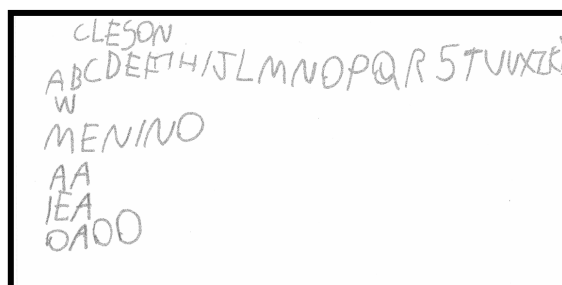


FIGURA 4 – Escritas espontâneas produzidas pelo Cleison.

Essa mesma concepção, de que escrever é diferente de desenhar e que, portanto, utilizamos caracteres não-icônicos, foi apresentada também pela Fernanda (7).

A Fernanda, para cada palavra solicitada, tentava escrever de memória. Por isso, na maioria dos casos, suas escritas começam com a letra inicial adequada, já que em sua sala de aula a professora tinha exposto, nas paredes, as escritas das palavras que foram pedidas na presente testagem.

No entanto, como não consegue lembrar o restante das letras que compõem as palavras e, por ter sido muito estimulada, pela pesquisadora, para que escrevesse como pensava que deveria ser, a menina passou a utilizar letras convencionais aleatoriamente, sem controle de quantidade máxima de caracteres, demonstrando possuir a hipótese Pré-Silábica de compreensão da língua escrita.

Especificamente, é relevante destacar, na escrita da palavra “giz”, que essa criança se deu conta da fonetização da escrita, visto que logo ao terminar de escrever essa palavra, parou e pensando, falou em voz alta: “Giz! Iz! Precisa ter o ‘i’”. Sendo assim, acrescenta a letra “i” no final de sua produção.

Já na escrita da frase, é interessante observar o modo como ela organizou a estrutura da mesma. Ao terminar diz: “Foi o que a ‘profe’ escreveu no quadro!”

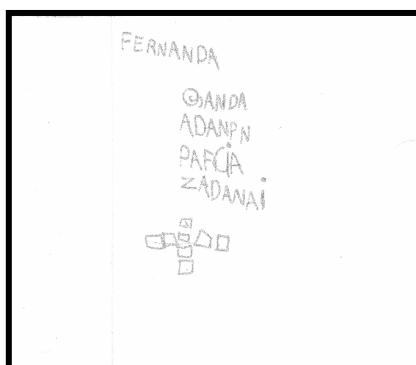


FIGURA 5 – Escritas espontâneas produzidas pela Fernanda.

A leitura que fez, após a escrita de cada palavra, é global, utilizou-se do dedo, para indicar o que estava lendo, seguindo a orientação espacial da esquerda para a direita.

Diferentemente de seus colegas de turma, porque já encontrava-se em outro nível de compreensão acerca da língua escrita, o Edison apresentou a seguinte produção:

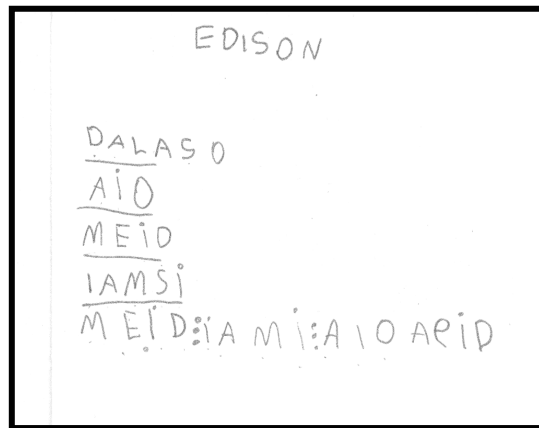


FIGURA 6 - Escritas espontâneas produzidas pelo Edison.

Como se observou na Figura 6, para o Edison (7:1), escrever consiste em utilizar-se de uma letra para cada sílaba pronunciada na palavra, mesmo que, inicialmente, essas letras sejam sem valor sonoro convencional. Portanto, esse menino, nesse momento, já ingressou no período caracterizado pela fonetização da escrita, estando, conseqüentemente, em um nível conceitual mais avançado do que o de seus colegas.

Suas escritas, com características do nível Silábico, apresentavam duas exigências que acompanham o sujeito ao longo desse nível e são as grandes responsáveis por fomentarem conflitos sociocognitivos que levam as crianças a avançar em suas concepções, são elas: a necessidade da quantidade mínima de caracteres e a variação intrafigural para formar uma palavra (FERREIRO, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

O Edison, no desenvolvimento da testagem, foi bastante convicto sobre suas produções, não demonstrando receio ou medo de apresentar suas concepções e hipóteses. Ao ler cada palavra escrita, do mesmo modo como as escreveu, com o auxílio do dedinho, para cada letra redigida, pronunciava uma sílaba da palavra.

Já, no desenvolvimento da segunda dessa testagem (ocorrida no dia 1º/08/2007), na qual os sujeitos da pesquisa tiveram que escrever do “seu jeito”, nesta ordem, o seguinte grupo de palavras, “vaca”, “abelha”, “borboleta”, “boi” e a frase “A borboleta tem asas coloridas”, pôde-se observar nitidamente seus avanços conceituais acerca da lecto-escrita, uma vez que as hipóteses apresentadas foram:

Tanto o Bernardo (agora com 7:2), como o Edison (7:5) e o Cleison (7:10), avançaram de escritas Pré-Silábicas para escritas Silábico-Alfabéticas. Isto é, estando esses sujeitos no terceiro período de evolução conceitual acerca da lecto-escrita, suas concepções sobre o modo de funcionamento da língua apresentam-se em um momento de transição, pois logo foram reformuladas, por isso suas escritas espontâneas apresentaram características ora de escritas silábicas, ora de escritas alfabéticas. No caso das produções do Bernardo e do Edison, como se pode perceber, predomina a utilização de caracteres com valor sonoro convencional:

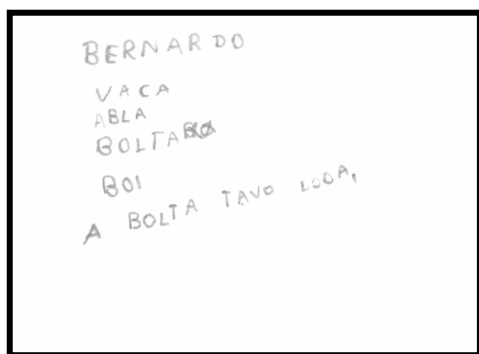


FIGURA 7 - Escritas espontâneas produzidas pelo Bernardo.

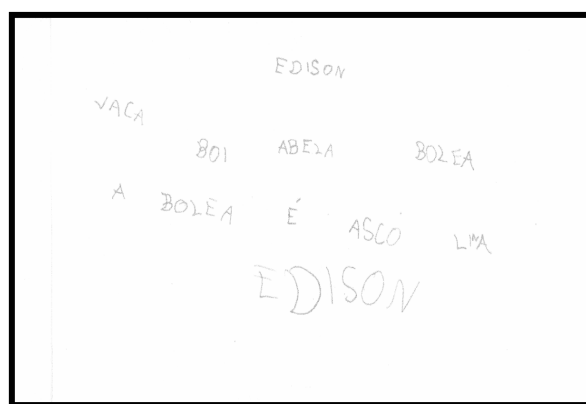


FIGURA 8 – Escritas espontâneas produzidas pelo Edison.

Entretanto, nas produções do Cleison, suas escritas silábico-alfabéticas são apresentadas com algumas falhas na utilização de caracteres com valor sonoro convencional:

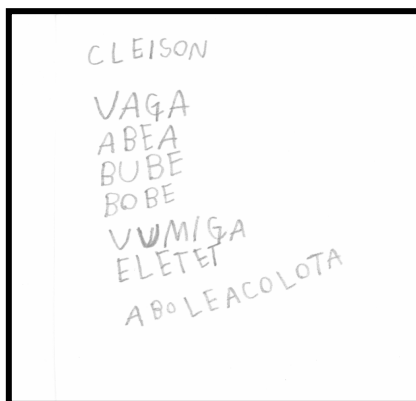


FIGURA 9 - Escritas espontâneas produzidas pelo Cleison.

Para essas três crianças, agora, escrever consiste em representar progressivamente as partes sonoras das palavras, hipótese importante para se chegar a um nível de compreensão mais avançado e, portanto de apropriação significativa, da lecto-escrita.

Assim como seus colegas, a Fernanda (agora com 7:3), nessa segunda testagem, também apresentou registros gráficos espontâneos que comprovam seu avanço conceitual sobre a escrita.

Bastante segura e envolvida no desenvolvimento da atividade solicitada, essa menina demonstrou, por meio de sua produção, que agora já compreendeu como opera o sistema de representação que consiste a lecto-escrita. Sendo assim, atingiu o final do terceiro período, estando, por conseguinte, no nível Alfabético:

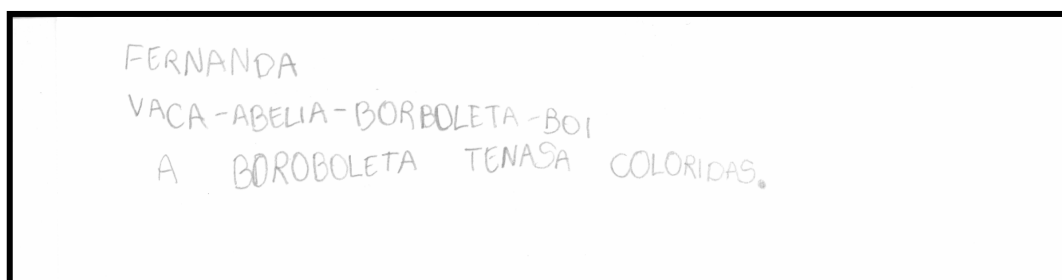


FIGURA 10 - Escritas espontâneas produzidas pela Fernanda.

Por ter atingido o nível alfabético, Fernanda fez seus registros de forma convencional, entretanto, houve, ainda, como se pode observar, falhas ortográficas.

Assim como nas atividades de testagem, através do instrumento de pesquisa “Auto-ditado” (que ocorreu no dia 12/11/2007), também se pôde constatar os avanços conceituais das crianças da Turma A no processo de apropriação da lecto-escrita. Isso porque, ao manipularem uma caixa contendo diferentes objetos em miniatura e, após, ao serem incentivados que produzissem, graficamente, uma lista com o nome dos objetos da caixa que mais gostaram, os sujeitos da pesquisa apresentaram escritas espontâneas as quais demonstraram que os quatro, quase ao término do ano letivo, atingiram o último nível de compreensão sobre a escrita, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Suas produções evidenciam isso, conforme o que ilustra as figuras 11,12,13 e 14 :

BERNARDO

RELOGO
PIÃO
CAVALO
TONERA
MAMADERA
ANEL
LÁPIS
CHAVE

U REBE TOMO MANA MANDIRA.
Qu tomé agmatona
Qu tomé ggamal tonbra.

FIGURA 11 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Bernardo.

CLEISON
CARINHO
TREI
TATARUGA
CAVALO
MACACO
GUANILHA
BOBOLETA
BOTA

O CARINHO É BONITO.
A BOTA É BONITA.

FIGURA 12 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Cleison.

EDSON
carinho
lolo
macaco
casolo
Tataxuga
bobaleta
estrela
urso

~~Urso~~

O crinho petou casolo.
A meminda
A memima ghou urso.

FIGURA 13 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Edison.

Fernanda

colhinho
anel
sandalha
cachorinho
bobaleta
coração
joaninho
estrela

A sandalha é cor de rosa e bonita.
A estrela brilha no céu.

FIGURA 14 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pela Fernanda.

O registro das frases, solicitadas logo após a escrita da lista, nas quais deviam escolher duas palavras da lista e criar uma oração para cada uma delas, também demonstraram que, além de já escreverem alfabeticamente, as crianças têm noções sobre o modo de organização de uma frase, bem como sua finalidade. Isso é importante porque, comparando a frase que foi produzida pela Fernanda na primeira testagem “Quatro palavras e uma frase”, no início do ano letivo, e a frase produzida por ela na atividade de “Auto-ditado”, se pode observar que agora essa

criança já compreendeu como se organiza uma frase no papel. Isso fica evidenciado nas figuras 15 e 16 que seguem:

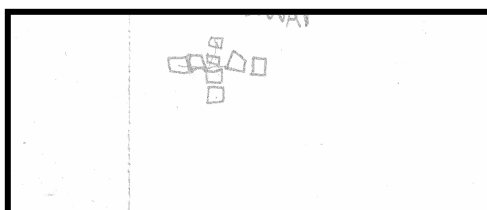


FIGURA 15 – Frase da Fernanda produzida na primeira testagem, no início do ano letivo.

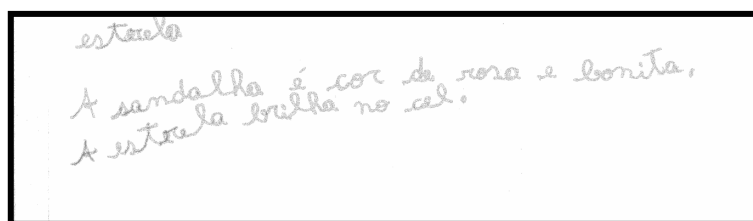


FIGURA 16 - Frase da Fernanda produzida na atividade de “Auto-ditado”.

Em vista disso tudo, entende-se que tais evoluções conceituais, as quais passaram as crianças da Turma A, são oriundas, não apenas pelas diferentes atividades propostas, referentes a leitura e a escrita, reflexivas oferecidas à elas, mas também e, principalmente, em decorrência dessas crianças compartilharem hipóteses acerca da lecto-escrita com seus colegas a partir de um trabalho cooperativo, no qual vivenciam situações de conflitos sociocognitivos, construindo juntas um conhecimento socialmente elaborado.

4.1.2 Interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual

Categoria demarcada por um apenas “estar junto”, uma vez que as crianças, mesmo estando sentadas em grupos, desenvolviam todo um trabalho individual.

A principal característica dessa categoria são as falas monológicas realizadas pelos sujeitos, que consistiu no ato de dizer oralmente para si mesmo as suas concepções acerca da lecto-escrita na busca por resolver, de forma individual, um desafio. Sendo assim, não há, nesse processo, compartilhamento de pontos de vista ou de informações e hipóteses referente ao sistema de escrita, isso porque, cada criança se concentra no seu trabalho e, portanto, interage pouquíssimo com seus companheiros de grupo:

[Mesmo estando sentado em um grupo, o Willian estabelece um monólogo no desenvolvimento da atividade proposta pela professora. Seus companheiros de grupo não consideram o que ele fala, já que estão atentos para as suas próprias atividades]

Willian – [Monólogo] Peteca. Aqui é peteca que escreve.

Pe-te-ca. E, E, A.

Mas ficou duas vezes o E, não dá.

Pe, pe... Ah! Tem o P de Pedro.

P, E, E, A.

Ah, não. Não tem esse E. Vo apaga.

Agora sim: peteca! (Sua escrita silábica fica assim “PEA”).

Outro exemplo de fala monológica, ocorre durante a tentativa de realizar a leitura de uma frase entregue pela professora:

[Mesmo sentada em grupo a Jucele conversa consigo mesma tentando ler o que se encontra no material impresso entregue pela professora]

Jucele – O M, E, Me; N, I, Ni; N, O, No.

E com S, Se; não, Es. T com A, Ta; Va. O menino estava.

T, O, To; M, A, N, Ma; Man. Do.

Pelo desenho é sorvete. O R depois do O vai fazer Sor.

O menino estava tomando sorvete. Que legal!

Portanto, mesmo sentados em grupos, os sujeitos que estabelecem esse tipo de interação, observada exclusivamente na Turma B, falam consigo mesmos como uma maneira de organizar seu pensamento na resolução de atividades envolvendo a leitura e a escrita. Entretanto, são monólogos que, na maioria dos casos, são censurados pela alfabetizadora da turma, a qual acreditava que a linguagem oral em sala de aula atrapalhava todo o processo de apropriação de conhecimento. Isso fica evidente nas seguintes falas da professora Laura:

[Após entregar um pequeno texto a cada criança da turma, que estavam organizados em grupos em sala de aula, solicita que realizem a leitura e enfatiza:]

Professora Laura - Quero ver todo mundo lendo, cabeça baixa.

Como se lê?

Em completo silêncio. Não quero ver ninguém mexendo a boca!

[As crianças, na tentativa de ler o texto estabelecem monólogos, porém em tom de voz bastante baixo. Ao perceber isso, a professora censura debochando:]

Professora Laura – Vou levar vocês pro Fantástico: crianças que lêem com a boca!

Eu já disse, é leitura em silêncio. Silêncio total!

[...]

[Professora entrega um texto e recomenda que a leitura seja individual e em silêncio. Sendo assim, ao escutar sons emitidos pelas crianças na tentativa de ler o material reforçou:]

Professora Laura – Não é missa! Tô escutando sons.

É leitura silenciosa!

[...]

Professora Laura - Duas coisas que quero hoje: uma é que conversem menos hoje e outra é que trabalhem mais.

Por isso, acho que vou separar algumas pessoas que se ficam juntas vão conversar muito [...]

Com toda essa censura por parte da professora sobre as tentativas de monólogos realizados pelos sujeitos, esses, além de não poderem interagir com seus colegas durante o desenvolvimento das atividades, também não podiam completar suas reflexões consigo mesmo por meio da linguagem oral.

Nesse sentido, tendo em vista a importância da fala na construção de um conhecimento mais elaborado, de acordo com as concepções vygotskianas e piagetianas, o processo de alfabetização dessas crianças acabaram sofrendo sérias conseqüências, já que, não podendo organizar melhor seus pensamentos e idéias sobre a língua escrita, através da linguagem oral, sendo que quando o faziam, precisavam fazer as escondidas, as crianças acabavam ficando mais tempo estagnadas em seus níveis conceituais, justamente pelo fato de não vivenciarem situações de conflitos cognitivos (confrontação de concepções consigo mesmo em decorrência da interação com o objeto de conhecimento), muito menos situações de conflitos sociocognitivos (conflitos de concepções do sujeito com as concepções de seus pares decorrente da interação com o objeto de conhecimento).

Entretanto, é necessário ressaltar-se que se observou várias tentativas das crianças em estabelecer este tipo de interação, tanto que até iniciavam, espontaneamente estas falas monológicas, mas não podiam concluir essa prática porque, assim que eram evidenciadas pela professora, precisavam parar seus raciocínios verbais. Como no exemplo que segue:

[Sentado em grupo, tentando escrever algumas palavras, o Anderson cochicha para si mesmo:]

Anderson – Casa. O Ca da Carolina.

Sa, tem som de Z, mas preciso por o S. Como a professora ensinou: casa é com S.

Telhado. Começa com T. Lha: como é o Lha? Lha...

Professora Laura – Anderson, porque tu está conversando?

Eu não pedi silêncio? É pra fazer sozinho, em silêncio.

Gente, eu quero silêncio, senão não vai dar certo a aula de hoje.

Logo, reforça-se a questão de que nesta categoria, *interação grupal entre pares com predomínio de trabalho individual*, estão bastante presente as seguintes características: negação total das hipóteses dos demais membros do grupo, uma vez que apenas as concepções individuais são consideradas e, aparente ausência de conflitos sociocognitivos, pois como as hipóteses não eram compartilhadas pelas crianças, todo o processo interacional foi marcado por um apenas “estar junto”.

O desenvolvimento da atividade de “Produção textual”, realizada pela dupla composta pelo Anderson e pelo Guilherme, ilustra perfeitamente a interação demarcada pelo trabalho individual, pois apesar de se disponibilizarem a desenvolver a escrita da história, referente às imagens seqüenciadas (ANEXO D), na mesma folha de ofício, apresentaram posturas que demonstraram a preferência por um trabalho mais individual, como cotidianamente ocorreu em sala de aula. Isso foi evidenciado ao dividirem a folha de modo que cada um dos sujeitos produziu seus próprios registros em uma parte específica da mesma. O diálogo entre a dupla com a pesquisadora exemplifica isso:

Pesquisadora – Que tal, nesta folha que está toda em branco, escrevermos essa mesma história só que utilizando letras e palavras? Que tal o Anderson e o Guilherme trabalharem juntos para escrever essa história?

Anderson – Tá!

Guilherme – Eu vô te que escreve desse lado e tu desse [indicando com o dedo].

Sendo assim, na mesma folha de ofício, no mesmo lado, porém em uma parte específica dela o Anderson escreveu a história utilizando escritos gráficos convencionais, enquanto o Guilherme, inicialmente, se preocupou em desenhar a história. Portanto, Anderson acaba refletindo sozinho sobre as frases a serem escritas e sobre suas próprias escritas, soletrando em voz alta tanto as palavras das frases como os caracteres não-icônicos que as compunham:

Anderson – [Começa a escrever a história refletindo em voz alta a grafia das palavras] Ele. Duas vezes o E? Tava: M, A. Jogando: M, O.

Anderson – [Olha para a produção do colega e comenta] Tu tá desenhando. Eu escrevo e tu desenha?

Guilherme – Claro!

No momento em que o Anderson questiona o colega sobre o fato dele estar desenhando, Guilherme pára e reflete sobre o que estava fazendo e, observando os registros que o Anderson já havia produzido comenta: “Eu vô fazê que nem tu. Cuidado pra não bate no meu!”.

Nessa ocasião, o comentário do Anderson gera um tipo de interação entre os dois sujeitos que faz com que um deles mude sua postura perante a atividade. Sendo assim, Guilherme começa a se preocupar em escrever, do seu modo, conforme seu nível conceitual, a história observada nas imagens.

Entretanto, mesmo que em alguns momentos esses sujeitos estabelecessem alguns diálogos, não se pode dizer que esses gerassem avanços conceituais sobre a compreensão da lecto-escrita, já que não compartilharam saberes e, por isso, não entraram em conflitos sociocognitivos. Fica o comentário pelo comentário, como mostra esse exemplo de um diálogo surgido no momento em que o Guilherme lê, passando seu dedo por cima de uma frase que havia escrito:

Anderson – [Observa a escrita do colega enquanto esse lia] “Ele estava jogando bola”!? Tudo com a mesma letra?

Guilherme – É!

Anderson – Só com M e o O?

Guilherme – [Continua a leitura do seu texto] Tavam jogando bola e fingiram que não foi eles.

Anderson – Isso tá faltando um monte de letra.

O desenvolvimento de toda a atividade foi um trabalho individual, ainda que compartilhassem da mesma folha. Nesse trabalho solitário, o Anderson, em especial, encontra várias dúvidas em relação às letras que compunham as palavras nos momentos em que refletia acerca da escrita das mesmas, porém, em nenhum momento pedia auxílio ao colega e sim, exclusivamente, à pesquisadora:

Anderson – [Enquanto escreve] E estavam, Vão: O. Jogando quando o vaso, vaso: V? (pergunta à pesquisadora, que não responde nada) caiu.

Ficaram olhando o vaso quebrado, Do, Do: M, O? (pergunta à pesquisadora que novamente não responde nada).

[Termina a frase e pergunta, à pesquisadora, em relação a próxima cena] Agora já dá pra passa pra essa?

Pesquisadora – O que tu achas?

Anderson – Que sim!

Pesquisadora – OK!

A questão de o menino pedir exclusivamente o auxílio à pesquisadora, e não ao colega, talvez tenha se dado pelo fato das crianças dessa turma terem bastante presente a idéia de que apenas os adultos têm conhecimentos mais elaborados em relação a língua escrita, sendo esses apenas os capacitados para fornecer ajuda e informações. Entendimento esse oriundo da forma como a professora da Turma B interagia com as crianças, reforçando constantemente essa idéia através de sua prática pedagógica.

Após a produção da história, solicitados pela pesquisadora, cada criança desta dupla desenvolveu a leitura de sua escrita, do mesmo modo como a produziu: individualmente, sem interação nenhuma com o colega. Sendo assim, destaca-se

que o Anderson fez uma leitura pausada, na qual observou, durante o ato, tanto suas escritas silábicas como as imagens da história seqüenciada:

Pesquisadora – Está pronta tua história, Anderson?

Então, lê para mim o que tu escreveste?

Anderson – [Olhando para suas escritas e para a imagem, lê:] Eles estavam jogando e atingiu o... Opa! Faltou o O (acrescenta essa letra em seu texto).

[Retoma a leitura] Atingiu o vaso e quebrou-o.

Já o Guilherme, por conta de seu nível conceitual, desenvolveu uma leitura global, observando suas escritas e lembrando o que o colega havia escrito e, portanto acabado de ler:

Pesquisadora – E tu, Guilherme, o que escreveste? Lê para mim.

Guilherme – [Passa o dedo indicador sobre suas escritas, lendo-as globalmente] Ele tava jogando bola e quebrou o vaso. Tavam jogando bola e fingiram que não foi eles.

Para o desenvolvimento desta atividade, esta dupla precisou de, aproximadamente, dezoito minutos, sendo este o material apresentado como resultado:

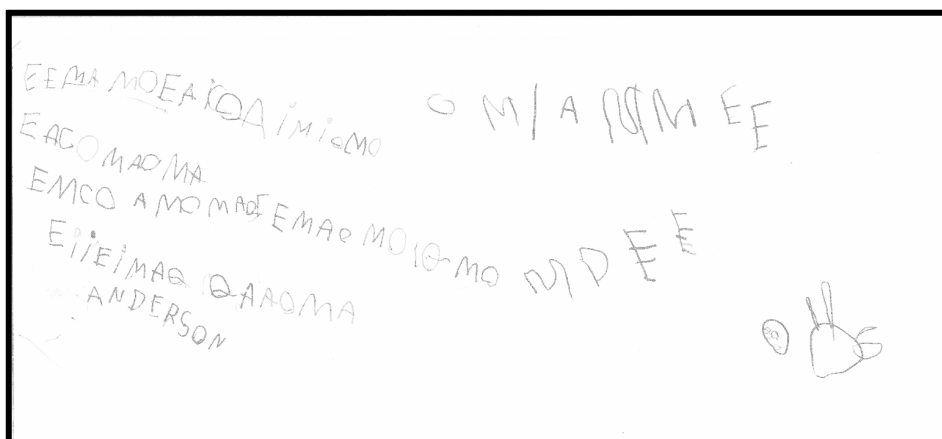


FIGURA 17 – Produção textual apresentada pelo Anderson e pelo Guilherme.

Legenda da história do Anderson: “Eles estavam jogando bola. E atingiram o vaso. Ele caiu, o vaso. E eles estavam ‘se fingindo”.

Legenda da história do Guilherme: “Ele estava jogando bola e quebrou o vaso. Estavam jogando bola e fingiram que não foi eles”.

Como fica evidente, por vivenciarem cotidianamente em sala de aula atividades pedagógicas de modo independente, as crianças da Turma B, mesmo quando tiveram a oportunidade de interagir compartilhando saberes e fazeres acerca do sistema de escrita, como nas atividades solicitadas pela pesquisadora, preferiram o trabalho individual, sendo, portanto, a construção da lecto-escrita um processo, para esses sujeitos, solitário baseado em falas monológicas que, por sua vez, precisavam ser realizadas discretamente.

4.1.3 Interação grupal entre pares com predomínio de imitação

Do mesmo modo como na categoria anterior, esta categoria, *interação grupal entre pares com predomínio de imitação*, é demarcada por um apenas “estar junto”, uma vez que as crianças são organizadas em grupos em sala de aula, no entanto, não são autorizadas e, por isso, estimuladas pela alfabetizadora, a compartilharem concepções em um trabalho cooperativo. Por esse fato, foi uma categoria observada exclusivamente na Turma B.

O que caracteriza essencialmente essa categoria são as tentativas de cópia apresentadas pelos sujeitos. Como não podiam pedir auxílio aos colegas durante o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, as crianças, buscando resolver um desafio, procuravam imitar, copiando, a produção dos colegas de grupo, normalmente daquele colega que estava sentando ao seu lado.

Essa cópia foi feita de modo bastante discreto pelas crianças, com o intuito de que a professora não percebesse o que estavam fazendo. Entretanto, sempre quando percebia essa atitude por parte de alguma criança, a professora Laura censurava, expressando as seguintes falas que eram ditas em entonação repressora:

- Deixa, Jucele, deixa ele copiar, porque depois eu vou ver que ele copiou de ti: ele não sabe fazer!

[...]

- Guilherme, pára de copiar!

[...]

- Eu to só vendo aquele grupo, um tá copiando do outro.

[...]

- Não é pra copiar do colega, se ele faz errado tu também vai errar.

[...]

- Vira pro teu trabalho e deixa o trabalho do colega!

[...]

- Willian, olhando pros lados, né? Olha pro teu trabalho!

[...]

- Anderson, trabalha. Vira pra frente e pára de olhar o caderno da Jucele.

[...]

- Guilherme, vira pra frente, tu tá todo torto olhando o trabalho do colega. Cuida do teu trabalho e pára de copiar.

Vale destacar que o ato imitativo apresentado pelos sujeitos² não consistiu-se, em nenhum momento, em uma cópia meramente mecânica, mas em uma cópia

1. O que se observou foi que, normalmente, quem imitou foram os sujeitos que se encontravam em níveis conceituais de compreensão da língua escrita menos avançados; isto é, os sujeitos em níveis menos avançados copiavam as produções de sujeitos em níveis mais avançados do que os seus.

reflexiva, na qual a criança, durante a realização dessa prática, estabelecia monólogos que deixaram evidente todo seu raciocínio sobre as produções dos colegas, como na seguinte situação:

[O grupo recebe, da professora da turma, uma atividade de produção de escritas. O Willian, ao sentir dificuldade em desenvolver a atividade, inicialmente busca auxílio da colega]

Willian – Bah! Não to conseguindo escrever televisão! Tu já escreveu, Jucele?

Jucele – Já!

Willian – Será que eu posso escrevê TV? Daí eu sei, é o T e o V.

Jucele – Não, tem que escrevê televisão. A palavra completa.

Willian – Me ajuda. Eu sei que começa com T. E depois?

[Professora percebe a interação entre a dupla e interrompe:]

Professora Laura – Vocês dois. Vão parar de conversar?! Willian, senta direito.

Jucele, tu não ajuda ele, ele precisa aprender a fazer sozinho.

[Após ser censurado, o Willian espera a professora se afastar e passa a copiar a produção da colega, estabelecendo o seguinte monólogo:]

Willian – O T, o E, o L, o E; de novo? Duas vezes o E?

[Continua copiando:]

Willian - O V, o I, o S, o A; tem uma coisinha no A, uma cobrinha. O último é o O.

[Faz a leitura do que escreveu, passando o dedo sobre cada letra. Sua leitura é silábica:]

Willian - Te, le, vi, são [Lê: para o T, te; para o E, le; para o L, vi; e para o E, são].

Porque sobrou essas do final?

A TV da Jucele é grande!

[Lê novamente:]

Willian - Te. Ah! T com E faz Te. Le., L com E faz o Le. Agora o resto é Visão.

Nesse sentido, entende-se que a imitação tem um papel fundamental no processo de apropriação de um conhecimento, sendo ingenuidade da professora desta turma reprimir essas iniciativas das crianças, pois quando copiam algo de um colega, na tentativa de resolver um desafio que sozinho o sujeito não está conseguindo solucionar, esquemas mentais individuais são postos à prova e conflitos cognitivos são gerados, fazendo com o sujeito reorganize seus esquemas assimilativos na busca por uma adaptação ao que está sendo apresentado pelo colega. Evidenciando isso, temos a seguinte situação:

[Sentado em grupo, durante o desenvolvimento de uma produção escrita solicitada por sua professora:]

Anderson – [Fala monológica] Caderno. O K, o E, No, no... O.

[Termina de escrever e olha para a produção da colega que está sentada no seu lado e fala consigo mesmo:]

Anderson – C? Caderno começa com C? Ah! Como da Carolina.

[Apaga a letra K que havia escrito inicialmente e observa a produção escrita da colega.]

Anderson – Vo apaga e começa de novo.

[Então copia da colega:]

Anderson – C, A, D, E. Bah! Eu tinha escrito só o E daí não fica De. Agora o No, N, O.

[Percebendo a atividade imitativa do Anderson, a professora recrimina:]

Professora Laura – Anderson, eu vo te tira do grupo. Mais uma vez que eu te pegar copiando da Jucele, tu vai senta sozinho bem aqui na frente.

Portanto, com base nessa situação, se inicialmente o sujeito apresentava escritas silábicas, por meio do ato imitativo que fez sobre a escrita de uma colega que se encontrava em um nível conceitual mais avançado, esse passa agora a compreender a escrita silábica-alfabética, tomando consciência de alguns aspectos da língua escrita que até então não tinham sido percebidos por ele.

A atividade imitativa, além de fomentar a reorganização de esquemas conceituais, por conta de que as hipóteses dos colegas são diferentes do sujeito que imita, também propicia a ativação de zonas de desenvolvimento proximais, visto que, ao copiar uma ação que inicialmente está além de suas próprias capacidades, através de um pensamento reflexivo, aquele conteúdo conceitual que é externo (intrapsicológico) se transforma em conteúdo interno (intrapsicológico), gerando aprendizado e, conseqüentemente, desenvolvimento cognitivo mais avançado.

Ou seja, a *interação grupal entre pares com predomínio de imitação* se torna um tipo de prática pedagógica em sala de aula relevante quando se entende que o ato de imitar uma concepção de nível mais avançado leva o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos, ativando ZDPs que, por conseqüência, fomentam novas aprendizagens e, portanto, geram uma evolução cognitiva mais elaborada de compreensão acerca do sistema de escrita.

Além do mais, o conflito cognitivo que tal interação fomenta, na qual o sujeito entra em conflito com suas próprias concepções, é fundamental, já que, como se sabe, sem vivenciar situações de perturbação o sujeito cognoscente não obtém progresso no conhecimento. Reforçando isso é possível afirmar que:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 34).

Todavia, como esta interação entre pares com imitação foi permanentemente barrada pela alfabetizadora da Turma B, tal situação que poderia ser benéfica para a compreensão dos aspectos que envolvem a construção de escritas, acabou não fomentando avanços conceituais mais significativos nos sujeitos dessa turma, justamente pelo fato desses não poderem vivenciar por completo tais interações e de um modo mais intenso.

Logo, compreende-se que a interação com base na imitação teria sido relevante no processo de construção da lecto-escrita das crianças da Turma B se a alfabetizadora tivesse autorizado sua prática, porque esse tipo de interação mesmo não sendo cooperativa, porque tanto o sujeito que está sendo imitado, como o que está copiando não têm a intenção de desenvolver um trabalho conjunto, atinge a mesma finalidade, pois desperta vários processos internos de evolução conceitual.

No desenvolvimento da atividade “Produção textual”, a dupla composta pela Jucele e pelo Anderson fornecem achados que muito bem exemplificam os tipos de *interações entre pares com predomínio do trabalho individual e de imitação* discutidos anteriormente, interações grupais essas concretamente vivenciados ao longo do ano letivo pelos sujeitos da Turma B e que, por conseguinte, influenciaram significativamente em suas concepções acerca do modo como deve-se desenvolver atividades pedagógicas em contexto escolar. Portanto, segue a descrição da atividade de produção textual desenvolvida pela dupla.

Ao serem solicitados que observassem as imagens seqüenciadas e produzissem coletivamente um texto que contemplasse a história das imagens, Jucele e Willian se negam a desenvolver um trabalho compartilhado. As seguintes falam ilustram isso:

Pesquisadora – Eu vou agora disponibilizar para vocês uma folha para nela vocês escreverem a história.

Willian – Eu e ela?

Pesquisadora – É, vocês juntos!

Willian – Ah! Não vai dá. Junto não dá!

Pesquisadora – Por que junto não dá?

Willian – Porque daí eu vô fica atrapalhado. Ela tem que escreve numa folha pra ela e eu numa só pra mim.

Pesquisadora – O que tu achas Jucele?

[Ela faz sinal que sim com a cabeça]

Pesquisadora – Cada um tem que fazer o seu? Quem sabe vamos tentar fazer juntos, vocês dois juntos? Não tem como?

Willian – Não, não dá!

Pesquisadora – Então, vou dar uma folha para cada um de vocês para vocês escreverem a história nela.

Sendo assim, foi necessário entregar uma folha em branco para cada uma das crianças.

A Jucele tomou a iniciativa de realizar a escrita da história e, para tanto, após pensar no que iria escrever, começou sua produção gráfica de modo bastante individual, ou seja, a menina, bastante convicta e segura do que iria escrever, baixou a cabeça sobre sua folha em branco e iniciou a escrita da história observada nas imagens, sem pedir auxílio ou opinião do colega que estava no seu lado: “Jucele – Eu já sei! O Vitor [...]”.

Enquanto a Jucele produzia o texto solicitado pela pesquisadora, Willian se deteve em apenas copiar, na sua folha particular, as escritas realizadas pela colega. Para tanto, estabeleceu, durante essa cópia, uma correspondência termo a termo, uma vez que foi copiando letra por letra que compunha cada palavra. Em alguns momentos ele, antes de copiar, tentava ler o que a colega havia escrito, porém, por não conseguir fazer a leitura, talvez pelo fato da Jucele ter redigido suas escrita utilizando letra cursiva, deteve-se apenas em copiar letra por letra das palavras.

Com essa prática, Willian acabou gerando uma certa necessidade de interação entre ambas as crianças, pois ao não conseguir ler as palavras, principalmente por ter dificuldade em identificar letras específicas, o menino solicitava ajuda da colega. Entretanto, é pertinente destacar que as interações da dupla foram fortemente marcadas por poucos diálogos que quando aconteceram, foi predominante em forma de cochicho.

Nesse sentido, as interações estabelecidas pela dupla não foram com a finalidade de se trocar idéias sobre a história a ser escrita ou concepções e informações acerca do modo de escrita das palavras, mas sim, foram interações que objetivaram sanar dúvidas referentes a letras utilizadas na composição das palavras, portanto, são diálogos provocados pelo Willian no momento em que ele copiava as escritas da Jucele. Ou seja, pelo fato do menino ter reproduzido escritas compostas de traçados os quais ele ainda não dominava, no caso o traçado da letra cursiva, tendo, como conseqüência, dificuldades em fazer a adequada transposição gráfica, houve a necessidade de se estabelecerem interações.

Entretanto, apesar de sentirem a necessidade de dialogar, no sentido de auxiliar o colega em uma dúvida, a dupla demonstrou, perante sua postura, que entendem o diálogo entre pares como algo não permitido, por isso o uso do cochicho.

Ilustrando essas interações, apresenta-se os seguintes diálogos estabelecidos pela Jucele e o Willian no momento do desenvolvimento da atividade:

[Willian copiando as escritas da colega]

Willian – [Pergunta cochichando] Aqui é o O?

Jucele – [Responde em tom de voz baixa, olhando para a pesquisadora parecendo que com medo da reação de reprovação dela] É!

Willian – [Pergunta novamente cochichando] Qual é aqui?

Jucele – [Responde em tom de voz baixa] Bola! Letra B.

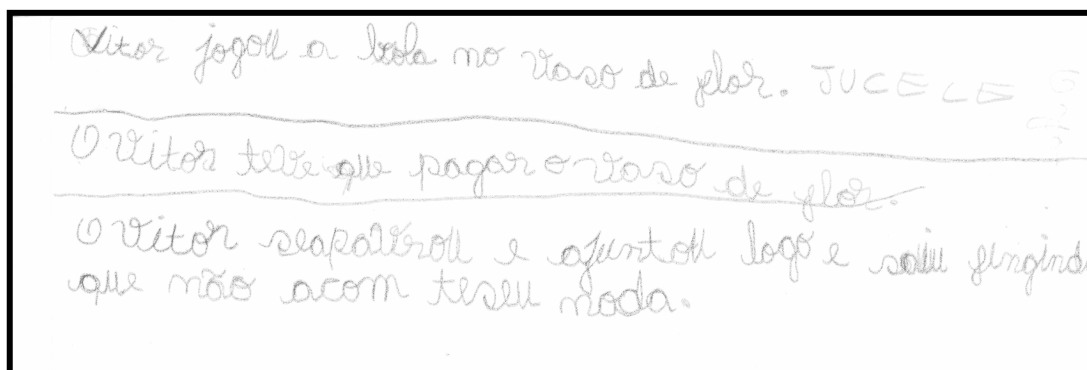
[...]

Willian – [Em tom de voz baixa, pergunta indicando com o dedo sobre a escrita da colega] Que letra é essa?

Jucele – [Cochicha] Essa é V.

Willian – [Fala para si mesmo] V de vaca!

O desenvolvimento desta atividade, que deveria ter sido produzida de forma cooperativa, acabou sendo individual, durando, aproximadamente, vinte e quatro minutos e gerando os seguintes materiais:



O Vitor jogou a bola no vaso de flor. JUCELE

O Vitor tem que pagar o vaso de flor.

O Vitor separou e apontou logo e saiu fingindo que não acam tereu nada.

FIGURA 18 – Produção textual da Jucele.

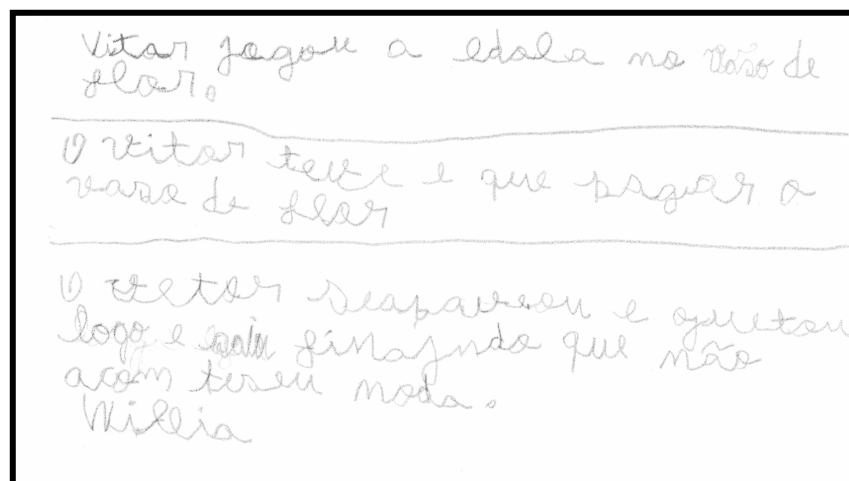


FIGURA 19 - Produção textual do Willian.

Logo, como se observa, mesmo que as crianças dessa dupla, nessa atividade, tenham sido solicitadas que produzissem um texto, uma história, a estrutura das escritas apresentadas se caracterizam mais como frases que dizem respeito a cada imagem da história seqüenciada disponibilizada no início da atividade do que, propriamente, uma produção textual com início, meio e fim. Talvez, se uma interação, na qual a troca de concepções e informações acerca do modo de estruturação de um texto escrito tivesse ocorrido, esta dupla poderia ter apresentado uma produção textual mais complexa.

Em vista disso tudo, compreende-se que as interações grupais com *predomínio do trabalho individual e de imitação*, vivenciadas pelos sujeitos da Turma B, não fomentaram avanços tão significativos em suas concepções acerca da lecto-escrita, como ocorreu com os sujeitos da Turma A.

Portanto, ambientes alfabetizadores organizados de modo que o educando possa refletir sobre os aspectos que envolvem a língua escrita, mas que não possam interagir com seus pares trocando idéias e concepções sobre esse objeto cultural, podem impedir possíveis evoluções conceituais, levando os sujeitos em processo de alfabetização a níveis de compreensão similares aos já elaborados.

Isso fica evidente através da análise das testagens “Quatro palavras e uma frase” e da atividade “Auto-ditado” desenvolvidas pelas crianças e descritas a seguir:

No desenvolvimento da testagem “Quatro palavras e uma frase”, as crianças da Turma B, em ambos os momentos em que elas ocorreram – a primeira ocorreu no mês de abril e a segunda, no mês de agosto -, demonstraram em suas posturas

frente a realização da atividade proposta muita insegurança, medo de tentar, receio em produzir suas próprias escritas. Portanto, foi constante e unânime as frases do tipo: “Eu não sei como se faz.”; “É assim?”; “Como se faz?”; “Tá certo?”.

Por isso, pode-se dizer que se constatou nas crianças uma dependência da opinião do adulto para que conduzisse suas produções. Como a professora não estava presente no ambiente no qual a atividade foi desenvolvida, essa dependência foi transferida à pesquisadora.

Na primeira testagem (ocorrida no dia 09/04/2007), na qual, individualmente foram solicitadas que escrevessem do “seu jeito” o grupo de palavras, “quadro”, “aluno”, “professora”, “giz” e a frase “A professora escreve no quadro com giz”, as crianças participantes da investigação apresentaram as seguintes hipóteses conceituais:

O Anderson (7), por demonstrar a nítida compreensão de que escrever consiste em utilizar caracteres não-icônicos, apresentou escritas espontâneas nas quais utilizou um repertório fixo de grafias, letras convencionais, para todas as palavras, porém diferenciando-as por meio da variação posicional desses caracteres.

Utilizou-se de quantidade de caracteres constante, além de grafar a mesma letra para iniciar todas as palavras, no caso, a letra inicial do seu nome.

Após a escrita de cada palavra e da frase, fez uma leitura global, passando o dedo sobre cada uma de suas escritas com orientação espacial da esquerda para a direita.

Portanto, como se pode observar na produção do Anderson, seu nível conceitual acerca da língua escrita consistiu-se na hipótese Pré-Silábica:

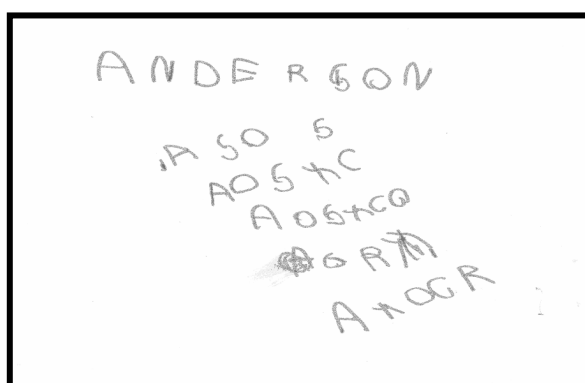


FIGURA 20 – Escritas espontâneas produzidas pelo Anderson.

O Guilherme (6:1), ao apresentar grafismos primitivos com escritas unigráficas e sem controle de quantidade, demonstrou estar, neste momento, no primeiro período de evolução conceitual sobre a escrita. Por isso, seu nível é Pré-Silábico e sua única preocupação, ao ser solicitado que escrevesse um conjunto de palavras, foi apresentar caracteres não-icônicos com o objetivo de reforçar sua concepção de que escrever é produzir marcas gráficas que são diferentes do ato de desenhar.

Sua produção espontânea a seguir ilustra isso:

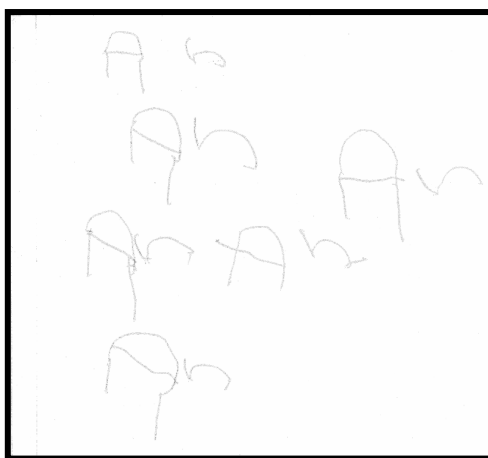


FIGURA 21 - Escritas espontâneas produzidas pelo Guilherme.

Do mesmo modo como o Anderson e o Guilherme, o Willian (6:2) também apresentou produções gráficas que caracterizam o nível Pré-Silábico. Apesar de ter resistido muito em desenvolver a atividade solicitada, após muita insistência da parte da pesquisadora, escreveu a palavra “quadro” e, para tanto, por apresentar certa insegurança, deteve-se em reproduzir as letras do alfabeto exposto acima do quadro de giz:

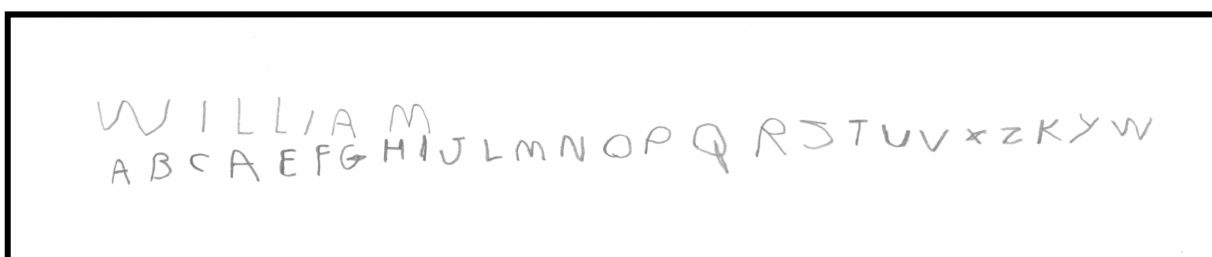


FIGURA 22 - Escritas espontâneas produzidas pelo Willian.

Sua resistência e insegurança foram tão marcantes que se negou a concluir a atividade de testagem.

Com o objetivo de reforçar o nível de compreensão da língua escrita no qual esse sujeito se encontra, apresentar-se-á, a seguir, um material produzido por ele, em sala de aula, e disponibilizado pela professora da turma:

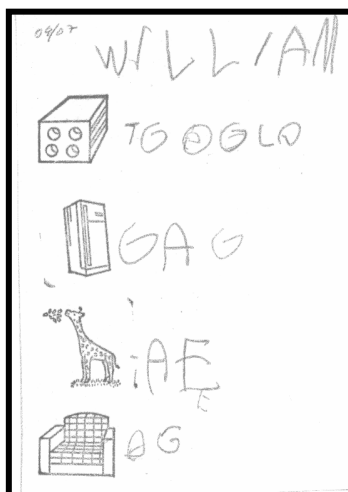


FIGURA 23 - Atividade de escrita, na qual a criança escreveu do seu jeito o nome das gravuras carimbadas no papel (desenvolvida em abril de 2007).

Diferentemente de seus colegas de turma, a Jucele (6:11), nesta primeira testagem, apresentou concepções mais avançadas acerca da lecto-escrita, pois sua produção espontânea, do conjunto de palavras solicitadas, bem como da frase, deixou evidente que essa menina já alcançou o período no qual a fonetização da escrita está presente.

Sendo assim, como se pôde observar no material produzido pela menina, ela acreditava que escrever uma palavra consistia em grafar um caractere para cada sílaba pronunciada. Todavia, embora tenha resistido muito em escrever do seu modo, a Jucele apresenta escritas silábicas com algumas poucas falhas na utilização de caracteres com valor sonoro convencional:

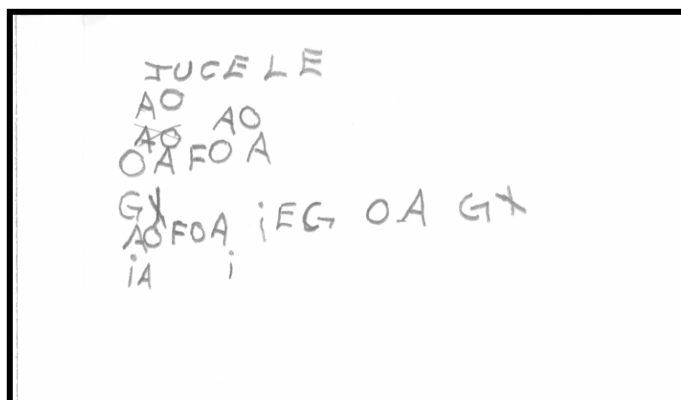


FIGURA 24 - Escritas espontâneas produzidas pela Jucele.

Já, no desenvolvimento da segunda dessa testagem (ocorrida no dia 08/08/2007), na qual os sujeitos da pesquisa tiveram que escrever, como achavam que deveria ser, as seguintes palavras, “vaca”, “abelha”, “borboleta”, “boi” e a frase “A borboleta tem asas coloridas”, pôde-se observar que apenas um dos sujeitos avançou em suas concepções acerca da lecto-escrita, sendo que os demais permaneceram com suas hipóteses iniciais.

O Anderson (agora com 7:3) apresentou insegurança em produzir o material significativamente maior do que durante o desenvolvimento da primeira testagem no mês de abril. No entanto, com muita insistência da pesquisadora, elaborou o seguinte registro:

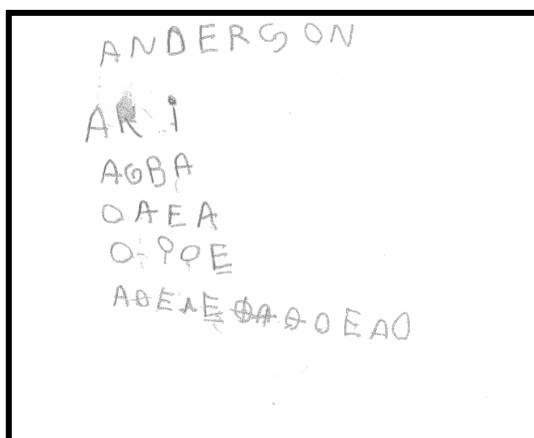


FIGURA 25 - Escritas espontâneas produzidas pelo Anderson.

Como se pode observar suas concepções sobre a escrita não avançaram, visto que suas escritas continuam caracterizando o nível Pré-Silábico, pois utilizou-se aleatoriamente de caracteres não-icônicos, com quantidade fixa, de três a quatro letras.

Ao ser solicitado que lesse o que havia acabado de escrever, fazia através de uma leitura global, transcorrendo seu dedo sobre a palavra lida com orientação espacial da esquerda para a direita.

A seguinte atividade desenvolvida em aula e disponibilizada pela professora, reforça o argumento do nível conceitual no qual se encontra essa criança:

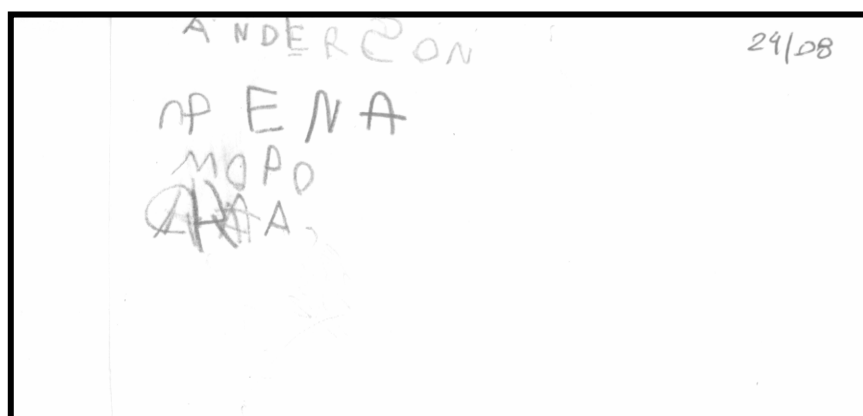


FIGURA 26 - Atividade de escrita espontânea desenvolvida em aula no mês de agosto.

O Guilherme (com 6:5) também não apresentou, nesta testagem, avanços conceituais. Como se pode observar em sua produção espontânea do conjunto de palavras solicitadas, seu nível conceitual permaneceu Pré-Silábico:

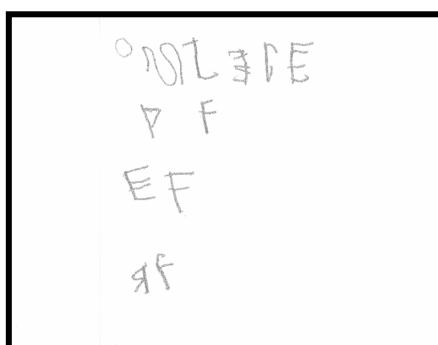


FIGURA 27 - Escritas espontâneas produzidas pelo Guilherme.

Sendo assim, esse menino ainda apresentava, já no segundo semestre letivo do ano, grafismo primitivo, escrita unigráfica com caracteres não-icônicos.

Como não quis concluir a atividade, por resistir muito em escrever do seu modo, escreveu apenas seu nome e as palavras: quadro, aluno e professora.

Todavia, a Jucele (7:4) em sua produção espontânea apresentou evolução conceitual, visto que, ao ser solicitada que escrevesse o conjunto de palavras, não mais escreveu silabicamente, como no início do ano letivo, mas sim, de modo alfabético.

Logo, como se pode observar, suas escritas são alfabéticas com predomínio de caracteres com valor sonoro convencional. Inclusive, em especial na frase, termina sua oração utilizando letra cursiva, o que sugere que essa menina já conseguiu fazer a correta transposição referente à categorização gráfica:

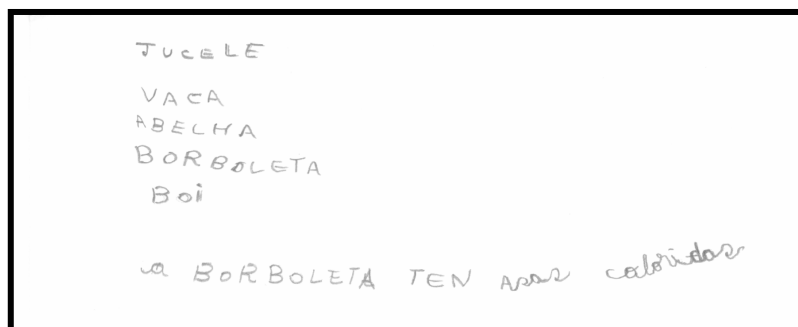


FIGURA 28 - Escritas espontâneas produzidas pela Jucele.

Por isso, pode-se dizer que a Jucele atingiu o último nível do terceiro período, o Alfabético, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), compreendendo, portanto, os modos de construção do sistema de representação alfabético.

Em vista disso, destaca-se que essa criança foi o único sujeito de pesquisa da Turma B que avançou em suas concepções acerca da lecto-escrita durante o período que compreendeu o desenvolvimento da primeira testagem e da segunda testagem de escrita das quatro palavras e uma frase.

Reforçando o sobredito, destaca-se a produção apresentada pelo Willian (6:6):

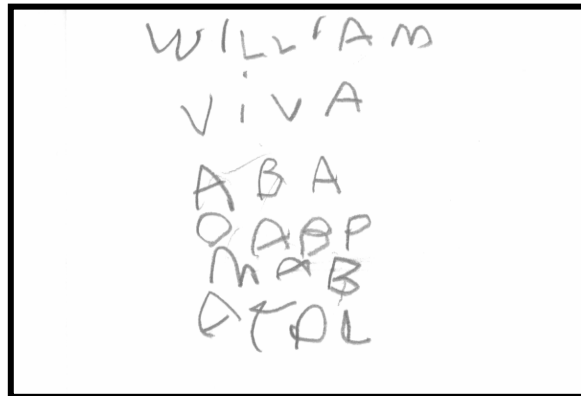


FIGURA 29 - Escritas espontâneas produzidas pelo Willian.

Observou-se que suas escritas ainda têm características do nível Pré-Silábico, pois ao ser solicitado que escrevesse as quatro palavras e depois a frase, ele utilizou letras quaisquer, copiadas do alfabeto exposto acima do quadro de giz. Há um controle sobre a quantidade dos caracteres que compõem cada palavra que variam de três a quatro.

No momento de ler cada palavra escrita, faz uma leitura global transcorrendo seu dedo sobre a palavra “lida” com orientação espacial da esquerda para a direita.

Vale destacar que no momento de produzir o material, o Willian mais uma vez apresentou bastante resistência e insegurança, perguntando constantemente à pesquisadora “É assim?”; “Como é que faz?”.

Apesar de se ter observado que a maioria das crianças da Turma B não evoluíram conceitualmente em relação as suas hipóteses acerca da língua escrita, durante o período que compreendeu o desenvolvimento entre a primeira testagem e a segunda, através do instrumento de pesquisa “Auto-ditado” (que ocorreu no dia 12/11/2007), pôde-se constatar que dois dos sujeitos da Turma B apresentaram avanços conceituais no processo de apropriação da lecto-escrita, embora tais avanços não tenham sido tão significativos, já que não são concepções mais elaboradas de compreensão do modo de operação do sistema alfabético. Sendo que também se constatou que os outros dois sujeitos da turma não apresentaram avanço nenhum, um permanecendo na hipótese pré-silábica e outro na alfabética (como a menina atingiu o último nível de compreensão da lecto-escrita, agora seus avanços serão dentro desse nível, na busca por compreender o sistema alfabético

propriamente dito, como, por exemplo, questões que envolvem a ortografia das palavras da língua portuguesa).

Sendo assim, a atividade de manipulação de uma caixa contendo diferentes objetos em miniatura e, após a escrita de uma lista com o nome dos objetos e frases sobre eles, evidenciou os seguintes elementos que caracterizam os níveis conceituais atingidos pelos sujeitos.

O Anderson (agora com 6:8), através de sua lista de nomes, demonstra a concepção de que escrever consiste em utilizar um caractere para cada sílaba pronunciada, portanto, ingressou, neste momento, no terceiro período de evolução conceitual sobre a escrita, o da fonetização da escrita, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985).

Como se pôde observar em suas escritas silábicas, com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional, e, tendo como base a interação estabelecida com essa criança no momento da produção deste material, Anderson possui muito presente duas exigências, que são bastante comuns em sujeitos nesse nível, o da quantidade mínima de caracteres e o da variação intrafigural, como fica evidenciado a seguir:

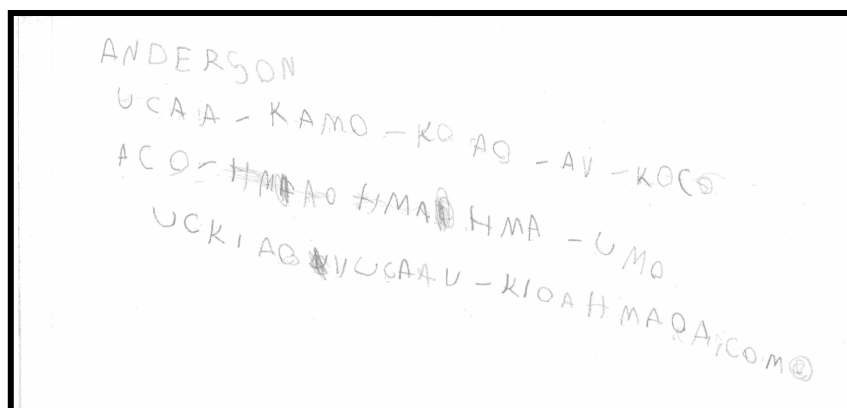


FIGURA 30 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Anderson.

Ainda, salienta-se que no momento de sua produção espontânea, essa criança estava bastante insegura, do mesmo modo como nas outras testagens, e, por isso, tinha medo de errar. Por conta disso, pediu muito auxílio à pesquisadora na

escrita das palavras, o que foi negado por meio do estímulo oral de que escrevesse da sua maneira.

Do mesmo modo como o Anderson, o Willian (6:9) também demonstrou avanço conceitual.

Bastante envolvido na atividade de “Auto-ditado”, pelo fato de ter gostado muito da caixa com as miniaturas, Willian optou por escrever utilizando a letra cursiva – letra utilizada pela professora em sala de aula desde o início do segundo semestre letivo -, demonstrando, com suas produções espontâneas, escritas que caracterizam o nível Silábico-Alfabético, com algumas falhas na utilização de caracteres com valor sonoro convencional. Sua produção a seguir ilustra essa afirmativa:

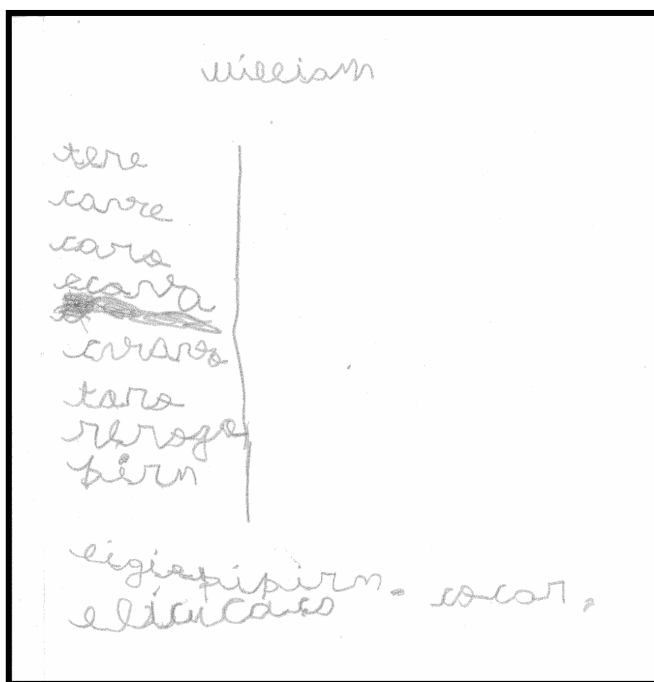


FIGURA 31 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Willian.

Portanto, as escritas apresentadas demonstram que Willian está no terceiro período de evolução conceitual sobre a escrita, estando em um nível de transição, no qual coexistem duas hipóteses, ora a silábica, ora a alfabética na escrita da mesma palavra, caracterizando o nível ou hipótese Silábico-Alfabética.

Já o Guilherme (agora com 6:8) continuou apresentando escritas que caracterizam o nível pré-silábico, pois, na maioria dos casos, escreveu de modo espelhado, utilizando sempre o mesmo grupo e quantidade de caracteres. Isto é, são escritas fixas que não variam entre si. A seguir tem-se isso evidenciado:

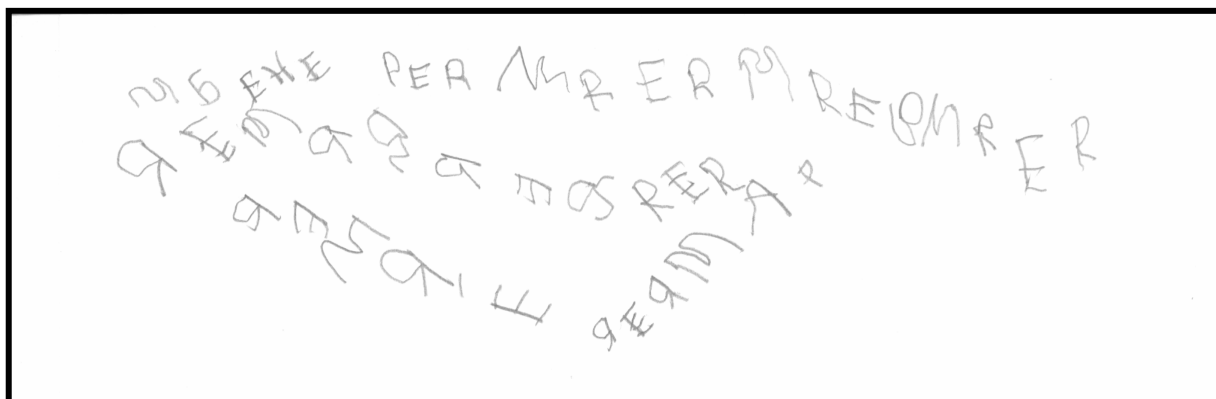


FIGURA 32 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pelo Guilherme.

Ao ser solicitado que escolhesse uma palavra e formasse uma frase com ela, Guilherme fica pensativo e questiona “Uma frase!? O que é uma frase?”. Assim, percebeu-se que ele não sabia exatamente o que era uma frase, sendo necessário dar um exemplo. Após o exemplo dado, o menino elabora as seguintes frases e as diz para a pesquisadora: “O macaco abriu a torneira e deixou aberta” e, “O macaco saiu com pressa no trem, por isso ele deixou a torneira aberta”. A escrita das frases consistiu no último grupo de caracteres que aparecem bem abaixo de sua folha.

Para ler as palavras escritas, fez uma “leitura” global de cada grupo de caracteres, apenas olhando para eles, sem indicar a sua orientação espacial.

A Jucele (7:6), por sua vez, como já havia atingido o nível Alfabético, nesta atividade, também apresentou escritas alfabéticas com predomínio de letras com o seu valor sonoro convencional, como se observa na sua produção que segue:

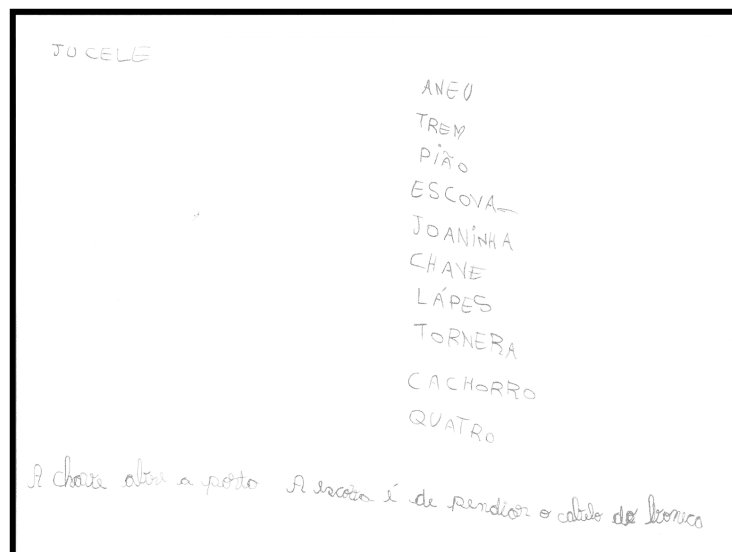


FIGURA 33 – Lista de nomes e frases produzidas espontaneamente pela Jucele.

Tendo como base o que se constatou a partir dos achados da Turma B, salienta-se que os sujeitos dessa turma, através das atividades desenvolvidas, demonstram que avançaram conceitualmente em relação a compreensão do sistema escrito – embora um sujeito em especial não tenha apresentado avanço algum. Entretanto, esse avanço, na maioria dos casos, não foi tão significativo como aconteceu na Turma A, uma vez que naquela turma, todas as crianças chegaram ao nível alfabético ao término da pesquisa, isto é, ao término do ano letivo.

Em vista disso, entende-se que tais evoluções conceituais, as quais passaram as crianças da Turma B, mesmo que não tão significativas porque não atingiram níveis de compreensão mais avançados, ocorreram, principalmente porque esses sujeitos tiveram a oportunidade de refletir sobre a lecto-escrita. No entanto, talvez pudessem ter sido mais significativas se esses mesmos sujeitos tivessem tido a oportunidade de interagir não só com questões e elementos referentes a língua escrita propriamente dita, mas com outros sujeitos, especificamente seus pares, durante a troca de idéias, concepções, nas discussões que, por gerarem conflitos sociocognitivos levariam a construções compartilhadas, logo, a níveis conceituais mais complexos.

Concluindo a categorização algumas reflexões se fazem pertinentes, tendo em vista toda a análise que se fez a partir dos achados observados e discutidos nessa parte do presente estudo investigativo.

Entende-se que mesmo que as crianças tenham a oportunidade de refletir acerca da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento, fazendo usos e utilizando-a de modo concreto no desenvolvimento de atividades desafiadoras, sua compreensão requer, necessariamente, interações sociais calcadas na relação inter-intrapsicológica, na qual zonas de desenvolvimento proximais são ativadas, levando, por conseguinte, o sujeito a reorganizações de esquemas cognitivos que, por sua vez, favorecem a evolução de suas concepções sobre a lecto-escrita.

Nesse sentido, mesmo que não sejam estimuladas para interagir, as crianças naturalmente, quando se deparam com situações nas quais precisam de auxílio de alguém para solucionar o problema posto, buscam estabelecer intercâmbios com seus pares, porque são esses os que mais próximos se encontram do sujeito em sala de aula. Isso foi nítido na Turma B, já que as crianças, mesmo censuradas pela alfabetizadora para não trocarem idéias e discutirem suas concepções, muito menos estabeleceram auxílio mútuo, apresentaram interações demarcadas pela cópia e pelo monólogo que poderiam até ter trazido benefícios mais significativos a construção da lecto-escrita, por parte das crianças dessa turma, se tivessem sido praticadas com mais intensidade – em contrapartida a repressão constante da alfabetizadora sobre essa prática.

4.2 Discussão comparativa entre as duas turmas: a importância da interação grupal na evolução conceitual da lecto-escrita

A partir da categorização dos diferentes tipos de interação grupal entre pares observadas na Turma A e na Turma B, bem como da análise dos achados, oriundos dos instrumentos de pesquisa, faz-se agora uma discussão comparativa entre as duas turmas, na qual problematiza-se a repercussão da interação grupal entre pares no processo de apropriação da lecto-escrita.

Como se pôde evidenciar, as crianças da Turma A em comparação com as crianças da Turma B apresentaram avanços conceituais mais significativos.

Todos os quatro sujeitos da Turma A, ao término da pesquisa, isto é, ao término do ano letivo, encontravam-se em níveis conceituais muito mais elevados dos níveis aos quais estavam no início da investigação. Se, no começo das atividades investigativas com esses sujeitos tinha-se três crianças que estavam no nível Pré-Silábico e uma que estava no nível Silábico de compreensão da lecto-escrita, ao término da mesma se tinha os quatro sujeitos no nível Alfabético, demonstrando, portanto, que todas as crianças dessa turma já haviam compreendido o modo de funcionamento do sistema de escrita alfabética. Com isso, se percebeu que os avanços de concepções foram significativos, já que as crianças passaram de um nível menos elaborado para um muito mais avançado.

Em contrapartida, os sujeitos da Turma B, que também no início da pesquisa encontravam-se no nível Pré-Silábico (três sujeitos) e no nível Silábico (um sujeito), ao término da investigação – e, do ano letivo -, não atingiram o nível alfabético, com exceção da Jucele. Três desses sujeitos apresentaram evoluções de concepções, entretanto, foram evoluções que não levaram as crianças a compreensões mais avançadas acerca do modo de funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Se o objetivo máximo da primeira série do Ensino Fundamental consiste em alfabetizar as crianças, ao final do ano letivo o ideal é que se tenham sujeitos leitores e escritores do modo convencional, sujeitos que compreendem os usos e funções da língua escrita porque vivenciaram situações nas quais esse objeto cultural foi trabalhado em sala de aula como de fato um objeto social.

Por conta disso, por mais que se saiba que cada criança tem seu ritmo próprio de aprendizagem e que, por isso, o tempo de aprendizagem de um objeto de conhecimento é uma construção individual – porque pessoal – diferente para cada sujeito, destaca-se que o que se observou foi que as crianças da Turma B, pelo fato de não terem podido interagir com seus pares através da troca cooperativa, por meio da reciprocidade e do conflito de concepções, ficaram por mais tempo estabilizados em suas hipóteses.

Nesse sentido, entende-se que o avanço significativo, no qual o sujeito evolui em suas concepções de modo que chegue a níveis mais complexos sobre a lecto-escrita, não ficando por muito tempo na mesma hipótese de compreensão, se dá quando esse pode vivenciar situações de reflexões sobre a língua escrita – assim

como tanto os sujeitos da Turma A, como os sujeitos da Turma B vivenciaram – e estabelecer interações sociais que o faça entrar em conflito com suas concepções, reorganizando, conseqüentemente, seus esquemas de assimilação e internalizando um conhecimento que é social e cultural.

Em outras palavras, por mais que a construção da lecto-escrita seja um processo individual, o processo de alfabetização é mais significativo quando se torna um aprendizado social, no qual a interação grupal entre pares tem um papel relevante na organização da prática pedagógica. Isso é nítido porque, pelo fato dos sujeitos da Turma A terem estabelecido, com a aprovação e estímulo da alfabetizadora da turma, durante todo o ano letivo, interações *por reciprocidade e conflitantes*, essas crianças concluíram a primeira série com êxito, pois alcançaram níveis de evolução sobre a língua escrita mais elevados. Porém, por mais que tentassem estabelecer interações entre pares baseadas na cópia reflexiva e no monólogo, que muitos benefícios poderiam ter trazido à apropriação da lecto-escrita, os sujeitos da Turma B por terem sido, permanentemente, vigiados e reprimidos, não tiveram a oportunidade de experimentar cotidianamente uma alfabetização baseada num processo social, uma vez que ficou apenas no nível individual essa construção.

Portanto, justifica-se que o não avanço significativo das concepções dos sujeitos da Turma B se deu pelo fato de não poderem, ao refletir acerca dos aspectos que envolvem a construção da lecto-escrita, interagir com seus pares trocando hipóteses, pontos de vista, informações.

Embora a Jucele tenha demonstrado ter evoluído do nível Silábico para o Alfabético, mesmo não vivenciando situações de interação social na sala de aula, sendo a única criança desse grupo a ter alcançado esse nível conceitual, justifica-se esse avanço significativo como uma conseqüência das experiências que a menina teve em contextos não-escolares, pois, de acordo com sua mãe, através do diálogo que estabeleceu com a pesquisadora no momento em que respondia ao questionário, essa criança gostava muito, em casa, de estar em contato com diferentes portadores de texto, além do mais, com suas amigas da mesma idade e que freqüentavam uma primeira série de outra escola do mesmo bairro, brincava muito de escolinha e, talvez, nesses momentos essas meninas estabelecessem práticas interativas que fomentaram na Jucele, em especial, (re)elaborações internas que, juntamente com a metodologia de alfabetização desenvolvida por sua professora, a fizeram alcançar o nível alfabético.

Além de todo o avanço conceitual que a interação grupal entre pares fomenta, ressalta-se que essa forma de organização pedagógica também é benéfica quando se pensa no tipo de leitor e escritor que se está formando. Isso porque, quando se compara, por exemplo, a postura das crianças frente a escrita espontânea de uma história, percebe-se que aqueles sujeitos que estão acostumados a trabalhar em sala de aula de modo cooperativo com seus pares, quando solicitados que produzam algum material – ou que desenvolvam alguma atividade -, como no caso da atividade “Produção textual”, o fazem procurando, naturalmente, interagir com seu colega, pois compreendem que a troca de informações e concepções sobre a lecto-escrita é relevante para a produção de um texto significativamente mais rico e que será lido por outros leitores. Entretanto, aqueles sujeitos que não vivenciam situações de trabalho cooperativo, mesmo estimulados para que realizem uma produção conjunta, se negam, demonstrando uma postura de escritor que não percebe a interação entre pares como uma alternativa para a elaboração de um material mais complexo. Logo, percebeu-se que a única preocupação dos sujeitos da Turma B era, tanto na atividade “Produção textual” como nas demais solicitadas pela alfabetizadora em sala de aula, produzir algo para ser lido pela professora, portanto, elaborar individualmente um escrito que atendesse as exigências dela.

Sendo assim, observou-se que, de modo geral, as produções textuais das crianças que compartilham concepções são mais ricas em detalhes, idéias e apresentam uma estrutura mais elaborada – história com início, meio e fim -, uma vez que a troca de pontos de vista sobre os aspectos da história a serem escritas, bem como as discussões acerca da forma de composição das palavras e demais trocas com informações gerais sobre a escrita, fomentam produções textuais mais elaboradas, complexas e com linguagem compatível com a gramática formal.

Em vista disso tudo, reforça-se a idéia de que sendo a apropriação da lecto-escrita um aprendizado que envolve um processo individual e social, sua prática deve estar baseada em propostas pedagógicas que entendem a interação grupal entre pares como um meio de se alcançar êxitos, de formar leitores e escritores que através de um aprendizado compartilhado (onde há trocas de informações, concepções e, por isso, conflitos sociocognitivos), compreendem o que a escrita representa, como ela é representada, bem como seus usos e funções, tornando-os, por conseqüência, sujeitos competentes no manejo e utilização da língua escrita.

Portanto, quando se entende que o processo de alfabetização formal inicial deva ser planejado de modo que se permita e estimule não só a interação das crianças com a professora, mas também e, principalmente, dessas com seus companheiros, como se constatou nesta investigação, ter-se-á ambientes mais propícios, nos quais todas as crianças terão a possibilidade de aprender e, portanto, ter sucesso escolar.

Nesse sentido, quando se pensa em reprovação escolar² e na evasão que surge como resultado desse insucesso escolar em classes de alfabetização, a interação grupal entre pares vem de encontro com essa questão, uma vez que consiste, como já destacado, em um tipo de organização do trabalho pedagógico que fomenta avanços conceituais significativos em relação a compreensão de um sistema de representação social.

² Vale salientar que, segundo a alfabetizadora da Turma B e a orientadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola, em uma conversa que tiveram com a participação da pesquisadora, tanto o Guilherme, como o Anderson e o Willian só não irão repetir a primeira série novamente o ano que vem pelo fato de que, de acordo com seu Plano Político Pedagógico, a escola não adota a repetência nas séries dos Anos Iniciais do EF. Entretanto, segundo a professora Laura a reprovação dessas crianças seria necessária, visto que entende que: “Esses três não têm condições de ir para uma segunda série. Eu não passaria eles de ano. Só imagino como será na segunda série!”

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

O interesse no aprofundamento de conhecimentos acerca do processo de alfabetização e, principalmente, a necessidade de compreensão da repercussão da interação grupal entre pares na apropriação da lecto-escrita foram os fatores motivadores deste estudo, cuja finalidade máxima foi delinear questões pertinentes que possam trazer algumas contribuições para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas brasileiras.

Isso porque, sabe-se que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) ainda não são pressupostos teóricos os quais a maioria das alfabetizadoras brasileiras tenham se apropriado, pois mesmo conhecendo a teoria, esse conhecimento é superficial, não aparecendo de modo consistente nas práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos de Santos confirmam essa idéia:

Os estudos que as professoras vêm realizando sobre a alfabetização, que têm como base os pressupostos construtivistas, parece que ainda não foram objetivados por elas, são explicitados pelas docentes de maneira bastante genérica, simplificada ou mesmo equivocada. Eles servem de âncora para a realização das suas práticas, porém, não sustentam suas ações, em virtude da falta de aprofundamentos e de reflexões conjuntas (2007, p. 112).

Portanto, com base nessa afirmativa, pretende-se contribuir para o aprofundamento teórico de docentes envolvidas no trabalho educativo de educandos em fase de alfabetização inicial, possibilitando, talvez, o surgimento de práticas pedagógicas, nas escolas brasileiras, que fomentem a apropriação da lecto-escrita de maneira significativa através de interações grupais e sociais.

Sendo assim, contemplando os objetivos definidos e respondendo a questão central desta investigação, buscar-se-á, nas dimensões conclusivas, ressaltar os pontos relevantes dos achados delineando, posteriormente, apontar-se-á algumas idéias que possam gerar mobilização por parte da escola e de seu corpo docente no sentido de refletirem e produzirem estratégias de trabalho pedagógico capazes de contemplar os elementos necessários à construção social e significativa da lecto-escrita.

Comparação dos achados por turma

Em relação aos sujeitos de pesquisa da Turma A, tendo em vista a análise do material produzido por eles como resposta aos instrumentos de pesquisa utilizados na investigação, destaca-se que, por vivenciarem cotidianamente em sala de aula e, por serem estimuladas para isso, situações de trabalho cooperativo entre pares no desenvolvimento de atividades reflexivas sobre leitura e escrita, esses sujeitos apresentaram, ao longo do ano letivo e, portanto, ao longo da realização da pesquisa, avanços conceituais significativos de compreensão do sistema alfabético de escrita. Tais avanços são justificados pelo fato do trabalho compartilhado desenvolvido por esses sujeitos, com seus colegas de grupo, durante o desenvolvimento de atividades desafiantes referentes a lecto-escrita, gerarem conflitos sociocognitivos que fomentaram ativações de zonas de desenvolvimento proximal e levaram os sujeitos a reorganizar seus esquemas mentais, possibilitando avanços conceituais mais significativos além da construção de conhecimentos mais elaborados acerca dos aspectos que envolvem a compreensão do sistema de representação que consiste a língua escrita.

Se no início da pesquisa esses sujeitos apresentavam concepções bastante primárias em relação a lecto-escrita – já que foi possível observar no desempenho das crianças que três delas se encontravam no nível Pré-Silábico enquanto outra estava no Silábico -, ao término da interação da pesquisadora com essas crianças, evidencia-se que todos atingem o último nível de compreensão do sistema de escrita, alcançando, em vista disso, à hipótese Alfabética.

Os avanços que as crianças da Turma A apresentaram, foram bastante nítidos já na segunda interação que a pesquisadora estabeleceu com elas. Isto é, no desenvolvimento da segunda testagem “Quatro palavras e uma frase”, a partir de suas produções de escritas espontâneas, três dessas crianças avançaram para escritas Silábico-Alfabéticas e uma para escritas Alfabéticas, comprovando, através de seus registros gráficos que esse sujeito já havia compreendido como opera o sistema de representação que consiste a lecto-escrita.

Entretanto, essa mesma evolução conceitual observada já no segundo momento de interação da pesquisadora com as crianças da Turma A, não foi

evidenciada nos sujeitos da Turma B. Isto porque, se no começo do ano letivo, tinha-se três sujeitos que se encontravam na hipótese Pré-Silábica, na segunda interação da pesquisadora com os sujeitos dessa Turma B, no início do segundo semestre letivo, novamente tinha-se esses três sujeitos ainda estagnados no nível de compreensão da lecto-escrita Pré-Silábico.

Avanços conceituais apenas foram observados, na maioria dos sujeitos da Turma B, ao final do ano letivo, uma vez que se evidenciou que uma criança avançou de escritas Pré-Silábicas para escritas Silábicas, outra de escritas Pré-Silábicas para escritas Silábico-Alfabéticas e mais outra passou de escritas Silábicas para escritas Alfabéticas, sendo a única criança deste grupo a apresentar avanço significativo, pois concluiu a primeira série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando os objetivos dessa série, ou seja, compreender o modo de funcionamento e de construção da lecto-escrita, estando, portanto, alfabetizada.

No entanto, um sujeito da Turma B termina o ano letivo sem apresentar evolução conceitual nenhuma, isto porque, por meio de suas produções gráficas, demonstra que ainda possuía a hipótese Pré-Silábica. Suas escritas, ainda no mês de dezembro, continuavam apresentando caracteres fixos que não variavam entre si, sugerindo que essa criança, em especial, compreendia que escrever consistia em algo diferente de desenhar e, por isso, reproduziu caracteres não-icônicos, no caso, de modo espelhado.

Portanto, compreende-se que o fato dos sujeitos da Turma B, em sua maioria, não terem, ao final do ano letivo, atingido o nível Alfabético - diferentemente dos sujeitos da Turma A, que ao final do ano escolar estavam todos alfabetizados -, se deu por consequência dessas crianças não poderem vivenciar situações de trabalho cooperativo entre pares em sala de aula. Com base nisso e, de acordo com as observações realizadas nessa classe de alfabetização, pode-se dizer que a organização do trabalho pedagógico nessa turma se deu de modo que o desenvolvimento das atividades didáticas referentes a leitura e a escrita foram, na maioria das vezes, realizadas através de reflexões individuais por parte das crianças. Apesar de estarem rotineiramente organizadas, em sala de aula, em grupos, as crianças não eram autorizadas e estimuladas pela professora a trocarem concepções entre si, cooperarem no desenvolvimento das atividades ou mesmo ajudarem umas às outras.

Nesse sentido, por estarem sentadas próximas, mas apesar disso, não poderem compartilhar suas idéias e hipóteses acerca de questões que envolviam a língua escrita, os sujeitos da Turma B acabaram apresentando tipos de interação entre pares diferentes dos apresentados pelos sujeitos da Turma A, sendo que foram interações que aparentemente não trouxeram, como se pôde observar nesta pesquisa, benefícios a evolução conceitual desses sujeitos em processo de alfabetização inicial.

Sendo assim, reforça-se a questão de que a construção da lecto-escrita consiste em um processo reflexivo e individual que tem como base a interação social. Logo, as interações grupais entre pares, em contexto de sala de aula, com predomínio de trabalho cooperativo fomentam avanços conceituais mais significativos nos sujeitos do que as interações grupais nas quais há o predomínio do trabalho individual e de imitação.

Em vista disso, defende-se que a interação grupal entre pares, como uma forma de organização do trabalho pedagógico, consiste em um meio de se alcançar êxitos em relação ao processo de alfabetização inicial de educandos, porém, não é qualquer tipo de interação que favorece os avanços conceituais das crianças nem muito menos basta que as crianças interajam entre si para que a construção da lecto-escrita se dê. É necessário que a docente alfabetizadora tenha uma prática pedagógica baseada em sólidos preceitos teóricos que expliquem como se dá a construção do conhecimento, e que, principalmente, seu trabalho pedagógico seja planejado e organizado de modo que seus educandos tenham a possibilidade de, fazendo uso real da língua escrita, com seus usos e funções, reflita de modo compartilhado, seja com seus colegas, como com outros adultos, sobre esse objeto social e cultural.

Apontamentos em aberto

Por muito tempo, a alfabetização no Brasil se deu de forma reducionista, isto é, os professores seguiam “receitas” prontas, adotando cartilhas e metodologias de ensino sem uma crítica mais cuidadosa, buscando corresponder às proposições pedagógicas, escolhidas pelas escolas como fórmula de solucionar muitos dos

problemas do ensino. Porém, a solução para tais dificuldades não tem sido atingida como se desejava. Um dos problemas permanentes é o da repetência, que ocorre, especialmente, com alunos da primeira série do Ensino Fundamental, o que, muitas vezes, é a causa da evasão escolar.

Hoje, após várias tentativas para minimizar o fracasso escolar, professores estão se conscientizando da necessidade de fazer algo para transformar as dificuldades encontradas na construção do processo de alfabetização das crianças brasileiras. Fala-se, então, da abordagem construtivista e nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) como o caminho ideal para a alfabetização significativa das crianças.

De acordo com a abordagem construtivista e baseando-se nas concepções de Piaget (1973; 1977a; 1977b; 1983; 1987; 1991), Vygotski (1984; 1988; 1993; 1998), Ferreiro (1990; 1993; 2001; 2002), Ferreiro e Teberosky (1985) e Teberosky (1987; 1993), o conhecimento acerca da língua escrita é apropriado pela criança através da troca, na interação entre os indivíduos e esse objeto de conhecimento. Dessa forma, o conhecimento é concebido não como revelação, nem como pura transmissão de uma pessoa mais experiente para outra menos experiente, mas como uma criação, uma reconstrução original do sujeito a partir das informações que retira do meio.

Assim sendo, pode-se dizer que o ato de conhecer parte da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e só se efetua com a estruturação que ele faz dessa experiência. Isso significa que o conhecimento é apropriado não pelo simples contato da criança com o objeto cognoscente, mas pela atividade do sujeito sobre esse objeto, a partir do que ele aprende e organiza da experiência. O desenvolvimento do indivíduo não consiste de uma mera cópia de um modelo ou de um exemplo exterior - como sugeriam as cartilhas e os tradicionais métodos de alfabetização -, mas de uma reconstrução ativa por parte do sujeito, já que todo o conhecimento é uma construção contínua que comporta um aspecto de nova elaboração (Ferreiro, 1990).

Desta forma, as conclusões resultantes das investigações realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre o conhecimento da evolução psicogenética da construção conceitual da língua escrita se apresentam como uma revolução conceitual em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização.

A partir desses estudos, passa-se a compreender a língua escrita como um sistema de representação e um objeto social e cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não mais como código de transmissão de unidades sonoras, nem como objeto puramente escolar.

A aprendizagem da lecto-escrita passa a ser vista, assim, como conceitual e não como aquisição de uma técnica. Ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento (FERREIRO, 1990; TEBEROSKY, 1993; TEBEROSKY; RIBERA, 2004). A criança que aprende é compreendida como um sujeito cognoscente, ativo e com competência lingüística, que constrói suas hipóteses na interação com o objeto de conhecimento.

Dessa forma, segundo Ferreiro (2001), faz-se necessário abandonar a visão “adultocêntrica” do processo de construção da lecto-escrita, bem como a falsa idéia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único indivíduo capaz de fornecer informações sobre a leitura e a escrita.

Além do mais, sabe-se, que para que haja a elaboração de conhecimentos de forma mais significativa, a interação social é fundamental. Dentre essas interações, a interação entre pares, em contextos de classes de alfabetização inicial, como visto neste estudo dissertativo, tem papel relevante e, por isso, merece destaque.

Vários pesquisadores, como Perret-Clermont (1996), vêm mostrar que, quando os alunos interagem em grupos, buscando compreender uma situação em comum, ocorre uma modificação substancial em suas estruturas cognitivas, conseqüentemente, um enriquecimento dessas estruturas se faz sempre presente. Portanto, para Perret-Clermont (1996, p. 45), “a ação comum de vários indivíduos, exigindo a resolução de um conflito entre as suas diferentes contrações, vem a resultar na construção de novas coordenações no indivíduo”.

Nessa mesma direção, os estudos vygotskianos e psicogenéticos indicam que o desenvolvimento da escrita ocorre dentro de um contexto sociocultural. Logo, a escrita precisa ser compreendida como o resultado de um esforço coletivo da humanidade, pois é usada e possui uma função social. Assim, sabendo que o modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social, não é “adequado” afirmar que, por ser individual, a aprendizagem da lecto-escrita precisa ser uma atividade solitária, visto que, como

afirma Teberosky (1987, p. 125), “a situação grupal que supõe a aula é uma situação privilegiada, cujas vantagens devemos saber aproveitar”.

Com base nas idéias aqui discutidas e a partir dos achados oriundos da pesquisa desenvolvida, pode-se afirmar que a construção da lecto-escrita ocorre através da interação entre pares dos tipos *Cooperativa* e *Conflitante*, o que ficou evidente quando observamos crianças em suas atividades de rotina, em sala de aula, interagindo, ou melhor, criando intercâmbios espontaneamente, discutindo, trocando idéias sobre suas concepções acerca da língua escrita, antes de saber ler e escrever no sentido convencional do termo. As crianças podem compartilhar e confrontar com outras crianças suas concepções acerca do sistema através da interação entre o objeto e entre o sujeito (Teberosky, 1987).

Nesse sentido, a interação entre pares é uma situação privilegiada para os educandos, cujos professores entendem que, para lhes propiciarem uma alfabetização significativa, necessitam organizar suas aulas e, até mesmo, modificar o currículo escolar, de forma que as crianças possam colaborar, interagir e colocar questões tanto para eles como para seus colegas.

Portanto, é possível afirmar que as crianças aprendem muito mais umas com as outras, do que só interagindo com o educador, porque, em conjunto, conseguem planejar, organizar e reorganizar, ajudando-se mutuamente através de discussões sobre o que a escrita representa e como ela é representada. Isso tem relevância, quando se percebe que as crianças são capazes de ajudarem-se, dando “sentido” ao que estão descobrindo.

Assim sendo, no ambiente da sala de aula, é preciso fomentar a aprendizagem cooperativa, deixando os alunos livres para interagirem sempre que acharem necessário, gerando, desse modo, um ambiente no qual as crianças realizam descobertas coletivamente, através do trabalho conjunto, compartilhado, trocando pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância. Piaget (1983, p. 164) corrobora com essas idéias dizendo que: “sem intercâmbio de pensamento e co-operação com outros, o indivíduo nunca agruparia suas operações em um todo coerente”.

Logo, a discussão e o pensamento crítico que a interação grupal entre pares possibilita estimulam a construção de conhecimentos, uma vez que as pessoas não podem se comunicar umas com as outras se seus pensamentos são incoerentes e inconsistentes. A interação social, então, é percebida como uma situação

privilegiada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, além de ser uma excelente situação que permite e facilita a socialização dos conhecimentos e das atividades, sendo, como afirma Teberosky (1987), um bom contexto de construção da escrita.

Quando as crianças interagem, buscando construir um conhecimento, trocam pontos de vista divergentes, criando conflitos tanto no interior do sujeito, como entre os sujeitos de um determinado grupo, ficando evidente os avanços nas construções pessoais e grupais, isto é, os conflitos são um dos componentes-chaves do processo de equilíbrio dos sujeitos, através dos quais são construídos todos os conhecimentos.

A situação de interação entre pares, além do mais, favorece a socialização de conhecimentos sobre a linguagem escrita, pois, como mostram os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 127), a construção da escrita “pode ser o resultado de uma tarefa coletiva, determinada, por um lado, pelos níveis de conceptualizações das crianças e, por outro, pelas informações específicas e/ou entregues em diferentes situações de intercâmbio”. Logo, as crianças compartilham e utilizam as hipóteses construídas por elas mesmas (suas próprias conceitualizações) que, no grupo, geram conflitos sociocognitivos que, como sugere Perret-Clermont (1996), são discordâncias intelectuais entre uma ou mais pessoas, sendo que a lógica infantil só progride, no grupo, se houver qualquer experiência de conflito sociocognitivo.

A interação social, então, é percebida como uma situação privilegiada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo justamente pelo fato de fomentar desequilíbrios na estrutura mental do sujeito que, buscando um ponto de equilíbrio, avança em suas hipóteses, criando esquemas mais elaborados, ou seja, só há uma nova assimilação por parte do sujeito quando ocorre uma reestruturação cognitiva, além de ser uma excelente situação que permite e facilita a socialização dos conhecimentos e das tarefas referentes à lecto-escrita.

De acordo com Piaget (1977b; 1983; 1987), para o desenvolvimento da lógica e até mesmo da moral das crianças, a troca de pontos de vistas com outros é indispensável. Todas as crianças, quando pequenas, começam suas interações de forma egocêntrica e pré-lógica. Ao expressarem seus pontos de vista no grupo, há uma descentração de suas estruturas mentais de modo a poderem coordenar suas próprias perspectivas para com os outros. Assim, na troca de opiniões/hipóteses,

as crianças deixam de pensar a partir de seu ponto de vista, visto que são obrigadas a comparar as suas idéias com as hipóteses dos outros.

Além do mais, a interação social desencadeia a necessidade de se fazer uso da linguagem, sistema simbólico fundamental na organização do pensamento infantil e, conseqüentemente, primordial na questão do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, como aponta a perspectiva histórico-social.

Por isso, o conflito sociocognitivo, explicado por Perret-Clermont (1996), possibilita às crianças que discutam sobre suas idéias com vistas a chegar a um acordo. A questão de discordar e concordar que o conflito no grupo propicia é um elemento indispensável para o desenvolvimento intelectual da criança. Na busca de fazer-se entender, o sujeito expõe seu ponto de vista, buscando argumentos que o façam ser compreendido. Esse diálogo, portanto, auxilia na formação de conceitos e na resolução de problemas, já que, no intercâmbio de opiniões, hipóteses e idéias ocorre uma repetição verbal do material a aprender que ajuda na assimilação por parte da criança.

Contudo, é necessário ressaltar que a situação entre pares, como vimos, favorece a socialização de conhecimentos sobre a linguagem escrita, sendo um meio bastante interessante de desenvolver a alfabetização significativa nas crianças. Embora haja diferenças de níveis de conhecimento e, apesar das desigualdades, em situação de trocas entre pares, que permitam o compartilhamento, o trabalho conjunto, todos podem perguntar e todos podem informar. Sendo assim, os conhecimentos que as crianças apropriam na interação grupal, não são transmitidos de uma para outra, mas construídos entre elas, já que não existe alguém que possua todo o saber para ensinar-lhes, todos estão em constante aprendizado uns com os outros (TEBEROSKY, 1987).

Os estudos desenvolvidos através desta investigação indicam que os conhecimentos infantis acerca da lecto-escrita respondem a uma dupla origem, determinada pelas possibilidades de assimilação do sujeito e pelas informações específicas oferecidas pelo meio. Sendo assim, de acordo com Perret-Clermont (1996), num contexto de socialização, portanto, ambos os fatores são favorecidos: no primeiro caso, pela possibilidade de confrontar com os outros as próprias hipóteses/concepções e, em segundo, porque as mesmas crianças podem desempenhar o papel de informantes sobre os aspectos convencionais do sistema da lecto-escrita. Essa interação, por conseguinte, constitui-se como uma fonte de

conflitos sociocognitivos, nos quais as crianças utilizam suas próprias hipóteses para assimilar a informação do meio (recebida de seus pares) e as põem à prova ao confrontá-las com as hipóteses de outros, nem sempre idênticas às suas.

Desse modo, ao término deste estudo investigativo, evidencia-se que o trabalho em grupo, em sala de aula, como forma de promover o aprendizado da leitura e da escrita por parte do educando, além de viável, é bastante construtivo, pois, não há como se negar o prazer da interação existente entre os humanos, uma vez que, trocando opiniões e concepções sobre inúmeros aspectos e questões acerca de diferentes objetos de conhecimento, se está promovendo o processo interacional que leva a construção de concepções mais avançadas.

Nessa perspectiva, segundo Perret-Clermont (1996) e Teberosky (1987), na construção da escrita e da leitura não pode ser diferente, visto que, quando se trocam hipóteses/idéias, elabora-se um processo mental, ainda que bastante particular ou numa relação entre pares (pessoas engajadas em descobrir e apropriar-se de um conhecimento relevante para todos), a ajuda e o engajamento mútuo, concebidos de uma motivação inicial, de uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1980), favorecem o entendimento, gerando uma compreensão que, muitas vezes, só se torna possível porque se vivencia conflitos e tem-se ajuda de alguém um pouco mais experiente.

Em vista disso tudo e, considerando-se o estudo desenvolvido, compreende-se que a repercussão das ações das docentes alfabetizadoras das turmas A e B, como promotoras ou não de situações que oportunizassem a interação entre os educandos, demarcam três tipos de interação grupal entre pares, apontadas em um total de três grandes categorias: (1ª categoria) *com predomínio de Trabalho Cooperativo* (subdividida em: *por Reciprocidade; e, Conflitante*); (2ª categoria) *com predomínio de Trabalho Individual* e, (3ª categoria) *com predomínio de Imitação*.

Cada uma dessas categorias deixam emergir elementos relevantes para se pensar situações de ensino capazes de proporcionar um ambiente desafiador aos educando e capaz de fomentar leitores e escritores que de fato fazem usos e compreendem as funções e relevância da língua escrita, leitores e escritores que em sua formação vivenciaram situações de compartilhamento de idéias e concepções e que, por isso, se apropriaram efetivamente da lecto-escrita.

E, por fim, entende-se que o processo de produção conjunta entre pares, baseado no compartilhamento de idéias e no confronto de concepções, é

imprescindível na organização do trabalho pedagógico voltado para a construção da lecto-escrita iniciais, uma vez que:

- Coloca os sujeitos diante do desafio de refletir a partir de diferentes pontos de vista;
- promove a interação entre sujeitos que têm conhecimentos e hipóteses diferentes acerca da língua escrita durante a produção de escritas, sejam espontâneas ou dirigidas;
- gera conflitos sociocognitivos, a partir do confronto de pontos de vistas divergentes;
- fomenta o aprendizado conjunto, a evolução conceitual, em um ambiente no qual todos são respeitados e valorizados.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotski e a zona de desenvolvimento proximal. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BISQUERA, R. **Metodos de investigacion educativa: guia practico**. Barcelona: Ediciones Ceac, 1989.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. J. **Introducción a los metodos cualitativos de investigación**. Barcelona, Paidós, 1986.

BOLZAN, D. P. V. Atividades diversificadas em sala de aula: construindo e reconstruindo saberes e fazeres acerca da leitura e da escrita. **Projeto interinstitucional e integrado**. GAP, nº 13964; 2003-2007, CE/UFSM.

BOLZAN, D. P. V. Cultura Escrita na Sala de Aula: compartilhar e reconstruir saberes. In: _____ (Org.). **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTRO, A. A. D. Educação e Epistemologia Genética. In: ASSIS, O. Z. M. (Org.). **Um olhar construtivista sobre educação**. Campinas, São Paulo: Vieira, 2001.

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula: Um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. 2001. 288f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução: Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ENGERS, M. E. A. Pesquisa Educacional: Reflexões sobre a Abordagem Etnográfica. In: _____ (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FERREIRO, E. A escrita ... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança.** Tradução: Maria Lucia Moro. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Com todas as letras.** Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Passado e presente dos verbos Ler e Escrever.** Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução: Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares:** ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madri: Ediciones Morata, 1984.

GOULD, J. Uma abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem em Artes da Linguagem. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo:** teoria, perspectiva e práticas pedagógicas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, D. O ensino e a aprendizagem escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUE, A.; PALACIOS, J. Inteligência Sensório-motora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Psicologia Evolutiva. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos, 1996.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael Caixeiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

_____. **Estudios sociológicos**. Barcelona: Ariel, 1977a.

_____. **O Julgamento Moral da Criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977b.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Psicologia da Inteligência**. Tradução: Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Psicologia e Epistemologia**. Tradução: Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. Tradução: Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1972a.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice D'Amorim e Pulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **De la logica del nino a la logica del adolescente**. Buenos Aires: Paidós, 1972b.

ROCCO, M. T. F. **Acesso ao mundo da escrita**: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. In: Caderno de Pesquisa, nº 75: USP/Faculdade de Educação, 1990.

SANTOS, B. (Org.). **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, E. A. G. **Construção teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais**: um estudo com professoras alfabetizadoras. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SILVA, S. A. A. S. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. In: Revista Paulista de Educação Física, v.8, n.1, 1999.

SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. Tradução: Maria Lucia Moro. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. O desenvolvimento da escrita: avanços problemas e perspectivas. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Tradução: Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TEBEROSKY, A. Bases psicopedagógicas da aprendizagem da leitura e da escrita. In: CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. (Orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Tradução: Beatriz Cardoso. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G.. **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. Tradução: Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. et al. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Tradução: Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da Pré-Escola e de 1º Grau**. Tradução: Marília Zanella Sanvicente. São Paulo: Pioneira, 1987.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: WEISZ, T. (Org.). **Atualização e Aperfeiçoamento de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios**. São Paulo: Projeto Ipê, 1985.

Apêndices

APÊNDICE A – Carta de apresentação



UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vimos por meio deste apresentar a aluna Tatiane Peixoto Isaia, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, com o intuito de desenvolver uma pesquisa nesta instituição de ensino, cujo objetivo da mesma será compreender a relevância da interação grupal, entre crianças em classes de alfabetização inicial, no que se refere a apropriação da lecto-escrita.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Roteiro para a Entrevista com as Professoras Alfabetizadoras

1. Dados Gerais

Nome
Idade
Formação inicial e ano
Pós-graduação e ano
Tempo de atuação na docência
Tempo de atuação como alfabetizadora

2. Tópicos guia

Conceito de alfabetização.

Concepções sobre o ensinar e o aprender:

- O que é ensinar?
- O que é aprender? Como se aprende?
- Como deve ser o ensino da língua escrita?
- Como a criança aprende a ler e a escrever?

A abordagem metodológica utilizada para desenvolver a proposta pedagógica:

- Quais estratégias pedagógicas utilizas para alfabetizar?

A base teórica que sustenta a tua prática alfabetizadora.

APÊNDICE E - Questionários



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário³

1. Nome da criança: Anderson
2. Data de nascimento: 14/04/2000
3. Nome dos pais: Maria e Anderson
 - A. Escolarização: Ensino Fundamental incompleto (ambos)
 - B. Profissão: Empregada doméstica e serviços-gerais em casa de família
 - C. Empregado/desempregado: Ambos empregados
 - D. Nível sócio-econômico: médio-baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Ano passado
Nesta mesma escola? Sim
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?

NÃO SIM: Com que freqüência? Sempre

Que tipo de atividades seriam essas? “Eu sempre mando ele ler livrinhos de história para mim. Esses que ele traz do colégio”.

³ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁴

1. Nome da criança: Bernardo
2. Data de nascimento: 23/06/2000
3. Nome dos pais: Adriana e Adrion
 - A. Escolarização: Mãe: Ensino Médio incompleto; Pai: Ensino Fundamental incompleto
 - B. Profissão: Mãe: Auxiliar Enfermagem; Pai: Não trabalha
 - C. Empregado/desempregado: Ambos desempregados
 - D. Nível sócio-econômico: baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim Com três anos.
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Cinco/Seis anos
Nesta mesma escola? Sim
 - D. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?
 NÃO SIM: Com que freqüência? Sempre
Que tipo de atividades seriam essas? “Ele está sempre pedindo para fazer continhas. Gosta muito de continhas.”

⁴ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁵

1. Nome da criança: Cleison
2. Data de nascimento: 01/10/1999
3. Nome dos pais: Jussara e Miguel Anjo
 - A. Escolarização: Ensino Fundamental completo (ambos)
 - B. Profissão: Empregada doméstica e chapeador
 - C. Empregado/desempregado: Ambos empregados
 - D. Nível sócio-econômico: médio-baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Não.
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Sete anos
Nesta mesma escola? Sim
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?
 NÃO SIM: Com que freqüência? Finais de semana.
Que tipo de atividades seriam essas? Leitura de livros infantis, ditados, frases, continhas, corrigir tudo o que está errado no caderno de aula.

⁵ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁶

1. Nome da criança: Edison
2. Data de nascimento: 24/03/2000
3. Nome dos pais: Elisandra e Edison
 - A. Escolarização: Ensino Fundamental completo (ambos)
 - B. Profissão: Auxiliar de limpeza e policial
 - C. Empregado/desempregado: Ambos empregados
 - D. Nível sócio-econômico: médio-baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim, dos dois aos quatro anos
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Seis anos
Nesta mesma escola? Sim
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?

NÃO SIM: Com que freqüência? Às vezes.

Que tipo de atividades seriam essas? Ler a história do livro infantil de
leva da escola para casa.

⁶ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁷

1. Nome da criança: Fernanda
2. Data de nascimento: 05/04/2000
3. Nome dos pais: Simone e Alaor
 - A. Escolarização: Mãe: Ensino Média incompleto; Pai: Ensino Médio completo
 - B. Profissão: Mãe: vendedora ambulante de lanches
 - C. Empregado/desempregado: Autônoma
 - D. Nível sócio-econômico: médio-baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? NÃO
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Seis anos
Nesta mesma escola? Sim
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?
 NÃO SIM: Com que freqüência? Diariamente
Que tipo de atividades seriam essas? Ler livros infantis; fazer ajustes no caderno de aula; brinca de escolhina.

⁷ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁸

1. Nome da criança: Guilherme
2. Data de nascimento: 18/02/2001
3. Nome dos pais: Cristina
 - A. Escolarização: Ensino Fundamental incompleto
 - B. Profissão: Empregada doméstica
 - C. Empregado/desempregado: Desempregada
 - D. Nível sócio-econômico: baixíssimo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim.
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? SIM: Com que idade? Cinco anos
Nesta mesma escola? Sim
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?

NÃO SIM: Com que freqüência?
Que tipo de atividades seriam essas?

⁸ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário⁹

1. Nome da criança: Jucele
2. Data de nascimento: 18/04/2000
3. Nome dos pais: Maria Jaqueline
 - A. Escolarização: Ensino Fundamental incompleto
 - B. Profissão: Dona de casa
 - C. Empregado/desempregado: -----
 - D. Nível sócio-econômico: baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim. Com dois anos.
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? Sim.
Nesta mesma escola? Não
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?

NÃO SIM: Com que freqüência? Freqüentemente

Que tipo de atividades seriam essas? “Todos os dias, ela e as amiguinhas, que estão também na primeira série ali do outro colégio, brincam de aulinha. Eu vejo a Jucele sempre sendo a professora. Escrevem palavras, lêem historinhas, fazem muitas coisas de escrever e de ler. Ah! Também fazem continhas.”

⁹ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão
no processo de construção da lecto-escrita**

Questionário¹⁰

1. Nome da criança: Willian
2. Data de nascimento: 16/01/2001
3. Nome dos pais: Andréia e Adelar José
 - A. Escolarização: Mãe: Ensino Fundamental incompleto; Pai: Ensino Médio completo
 - B. Profissão: Vendedora de loja e vendedor ambulante
 - C. Empregado/desempregado: Empregados
 - D. Nível sócio-econômico: baixo
4. Histórico escolar:
 - A. A criança freqüentou alguma creche? Sim. Com quatro anos.
 - B. Fez a Educação Infantil/Pré-Escola? Sim. Com cinco anos.
Nesta mesma escola? Não
 - C. É a primeira vez que faz a 1ª série do Ensino Fundamental? Sim
5. Além dos Temas Escolares, a criança desenvolve outras atividades em casa que envolvem a leitura e a escrita?

NÃO SIM: Com que freqüência?

Que tipo de atividades seriam essas?

OBS.: Além de freqüentar a Classe de Alfabetização da Profª Laura, este menino, no turno inverso, também freqüenta, em uma escola particular, outra primeira série do Ensino Fundamental.

¹⁰ Desenvolvido com os pais/responsáveis das crianças-sujeitos da pesquisa.

Anexos

ANEXO A – Transcrição da entrevista com a Professora Maria, da Turma A.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**

Transcrição Entrevista:

Professora: Maria

Data: 01/08/2007

(Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, apresentei para a professora meu Projeto de Pesquisa, conversamos sobre meus objetivos e a professora começou a falar sobre o quanto entende ser relevante a interação grupal. Quando ela iniciou essa conversa, pedi autorização para gravar a fala dela, bem como desenvolver uma entrevista semi-estruturada com ela).

Pesquisadora - Eu gostaria que tu falasses o que tu vens dizendo sobre a interação grupal. O que tu pensas sobre a interação grupal, já que é nítido perceber esse tipo de trabalho na tua sala de aula. Mesmo que as crianças não sentem sempre propriamente em grupos, tu sempre procuras organizá-las de uma forma que todas se enxerguem e que elas possam conversar entre si.

Professora - Exato! No início do ano, a gente começa com grupos menores, né?, depois vai ampliando para esses grupos maiores. Isso para que eles tenham um convívio maior com o colega; para não ficarem na dependência só da professora. E mais, a gente, às vezes, tem um palavreado que dificulta a aprendizagem deles, né? Então, eles interagindo entre eles, muitos aprendem com mais facilidade, de outra forma, podendo trocar idéias. Eu acredito nisso, né?

Pesquisadora – Então, tu acreditas que a interação grupal favorece na aprendizagem? Especialmente quando há essa troca entre eles?

Professora – Eu acredito perfeitamente nisso, tanto é que eu trabalho assim. Antes eu trabalhava de outra maneira, eu fui mudando a partir de experiências que fui tendo em sala de aula. Meu trabalho não foi sempre assim, né? Eu fui mudando justamente por perceber a necessidade de, com aqueles alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, que no grupo eles conseguiam trabalhar, conseguiam participar e que comigo, às vezes, ele tinha um certo receio, ficava meio tímido, com medo de errar. Ele dizer uma coisa errada pra professora é diferente do que ele dizer errado pro colega.

Eu trabalho sempre em grupos, mas, às vezes, quando há a necessidade de um trabalho mais individual, daí eu deixo individual. Mas, no geral, assim, na maioria dos dias, é em grupo.

Pesquisadora – Inclusive, lembro de um dia em que me relataste que tu estavas preocupada porque tinha algumas crianças que sentavam nos grupos e só copiavam dos colegas. Mas será que essa cópia do outro não gera aprendizado também?

Professora – Pois é, acho que até pode ser. Eu, agora, já procuro... De vez em quando eu fazia uma proposta: Quem sabe hoje nós vamos fazer uma troca de grupos. Isso para ver se essa criança, em outro grupo, interage de forma diferente; no outro grupo, né? Eu tô fazendo assim, porque tem muita coisa que a gente vai experimentando, também. Cada turma é uma realidade, né? Numas a teoria dá certo, noutras, na teoria a gente sai um pouquinho, porque a prática é bem diferente. Então a gente vai, às vezes, no apertando: vai errando, vai acertando, vai errando, e vai sempre tentando acertar, né?

Nome: Maria

Idade: 42 anos

Formação inicial:

Professora – Quando eu iniciei a dar aula, eu só tinha o Ensino Médio, Técnico em Contabilidade. Iniciei a dar aula em 1983. Eu estava desempregada e uma tia minha, que era diretora de uma escola em Alvorada, me perguntou se eu queria dar aula na escola dela que estavam precisando de professora: “Tu quer trabalhar, tem serviço pra ti?” E eu fui. Aí, eu aprendi muito com a prática. Era uma primeira série com trinta e cinco alunos. Quando, naquela época, tinha o Teste ABC, eles eram

classificados. Era uma turma, uma primeira série E. Mas, assim, eu fui aprendendo com os colegas, quando surgia dúvidas, eu perguntava: “O que eu faço?” Mas eu encarei com muita coragem. Aí, depois de três anos, surgiu para os professores, pelo município, para aqueles que não tinham o magistério, uma escola ofereceu apenas as didáticas. Daí, a gente fez um ano de didática e o estágio de meio ano. Tá? Daí foi assim meu magistério.

Pesquisadora – A partir disso, então, tu continuaste dando aula?

Professora – Sim, eu continuei. Mas daí, eu demorei pra fazer um curso superior ainda, né?

Pesquisadora – Então tu tens um Curso Superior?

Professora – Tenho sim, eu terminei em 2002. Fiz Pedagogia.

Pesquisadora – Tu fizeste aqui em Santa Maria?

Professora – Não, em São Gabriel. Na Urcampi. De férias. Fui um curso todo de Férias. Também, foi assim, oh: ah, pra favorecer. Eu aproveitei duas oportunidades: o Magistério, que eu não precisei fazer os três anos normais e a Faculdade de férias, que é assim uma coisa um pouco diferente, tu tem que procurar muito, né?

Pesquisadora – Que tempo durou esse teu curso superior de férias?

Professora – Quatro anos! E só nas férias: o mês de janeiro todo e o julho. Isso por quatro anos, sempre nas férias.

Eu acho que valeu muito. Eu aprendi muito porque eu leio muito. E também assim, oh!, as aulas eram muito rápidas, não tinha assim como tu te aprofundar e isso eu fazia em casa.

Inclusive, meu trabalho de monografia foi sobre o lúdico na alfabetização. Então, percebendo a importância de se trabalhar por meio do lúdico, eu procurei por em prática tudo o que eu pesquisei. E eu vejo que vem dando certo: estimula as crianças na participação.

Pós- Graduação:

Professora – Não tenho nenhuma pós-graduação. Mas eu ainda pretendo fazer, porque eu estou longe de me aposentar, em função da minha idade, né? Então eu acho que ainda vale a pena. Mas eu quero fazer dentro da área da Psicopedagogia.

Tempo de atuação docente:

Professora – Em setembro fecha 24 anos.

Tempo de atuação como alfabetizadora:

Professora – É que é assim, oh: eu comecei como alfabetizadora e depois fui intercalando, um ano na primeira, noutro na segunda, outro na terceira... Mas eu acho assim que eu deva ter uns dez anos só de primeira série, intercalando. Porque assim, oh!, em 2005 eu trabalhei com quarta série, daí no ano passado peguei primeira e nesse ano de novo, que é o que eu mais gosto, né?

Pesquisadora – Trabalhando nesta escola, tu estás a quanto tempo?

Professora – Aqui é meu segundo ano. Eu não morava aqui, eu morava lá perto de São Gabriel e por isso que eu fiz faculdade lá.

O que é alfabetização? O que é alfabetizar?

Professora – (pensa por alguns segundos) É... Eles aprendem o mundo letrado e muitos têm acesso a isso. Mas, às vezes eu vejo, assim, muitos não conseguem entender como funciona, né? Então, assim, oh!, alfabetizar para mim é eu poder favorecer que eles adquiram, né?, a escrita, a leitura, o entendimento do que eles estão lendo, né? Acho que seria isso.

O que é ensinar? O que é aprender?

Professora – (pensa por alguns segundos) Eu acho que o ensinar é eu interagir junto com eles, né? Eu posso transmitir os meus conhecimentos, mas numa interação, né? Inclusive, nesse trabalho que eu faço em grupo eu estou sempre interagindo com eles, então eu não trago conceitos prontos pra eles, né? Eles têm que ir

construindo também o caminho deles pra chegar nesse ensinar que eu quero, no conhecimento que eles vão adquirir.

O aprender é ele conseguir as habilidades, é ele desenvolver as habilidades a partir desse trabalho, né?, daquilo que a gente vai criando junto. E a gente também aprende com eles, né? Tanto aprende que a gente vai mudando nossa prática no dia a dia. Tem muitas pessoas... claro, né?, tem pessoas diferentes que são mais taxativas, né? Mas eu não, eu acho que a gente vai aprendendo; cada ano aprende um pouquinho com aquele aluno que tem dificuldade ou com aquele aluno que tem mais facilidade, aprende em qualquer situação. E isso vai mudando a prática do trabalho, tu vai experimentando as coisas novas que vão surgindo. Sempre tem desafios.

Como deve se dar o ensino da língua escrita?

Professora – Eu acho ... Eu volto ainda no lúdico. Eu acho que a maneira lúdica é a melhor forma. Numa brincadeira eles aprendem muito mais do que no simples ato de copiar as coisas. Então, né?, eu acredito assim, oh: nessa interação, no trabalhar junto, nessa brincadeira que eles vão fazendo, que às vezes eles nem percebem que estão aprendendo. Eu acho interessante que às vezes eles dizem assim, oh ... Eu percebo que eles conseguem decodificar as letras, mas eles não se deram conta que já conseguem ler... Então, assim oh, uma semana ou duas, quando eles chegam ao entendimento do que tá escrito, daí eles dizem “‘Profe’, eu já sei ler!”. Isso é tão bom!

Que estratégias pedagógicas tu utilizas para alfabetizar?

Professora – Procuo trabalhar atividades com música, com jogos pedagógicos; eu tenho vários, tenho uns que eu mesma fui criando, Jogos da Memória, então eles trabalham a gravura e o nome da gravura, diferentes letras ali no nome do desenho. O Jogo do Mico que também eu faço, mas daí com as palavras que a gente ta descobrindo. E vários outros jogos. Daí tem do Dominó da Matemática, trabalho com dados, daí pra eles trabalharem a questão dos numerais, do mais do menos. Música, assim, oh!, bastante música pra eles desenvolverem... trabalha a rima e vai enriquecendo.

Trabalho assim oh!, o lúdico está presente por isso. Eu procuro levar na brincadeira. Quando alguém erra alguma coisa eu procuro associar com alguma coisa alegre, né? Não tornar aquela coisa pesada. Então acho que é assim.

Eu tenho muitos jogos, muitos jogos. Trabalho em equipe, equipes em sala de aula: “Hoje vamos jogar em equipe!” Falo pra eles. O Stop, agora em seguida eles vão começar a jogar. Eu tenho a Corrida das Palavras, daí a gente faz os carrinhos no quadro, daí então é uma coisa diferente ... e pra eles, o simples fato de enxergarem um carrinho ali, já é uma coisa diferente, né? Então, são vários, vários jogos mesmo.

Qual abordagem metodológica utilizas para desenvolver tua proposta pedagógica?

Professora – Eu me defino assim: eu faço uma mistura, eu acho. Porque, ao mesmo tempo que sou tradicional, um pouquinho, porque, eu acho assim, pela questão de eu ser bastante exigente quanto a regras... Tem aquela cobrança muito grande dos pais de que no caderno apareça as palavras escritas certas, mas eu aceito, claro, sempre fazendo ele [o aluno] pensar naquilo que ele escreveu. Mas eu tenho que aceitar, porque eles estão num processo de construção, né? Mas eu me acho tradicional na questão de horários, de..., mais assim, nas regras mesmo: agora é hora da merenda, agora é hora do recreio, agora é hora disso, agora é hora daquilo. Mas eu acho que também, dessa forma, eu consigo, daí, trabalhar essa parte lúdica sem criar bagunça, porque eles sabem, a hora que começou o jogo e a hora que parou o jogo, daí eles voltam a calma automaticamente.

Mas eu me acho um pouco tradicional por isso. E também por também ficar muito naquela coisa do corrigir caderno. A preocupação não é tanto em corrigir, mas a preocupação dos pais entenderem, né? É uma cobrança dos pais, tem que ter aquele certo do professor. Então, ainda nesse sentido eu ainda não consegui me desligar totalmente.

Porque, eu comecei no método tradicional e aos poucos eu fui tentando, assim, inovar um pouco, né? Então acho que eu sou um meio a meio: um pouco tradicional e um pouco inovadora, sabe? Porque eu procuro buscar coisa nova sempre: um jogo diferente, uma atividade diferente.

Ontem mesmo, nos tivemos uma reunião e eu já fiquei pensando em estratégias para o ano que vem, para o início do ano que vem. Uma coisa diferente para o ambiente alfabetizador. Então, assim, eu não faço sempre a mesma coisa, eu

também quero uma coisa nova pra mim me motivar. Pra eu poder motivar eles, eu tenho que estar motivada, né?

Qual a base teórica que sustenta tua prática como alfabetizadora?

Professora – Assim, oh!, na questão da alfabetização em si, eu trabalho bastante Emilia Ferreiro, né? Eu trabalho identificando os níveis... que eu acho assim oh!, quem eu mais consigo...claro é Piaget, Vygotski. Sempre leio um pouco sobre cada um deles, né? Mas, eu acho mais a Emilia Ferreiro. Apesar de que agora, oh!, é isso que eu penso... não sei se ta correto ou não, mas até agora eu trabalhei Emilia Ferreiro, daí agora eu vou trabalhar letra cursiva. Então me parece que eu saio um pouco da Emilia Ferreiro, porque ela trabalha o ano todo ... no caso ela tem o ano todo o trabalho com a letra bastão e aquela coisa toda.

Então, o ano passado, me parece que eu me perdi um pouco. Porque eu fiz a troca de série. Mas esse ano eu já estou bem mais segura. Me perdi porque parece assim oh!, eu tinha um método, daí de repente eu não tinha método nenhum, sabe? Porque, até então, nos outros anos, eu trabalhava com a cursiva já direto. E no ano passado que eu realmente comecei a seguir Emilia Ferreiro e entender bem como funciona cada nível de construção. Porque até então, eu vinha com estudos até pra mim poder fazer uma coisa com segurança, só que quando chegou nessa troca pra letra cursiva eu me senti perdida por isso; porque eu digo assim: “E agora, eles precisam e o que eu faço? Emilia Ferreiro não faz assim!”

Muitos alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem, quando eu passei pra letra cursiva, eles simplesmente deram aquele pulo. Então, assim, foi gratificante, né?, apesar de eu estar com aquele, aquela dúvida toda, foi gratificante por isso.

Hoje, atualmente, eu não tenho um método específico para alfabetizar. Não tenho porque assim, oh!, eu vou tentando. Se eu não consigo, de acordo com uma ou com outra teoria, eu busco outra; eu busco outras alternativas pra eu conseguir chegar no aprendizado, porque eu não posso ficar persistindo numa coisa que não ta dando certo. Porque às vezes dá certo com um, não dá certo com o outro, então eu tento ver onde é que ta a falha; a falha ta na minha comunicação com ele? A falha ta no método, ta na metodologia? Eu fico me policiando diariamente.

Eu vejo este ano como assim: esse ano realmente meu trabalho está bom. O ano passado meu trabalho ainda, eu acho, que ficaram falhas, até porque eu não

consegui fazer com que todos conseguissem aprender. Mas é claro que isso é uma coisa que não depende só da gente, né? Às vezes, depende do problema de cada um, o porque, né?, da não aprendizagem.

Mas esse ano, assim, em função de que toda a turma ta crescendo, eles tão tendo progressos diários... então eu acho que esse ano ta dando certo.

To satisfeita, inclusive assim, os pais, no início do ano, por eu ser assim, bastante enérgica, gostar de tudo certinho, houve um certo ... assim, uma certa... como é que vou te dizer? Parece que não queriam muito, sabe? Na hora do recreio as mães vinham dar merenda na boca da criança, falavam que nem bebê. Daí com o trabalho todo que foi feito, hoje essas crianças têm autonomia, ta lendo, ta escrevendo, participa da aula, faz as coisas e não fala mais como bebê. Então, eu insisti nas coisas, mas tudo com fundamentação, né? Porque não é só dizer assim: “Eu não quero que tu venha mais, porque eu não quero que tu venha”. Eu tenho que argumentar o porque; no que pode ser bom pro aluno.

Professora – Espero que eu esteja contribuindo com tua pesquisa!

Pesquisadora – Com certeza, tu está contribuindo muito. Ficamos muito gratas com toda tua disponibilidade.

ANEXO B – Transcrição da entrevista com a Professora Laura, da Turma B.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**

Transcrição Entrevista:

Professora: Laura

Data: 27/08/2007

Nome: Laura

Idade: 40 anos

Formação inicial:

Professora – Eu tenho Magistério [Curso Normal], depois eu fiz Pedagogia – Administração Escolar. Depois eu fiz... Daí eu me mudei... Eu comecei Administração Escolar, daí eu me mudei para Fortaleza, daí lá não tinha Administração Escolar, então eu entrei para a Séries Iniciais, que era o que eu sempre quis, mas na realidade, onde eu morava na época não tinha Séries Iniciais. Nem era Séries Iniciais que falavam era... não me lembro, não me lembro como chamavam lá. Daí eu fiz as matérias que eu tinha perdido, fiz quase um semestre, quase um ano, quase dois semestre das matérias ditas pedagógicas que eu não tinha feito, as didáticas todas. Depois, no ano seguinte, eu me mudei para Natal, daí continuei também nesse curso de Séries Iniciais e tinha mais umas disciplinas que eu não tinha feito, aí eu fiz Metodologia da Alfabetização, não, Métodos e Técnicas de Alfabetização mais Didática da Alfabetização. Depois, no outro ano, eu voltei pra faculdade inicial na mesma cidade onde eu tinha começado. Então, me formei em Administração Escolar.

Mas na verdade, dá pra dizer que eu tenho Séries Iniciais, porque fiz o recheio desse curso também.

Pesquisadora – Em que ano tu concluíste o Magistério, o Curso Normal?

Professora – Foi em 1985 eu acho. Não, foi em 86!

Pesquisadora – E teu ingresso e conclusão do curso de Graduação, ocorreram em que anos?

Professora – A graduação eu iniciei em 88 [1988] e concluí em 93 [1993]. Tudo por causa das mudanças, né? Daí era assim: eu fechava e... Me lembro que em Natal foi a que eu tive maior dificuldade; me lembro que cheguei lá e tinha umas que eram pré-requisito e que não tavam sendo oferecidas naquele semestre... essa que era o grande problema, o que aumentou um pouco o tempo.

Pós-Graduação:

Professora – Em São Paulo fiz uma especialização “Leitura e Produção de Texto”, em Taubaté. Depois, quando eu voltei para Santa Maria eu consegui um emprego em Educação Infantil, até então, eu nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. Foi no Sesc, no Sesquinho. Daí o Sesc me oportunizou fazer uma pós-graduação, eles me pagaram, em Educação Infantil. Aí eu fiz essa pós [especialização] em 2002. A primeira especialização foi em 97 [1997].

Tempo de atuação docente:

Professora – Acho que dá uns 17 anos. 17, 18 anos.

Tempo de atuação como alfabetizadora:

Professora – Ah! Boa parte. Entre 15 e 16 anos.

O que é alfabetização? O que é alfabetizar?

Professora – Eu tenho aqui, oh!, um papel que a supervisora pediu pra gente responder pra entregar hoje. Tem aqui, oh!, o que é alfabetização? Daí eu coloquei assim: “[leu o que havia escrito] É a capacidade do indivíduo de se comunicar

através da língua escrita”. Eu sou muito assim, sou muito sucinta na minha escrita, perde muita coisa, né? Mas eu acho que basicamente é isso, alfabetização é capacitar a pessoa de se comunicar através da língua que o grupo dela usa, né?

O que ensinar? O que é aprender?

Professora – Ensinar eu acho que [para de falar e pensa]... Ensinar eu acho que é oportunizar experiências da criança; experiências não, a ação da criança em cima daquilo visando uma mudança de comportamento, de atitudes ou, mais especificamente da língua escrita, né?, se apropriar disso aí.

Então o aprender é mudar o comportamento. É usar aquilo em benefício próprio.

Pesquisadora – Como tu achas que a criança aprende a ler e a escrever?

Professora - Eu acho que é pelas relações que ela vai fazendo entre uma experiência que ela já teve, uma que ela está tendo, uma do colega do lado que ela tá vendo.

Como deve se dar o ensino da língua escrita?

Que estratégias pedagógicas tu utilizas para alfabetizar?

Professora – Primeiro a gente tem que interessar a criança e tem que trazer coisas que façam ela descobrir, ela perceber que ela consegue, que ela consegue, que ela pode e que ela vai aprender. Quando eles chegam na primeira série, a primeira coisa que eles querem é letra cursiva. Eles nem falam ler e escrever, querem aprender a escrever emendado. Então a gente tem que trazer, assim, atividades que tragam questões que façam eles refletirem sobre a necessidade de saber ler e escrever, né?, e condições deles se apropriarem desse código, dessa ... do uso da língua, né? Pra quê que serve, pra quê que eu preciso saber. Eu acho que é mais ou menos por aí.

O meu trabalho começa assim, oh! Eu sempre começo contando uma história, no primeiro dia de aula eu conto a história dum..., é até do Ziraldo, um livrinho, uma historinha infantil e até depois eu colo, no caderno, a história. Então é a história de um super-herói que escapa de morrer porque ele sente o gosto, de um suco envenenado, ele sente o gosto; ele escapa de morrer atropelado porque ele escuta o

barulho do pneu de uma moto freando, e aí vai indo, sabe? Só que, no final do livro tem um incêndio na casa dele e ele sente a fumaça, mas só que daí ele não sabe lê e ele escapa por uma porta onde tem um bilhete escrito: “Em caso de incêndio, não saia por essa porta!”

Aí eu começo a trabalhar com eles o pra quê que a gente precisa saber ler, saber escrever; por que a gente precisa aprender a ler e a escrever. Eu começo assim, a partir dessa história. Daí eu já começo a puxar palavras, sabe? Eu não sigo assim: a, e, i, o, u, depois, ba, bé, bi, bó, bu. Dessa história eu já puxo “super-herói”, o que eles se interessarem. Esse ano eles se interessaram muito pela palavra incêndio, nos outros anos não tinha acontecido.

Aí já vou trabalhando acento, que tem na palavra incêndio.

Esse tipo de coisa, sabe? É assim que vou indo.

E junto com essas palavras, eu trago o nome deles. No primeiro dia de aula eles já têm a chamada, já começam a ver as relações, que letras têm, que letra é essa, relacionar a sua letra com a letra da Fulana e tal. Daí juntando esses nomes, essas letras, eles já têm um universo muito grande de palavras, de frases.

A partir da história já dá pra trabalhar uma série de coisas, por exemplo, o cê-cedilha, do mês de março, que não está no alfabeto porque não é uma letra é um sinal. Então eu vou falando tudo. Daí chega nesta época do ano, julho, agosto, e eles já têm noção de frases, de ponto, de acento, de ponto de pergunta. Sabe, então? Porque não tem uma hora pra trabalhar, na medida que vai aparecendo, eu vou falando.

Agora, como a criança aprende a ler e a escrever, eu acho que é através dessas informações, dessas experiências em cima das letras, da escrita, né?

Qual abordagem metodológica utilizas para desenvolver tua proposta pedagógica?

Professora – Bom, eu assim, me encaixo muito no sócio-construtivista. Mas eu tenho uma, não é um método, é um jeito de trabalhar. Não é um método, é uma forma de trabalhar que é dialógico-problematizadora. Eu tô sempre, eu ponho pra eles muito, sabe? Eu pergunto muito pra eles: “O que vocês acham?” Levo eles a falar, a dar respostas; não deu agora, mudo a forma de falar. Até que um fale certo. Sempre um fala. Se não fala bem exatamente, vou mudando até um chegar lá. Essa turma, eu tenho notado bastante dificuldade nesse trabalho, porque não pensam. Eu não sei o

quê que é, se eles não escutam o que eu tô falando, assim, ... não é não escutam, não recebem muito bem aquilo que eu tô falando. Eu tenho notado bastante isso.

Pesquisadora - Tu disseste que és sócio-construtivista. Poderias explicar melhor o porquê te consideras assim?

Professora – Porque o Construtivismo, ele parte da base que a criança, da ideia de que é a criança que constrói seu conhecimento. E sócio, porque a gente trabalha com tudo o que a criança já tem, mostro a realidade para eles. Eu trago música, história. Até ontem mesmo, a mãe tava falando: “Ai, que amor aquela tua historinha da tartaruga que voa”. Porque a mãe dá aula particular, ela já ta aposentada, mas dá aula particular. Aí eu disse pra ela: “Ah, eu não gosto dessas leituras, pode ficar com o livro pra ti”. Daí ela: “Ah! Mas porquê?” Aí eu disse assim: “Ora uma tartaruga que voa!” Né? Até tem histórias divertidas, mas é muito fora da, né?

Então social porque faz parte do social, né? A criança já ta vivendo num grupo, na sociedade e ela tem que ter essa habilidade de ler, de escrever, de interpretar, de saber onde é que vai buscar as informações, de saber que numa receita ta escrito ali que horas que é pra toma o remédio, quantos dias é pra toma o remédio, esse tipo de coisa, sabe?

Qual a base teórica que sustenta tua prática como alfabetizadora?

Professora – Não, eu não me baseio em ninguém. Eu li muito, mas não sei se teria assim algum teórico que... A gente lê muito na faculdade, Vygotski, Wallon, Piaget, aquele outro que eu gosto muito, Freinet [Célestin Freinet], gosto muito dele, mas o Freinet eu me identifico bastante com as escritas dele, com as ideias dele. Mas, não sei se teria algum, assim, que eu possa dizer que eu me baseio.

O trabalho da Grossi, da Esther, aquilo ali foi assim, bem assim, ah..., como é que vou dizer, foi bem marcante no meu trabalho, no meu entendimento de alfabetização. Quando eu li, a partir dali, das pesquisas dela, dos níveis, como é? São três livros né? Aquilo ali foi um marco pra mim.

E da Psicologia também, a partir dos livros que eu li, na especialização de Educação Infantil que eu comecei a entender mais o período em que a criança ta, a fase que ela ta passando, o que ela é capaz, o que eu posso esperar dela, porque que ela faz aquilo, sabe?

Mas, assim, pra dizer que eu tenha, que eu me guie por algum, isso não. Influenciam o trabalho da gente, claro, possibilitam a gente conhecer mais sobre a criança, sobre a forma de trabalhar, o que fazer em determinadas situações. Mas, eu acho assim, que norteiam meu trabalho, assim, que eu possa dizer “eu sigo tal coisa”, isso eu acho que não.

Agora, com o trabalho da Esther fica visível, é incrível, tu ver os níveis e não só nas crianças. O ano passado eu tive a oportunidade de ver que não é só com as crianças. Tem a prof^a Elaine do pré, ela trabalha com EJA de noite e esses dias, nós conversando, ela me trouxe o material dos alunos, que são adultos, né?, 40, 50, 60 anos e é incrível, sabe?, parece que o processo é o mesmo. Achei muito interessante. E eu faço com freqüência na sala de aula uma..., não é bem uma sondagem, é..., eu distribuo pra eles colocarem, pra eles escreverem como eles acham que é. Desde o início do ano. Recorto coisas de, desses encarte de supermercado, vou recortando, sem procurar nada especial, suprimentos, mantimentos, o que tiver ali, daí coloco três, quatro, em cada papelzinho e entrego. Até pra eles se sentirem assim, mais desinibidos, porque a primeira vez que eu do, muitos choram, não querem fazer, acham que não sabem fazer: “Eu não sei!” Mas, a partir do momento em que tu diz: “Faz como tu sabe!”; “Faz como tu quê”, daí tem uns que botam qualquer letra. Como eu recolho e não digo nada, daí eles se sentem mais seguros. Com uma freqüência de quinze em quinze dias eu faço isso, pra vê como é que ta, se ta ..., se já ta escrevendo, se já ta colocando as letra certinha. Não é bem pra uma sondagem, é pra vê o que faltando da gente trabalhar em sala de aula.

Às vezes eu percebo que a questão da separação da sílaba, não que eu cobre separação de sílaba, mas eu acho que a separação é muito importante, porque a sílaba, depois eles ficam perguntando: “Como é que se faz BIM; o ‘im’?” Daí eu digo: “Lembra lá, da tal palavra!” Daí eles vão lá e copiam, daí copiam o pedaço errado, entendeu? Por isso que eu gosto de trabalhar bem, assim oh!, a sílaba. Mas, eu não cobro a separação de sílaba.

Eu não trabalho o bá, bé, bi, bó, bu, mas trabalho os pedaços que formam as palavras. Eu dou muito assim, no início do ano, agora até parei um pouco, o desenho e as sílabas lá embaixo pra eles recortarem, juntarem e montarem a palavra, ta? Isso pra eles ver que o “lha” tem três letras e não duas, entendeu? Mas, não que seja pra ensinar a separar as sílabas. Tem muita gente que dá uma lista de

palavras e diz: “Agora separem as sílabas!” Isso não tem muito sentido. Agora, dessa forma, como faço, é bom pra eles se situarem na palavra: “Como é que faço o ‘lha’?”, “Ah! Mas não lembra de palhaço?” Daí eles já vão lá e fazem. Então é uma atividade que faz eles refletirem bastante.

Pesquisadora – Uma coisa que sempre me chama a atenção é a organização da tua sala. Tu sempre organizas as crianças em duplas, em grupos, em fileiras um ao lado do outro, etc. Por que tu procuras organizá-los sempre assim?

Professora – Todos os dias quando eu chego na sala [ela chega sempre duas horas antes de iniciar a aula porque sai da escola que trabalha de manhã e vai direto], as classes estão sempre arrumadas uma atrás da outra. Aí, eu não sei porque, eu, às vezes coloco assim, às vezes coloco de outro jeito, mas não que eu tenha um objetivo, é só pra fica diferente, pra eles trocarem de lugar, não ficarem sempre perto dos mesmos, né? Eu sempre digo assim, na sala não tem lugar certo, eles sentam onde querem, uns gostam de sentar na frente, outros gostam atrás. Só que de uns tempos para cá, eu tenho..., eu procuro trocar eles um pouco de lugar. Tem dias que eu digo: “O Fulano vai sentar com o Fulano”. O Willian, a Kássia, o Vinícius e o Guilherme, agora eu tenho cobrado que eles sentem na frente, porque eles ficam lá no fundo, eles já não trabalham em sala, daí ficam lá no fundo perturbando, atrapalhando, brincando. O Vinícius freqüentemente dorme na sala. Então já to pondo eles na frente. Os que têm lugar certo são esses quatro que ficam mais perto de mim, eu olho mais para eles, né?

E quando eu vejo assim, Katiane e Rafael, nunca sentavam separados, era sempre os dois juntos, sempre os dois juntos, os dois são excelentes alunos; então, agora que eles já tão mais enturmados, eu ponho a Katiane com um muito falante, sabe?, e ponho o Rafael com aquele que gosta de caminhar, falar, mas não é sempre, sabe?, é de vez em quando. Eu ponho junto pelo fato do outro estar de cabeça baixa trabalhando, pra ver se ele se motiva e faz o mesmo. Mas, não, assim, que tenha um motivo assim; eu gosto é de ta mudando! Eu nunca boto eles separados, nunca tão, nunca. Até porque, se eu bota eles separado, eu acho que... Hoje, se eu bota eles separado, com certeza vão levantar da classe e ir na classe do colega, porque eles já tão acostumados a trocar, a olhar pro lado, vê como ta fazendo e isso é muito bom, isso é muito bom, porque eles acabam tomando como

exemplo e melhorando a prática deles. Até no desenho, “Ah! Fulano fez assim!”; um colore bem, outros, às vezes não, “Ah! Vou fazer assim também.” E assim vai, né?, pelo exemplo dos colegas. E isso eu acho que dá bastante resultado.

ANEXO C – Transcrição da atividade “Produção Textual”

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de Mestrado: **A interação grupal e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**

Atividade: Produção Textual, em dupla, acerca de uma seqüência de gravuras¹¹.

Transcrição

Turma A

- **Cleison e Fernanda**

Pesquisadora – Olhando para essas imagens, é possível entendermos o que querem nos dizer?

Fernanda – Aqui eles estavam jogando bola. Ali eles quebram o vaso. E ali, depois eles saíram.

Arrumaram e depois eles saíram correndo.

Pesquisadora – Eu gostaria que vocês dois, nesta folha, escrevessem, com palavras, a história que está aqui só com desenhos.

Fernanda – Eua já sei a história.

Cleison – É pra desenha?

Fernanda – Na escola a gente não faz desenho, só escreve. É pra escreve.

Fernanda – Vamo começa. Era uma vez...

¹¹ Para o desenvolvimento da atividade, as crianças, em duplas, foram retiradas da sala de aula e levadas até a biblioteca da escola.

[A Fernanda tomou conta da folha e foi escrevendo o que tinha em mente sem consultar o colega. Sendo assim, o Cleison foi acompanhando com os olhos o que ela ia escrevendo].

Fernanda – Olha só como ficou: Era uma vez dois meninos que iam jogar bola.

Cleison – Daí eles quebraram o vaso.

[A Fernanda segue a produção textual escrevendo: quebraram um vaso jogando bola].

Fernanda – [lê para o Cleison] Quebraram um vaso jogando bola.

Cleison – É, daí eles arrumaram o vaso e saíram correndo.

[A Fernanda escreve a idéia do colega, para tanto ela continua a produção textual na mesma linha. Como não tem espaço nessa linha, ela vai virando a folha de lado com o objetivo de terminar sua frase].

Cleison – Se não cabe aqui (mostrando o final do espaço na folha), tu escreve aqui em baixo (mostra com o dedinho).

[A Fernanda, então, apaga o que já havia escrito para reescrever na linha de baixo, apontada pelo colega).

Fernanda – [termina de escrever e lê toda a história para o colega]. Era uma vez dois meninos que iam jogar bola, quebraram um vaso jogando bola e arrumaram o vaso e saíram correndo.

Cleison – Terminou a história.

[Após ler, a Fernanda escreve seu nome na folha e ao lado escreve e...]

Fernanda – Escreve teu nome aqui no lado. (E assim faz o colega).

Observações:

1. Duração: 10 minutos e 5 segundos;
2. Data: 13/ novembro/ 2007

▪ Bernardo e Édison

Pesquisadora - Observem esse material que eu trouxe para vocês. É uma história?

Bernardo – Um menino...

Édison – O menino estava jogando bola e caiu no vaso.

Bernardo – E o outro foi contar para a mãe.

Édison – E aí é que não era pra mata as plantas.

Pesquisadora – Olhando a cena, o que aconteceu com o vaso?

Bernardo e Édison – Quebrou!

Pesquisadora – E o que eles então fizeram com o vaso?

Édison – Colaram.

Bernardo – Não, ataram. Ataram com corda. Não, com as coisa da planta.

Édison – Que coisa da planta?

Bernardo – Com os galhinho.

Édison – [risos] É, com os galhinho!

Pesquisadora – Então, isso aí é uma história?

Édison e Bernardo – É!

Pesquisadora – Mas tem palavras nesta história?

Édison – Não, é só em quadrinho.

Pesquisadora – Ah! É só em quadrinhos. Mas e aquelas coisa escrita ali em cima, o que é? (referindo-se ao título da história)

Bernardo – Aqui ta escrito: O ... sa...

Édison – O sa...

Bernardo – Não, o su...

Bernardo – To. O suto. Susto.

Édison – Não, ali é um “e” no final.

Édison – O sute.

Bernardo – Eu acho, o susto. Sute?

Édison – Eles tavam jogando bola, de repente um deu uma bolada na planta.

Édison – Então, um deu um chute. Eu acho que é O chute.

Bernardo - É, daí o vaso quebrou e eles ataram com galhinho.

Pesquisadora – Eu gostaria que vocês, nesta folha em branco, escrevessem juntos essa história. Só que ao invés de quadrinhos, vocês vão contar as história com palavras. Pode ser?

Édison e Bernardo – Eh! (vibram com a idéia)

Édison – Era...

Bernardo – Não, o menino...

Édison – Dois meninos.

Bernardo – Ele tava...

Édison – Eles tavam jogando bola.

Bernardo – Jogando bola.

Édison – Quando um fez PUM!

Bernardo – E daí, um foi conta pra mãe.

Édison – E outro foi ajeitar a planta.

Bernardo – E daí... Começa a escrever.

Édison – O... me (vai pensando e falando em voz alta para escrever a palavra menino).

Bernardo – M e E, depois N e I (vai falando enquanto o colega escreve).

Bernardo – Não é M ali, é N.

Édison – O meni... no. No... N.

Bernardo – N, H e O.

Édison – H, O.

Édison – O menino.

Bernardo – Chutou a bola.

Édison – Não, fez PUM. PUM.

Bernardo – [risos] É!

Édison – P.

Bernardo – Pum.

Édison – U.

Bernardo – Pum, um... N e U.

Édison – Na...

Bernardo – Na flor.

Édison – N, A.

Bernardo – Na flo. F. F, O.

Édison – F, O. Flor, OR. (escreve a letra R)

Bernardo – Não, não é ali o R. É L, R e O.

Édison – O L... (escreve exatamente como o colega sugeriu).

Bernardo – O L, o R e o O.

Édison – Flor (faz a leitura do que acabou de escrever).

Bernardo – Agora, e o menino foi conta pra mãe.

Édison – E o outro arrumou a planta.

Édison – Vamo vê aqui.

Bernardo- O menino foi conta...

Édison – Não, o ... Ta, vamo bota essa mesma.

Bernardo – Qual?

Édison – O menino... (enquanto falava, ia escrevendo).

Bernardo – Foi...

Édison – Foi... (idem).

Bernardo – Conta.

Édison – Pera aí! (solicitou enquanto ainda escrevia a palavra “foi”).

Édison – Foi conta.

Bernardo – Pra mãe dele.

Édison – Não.

Édison – [leu em voz alta o que já havia escrito] O menino foi, i. (acrescentou o “i” depois de “fo”).

Bernardo – Conta. CO.

Édison – [escreve a palavra pensando e falando em voz alta] Com... ta. TA, T, A.

Édison – Pra. PRA....

Bernardo – P e A.

Édison – Pra Mãe. Mã...

Bernardo – M, E!

Édison – Mã...i. Mã, i.

Bernardo – I. Dele.

Bernardo – D, E.

Édison – [começa a escrever].

Bernardo – Não, é separado do I.

Édison – [escreve DE] LE!

Bernardo – L, I.

Édison – Não, L, E.

Édison – Agora vamo escreve que o outro fico consertando a flor.

Bernardo – Faz o O aí.

Édison – Bha! Só tem O no início.

[risos de ambos]

Édison – O menino... Só tem menino no início.

[risos de ambos novamente]

Bernardo – O menino, o menino...

Édison – Ficou consertando. Fi...cou. (fala ao escrever cada sílaba).

Bernardo – O F.

Édison – COU...

Bernardo – O C e o O.

Édison – Fico...

Bernardo – Cou... O U.

Bernardo – Consertando.

Édison – Consertando nada! Montando. Montando outro balde.

Édison – Mon... O M, O. Tã.

Bernardo – O T.

Édison – Tando. DO...!

Bernardo – O D, O.

Édison – [lê] Montando. Agora coloco o ponto, né?

Bernardo – Não, tem que escrever Flor. Ele ficou montando a flor. Escreve Flor.

Édison – Flo: F, O.

Bernardo – Agora o L, o R e o O.

Édiosn – [lê] Flor!

Bernardo – Agora coloca o ponto.

Bernardo – Bha! Meu lápis ta tri anão.

Édison – Agora, Fim! (fala isso e começa a escrever, embaixo do texto, a palavra Fim).

Bernardo – F, I.

Édison – [escreve convencionalmente a palavra e lê].

Bernardo – Fico! Põem o O.

Édison – [pensa no que diz o colega em voz alta: "fico"?]

Bernardo – Coloca o O. (o colega assim o faz).

[Ao final cada um escreve seu nome na folha].

Pesquisadora – Eu gostaria agora que vocês lessem a história para eu ver como ficou.

[Realizaram uma leitura coletiva; isto é, os dois leram juntos]

Leitura da dupla – O chute.

O menino pu...PUM na flor.

O menino foiii... conta para a mãe dele.

Édison – Pra mãiii. (fica pensando acerca da escrita da palavra mãe).

Bernardo – Pra mãe dele.

Leitura da dupla – O menino foi con...

Bernardo – Não, é fico.

Leitura da dupla – Fico...U!

Montando flor.

Bernardo – Montando flor? Não deu pra entender.

Édison – É, aqui não deu pra entender!

Bernardo – Ah! Tem que ser “montando a flor”. Tem que ter um A.

Édison – É isso! A flor!

Bernardo- Não apaga. Só coloca o A aqui, oh!

Édison – O A ficou apertado.

Édison – Agora ta pronta a história.

Pesquisadora – Ficou muito legal. Posso ficar com essa história de vocês?

Dupla – Pode!

Observações:

1. Duração: 15 minutos;
2. Data: 13/ novembro/ 2007

Turma B

▪ Jucele e Willian

Pesquisadora – Olhem o que trouxe para vocês hoje. Com esse material, nós vamos fazer um trabalho diferente. Vai ser um trabalho junto, da Jucele e do Willian. Eu gostaria que vocês trabalhassem juntos. Ta? Pode ser? Então, para isso eu trouxe esta história para vocês.

Willian – É uma história que só tem figuras.

Pesquisadora – Isso mesmo. Que tal, observando as figuras, escreveremos a história utilizando palavras?

Willian – Os guri tavam jogando bola e quebraram o vaso.

Daí, a mãe brigou com eles, porque ele jogou a bola no vaso dela.

Pesquisadora – [Objetivando fazer com que a Jucele opinasse, questiono ela] E então, Jucele, o que mais acontece?

(Neste momento o Willian cochicha para ela algo que ela pode me dizer a partir da pergunta que faço).

Pesquisadora – Willian, pode falar alto, não tem problema em ajudar tua colega.

Willian – Daí vão ter que comprar outro, pra mãe dele.

Pesquisadora – Eu vou agora, emprestar para vocês uma folha para nela vocês escreverem a história.

Willian – Eu e ela?

Pesquisadora – É vocês juntos!

Willian – Ah! Não vai dar. Junto não dá!

Pesquisadora – Por que junto não dá?

Willian – Porque daí eu vou fica atrapalhado. Ela tem que escreve numa folha pra ela e eu numa só pra mim.

Pesquisadora – O que tu achas, Jucele?

(Ela faz sinal que sim com a cabeça).

Pesquisadora – Cada um tem que fazer o seu?

Quem sabe vamos tentar fazer junto, vocês dois juntos. Não tem como?

Willian – Não, não dá!

Pesquisadora – Então, ta. Vou dar uma folha para cada um para vocês escreverem a história.

Vamos começar?

Jucele – Eu já sei. O Vitor ... (Pensa em voz alta o que vai escrever e inicia sua produção).

Willian – Não, Jucele. Ta errado não é O. Apaga. Tu tem que escrever o V e depois o I pra fica VI.

(A Jucele apaga o O e começa a escrita de Vitor. Nesse momento o Willian olha atento o que a colega escreve e começa a copiar as escritas dela, letra por letra. Ele faz isso, essa cópia, durante todo o desenrolar da atividade).

Willian – [Olha para a produção da colega e fala em voz alta enquanto escreve:]
Vitor.

Jucele – [Fala alto enquanto escreve:] Jogou.

Willian – [Pergunta cochichando] Aqui é o O?

Jucele – [Responde olhando para a pesquisadora, parece que com medo da minha reação] É!

(A Jucele prossegue escrevendo a frase, para cada palavra escrita ela oralmente fala a palavra).

Willian – Qual que é aqui? (perguntando sobre a letra inicial de uma palavra que a colega escreveu).

Jucele – Bola! Letra B.

Willian – [Fala para ele mesmo enquanto escreve] Agora o A. Termina com A.

(A Jucele prossegue escrevendo a frase e o Willian copiando as escritas dela).

Jucele – Ali não é V maiúsculo. Tu tem que escreve o V minúsculo. Apaga.

Willian [Fala para ele mesmo] Agora é só eu fazer o D e o E.

Jucele [Fala para ela mesma] Flor! F...

(A jucele termina a escrita da frase).

Jucele – [Olha para a pesquisadora e diz:] O meu já deu!

Pesquisadora – Terminou a história!

Willian – Sim!

Pesquisadora – [Mostrando as imagens] Mas não acontece mais coisas? O que acontece depois que ele joga a bola no vaso?

Willian – Ele teve que paga! Ele quebro o vaso!

Pesquisadora – O que vamos escrever então?

Willian – Ju, tem que escrever muito ou não?

Willian – Ta, então tem que escrever outro. Ju, faz uma linha aqui pra separa.
(Nesse momento o Willian pega a folha da colega e faz um traço abaixo da frase escrita por ela).

Agora tu escreve aqui. (indica o local, abaixo do traço, onde a menina deve escrever a próxima frase).

(Enquanto o Willian termina de copiar a primeira frase escrita pela Jucele, ela inicia a escrita da segunda frase. Novamente, enquanto vai escrevendo sua idéia, a menina fala baixinho palavra por palavra).

Jucele – Ai, Willian. Tu fez eu errar, vai mais pra lá! (Isso porque o Willian fica muito próximo dela visando enxergar melhor as escritas da colega para copiar).

Willian – Ta. Desculpa.

Willian – Ta saindo o corinho do meu dedo. Dói, dói, dói! (Fala para a pesquisadora, mostrando seu dedo machucado).

(A Jucele continua a escrita de sua frase).

Jucele – O meu já deu. (Fala ao concluir a segunda frase).

Willian – Pera aí. Eu já to terminando.

Jucele – Eu já terminei!

Pesquisadora – Jucele, tu podes ler para mim o que tu acabaste de escrever?

Jucele – Essa aqui? (apontando para a segunda frase).

Pesquisadora – É!

Jucele – [Lê] O Vitor teve que pagar o vaso de flor.

Willian – Ai, Ju! Pera aí.

Que letra é essa? (pergunta cochichando)

Jucele – É o F!

(O Willian continua copiando as escritas da Jucele e ela, fica parada aguardando que ele faça isso).

Willian – Espera eu terminar.

Jucele – Ai, ai. Daqui a pouco eu vou dormi.

(Fala isso e passa a escrever a terceira e última frase)

Willian – Espera aí, Jucele! Não escreve ainda.

(A Jucele não atende o pedido do colega e prossegue escrevendo)

Willian – Que letra é essa? (perguntando acerca de uma letra de uma palavra da segunda frase que ele ainda está copiando).

Jucele – Essa é “V”.

Willian – “V” de vaca!

Jucele – Ai, Willian. Vai mais pra lá. Tu ta me tirando da cadera (isso porque o colega, visando copiar as frases da menina, está cada vez mais em cima dela).

(Vários minutos de silêncio entre os dois: ela terminando de escrever a sua frase e ele terminando de copiar as frases dela).

Willian – O que ta escrito aqui?

Jucele – [Lê] Logo e saiu fingindo.

Pesquisadora – Jucele, lê para mim o que tu escreves agora.

Jucele – [Lê] O Vitor se apavorou e juntou logo e saiu fingindo que não aconteceu nada.

Pesquisadora – Que legal!

Está pronto o teu?

Jucele – Sim.

Pesquisadora – E o teu, Willian?

Willian – Ainda não terminei.

Willian – Ju, faz esse “J” para mim?

Jucele – Onde que tu ta? [Lê a escrita do colega] Logo e saiu.

Não é o “J”. É o S, o A, o I e o U (soletro e escreveu na folha do colega).

Agora tu faz a palavra fingindo. É F, I, N, G, N, D e O.

(O Willian termina de copiar a frase)

Willian – Terminei.

Pesquisadora – Posso ficar com esses trabalhos de vocês?

Muito obrigada. Agora vamos voltar para a sala de aula.

Observações:

1. Duração: 24 min e 35 segundos.
2. Data: 13/novembro/2007

- Anderson e Guilherme

Pesquisadora – Olhem o que trouxe para vocês hoje. Com esse material, nós vamos fazer um trabalho diferente. Vai ser um trabalho junto, do Anderson e do Guilherme. Então, para isso, eu trouxe esta história para vocês. O que tem aqui?

Anderson – Duas pessoas jogando bola.

Pesquisadora – E o que acontece?

Anderson – Eles acabaram jogando a bola e quebro.

Guilherme – É, quebro o vaso.

Aí, eles... Aí, eles... Compraram um novo.

Pesquisadora – E o que mais acontece.

Guilherme – Ali eles estavam conversando.

Anderson – Eles compraram outro vaso e plantaram a flor. Igualzinho àquele que eles quebraram.

Pesquisadora – Isso aqui é uma história?

Anderson e Guilherme – É!

Pesquisadora – E tem palavras nessa história?

Anderson – Não!

Pesquisadora – E o que tem, então nessa história.

Guilherme – Tem a bola. Daí a bola pega no vaso.

Pesquisadora – Mas aqui em cima, tem palavras. O que será que está escrito? (referindo-se ao título da história “O Chute”).

Guilherme – Eu não sei. Ele também não sabe ler.

Pesquisadora – Sabem, sim! Tentem.

Guilherme – Vai Anderson, lê.

Anderson – [Fala como se estivesse lendo] O menino jogando bola.

Pesquisadora – Beleza. Isso aí!

Agora, que tal, nesta folha que está toda em branco, escrevermos essa mesma história só que utilizando letras e palavras? Que tal o Anderson e o Guilherme trabalharem juntos para escrever essa história?

Anderson – Ta!

Guilherme – Eu vô te que escrever desse lado e tu desse.

Anderson – [Começa a pensar a história sozinho e, para escrevê-la, oralmente vai pensando palavra por palavra; ou seja, fala consigo mesmo] Ele, duas vezes o E? Tava, M, A, jogando. M e O.

Tu ta desenhando. Eu escrevo e tu desenha?

Guilherme – Claro!

(O Guilherme estava utilizando desenhos para escrever a história, no momento em que o colega fala isso, ele olha para o que o colega até então escreveu, reflete e começa a escrever a história, agora, utilizando caracteres não-icônicos).

Guilherme – Eu vô fazê que nem tu.

Cuidado pra não bate no meu.

Anderson – O vaso caiu, I, M, I. M, I de novo.

Guilherme – Porque tanto I.

Anderson – Tu ta copiando Piá!

Pesquisadora – Anderson, lê para mim o que tu já escreveste.

Anderson – [Com o dedo sobre suas escritas, pausadamente, lê] Eles estavam jogando bola. E atingiram o vaso. Ele caiu, o vaso.

Guilherme – Pergunta à pesquisadora] Deu ou tem que escrever mais?

Anderson – Claro, né! Tem todos esses aqui (apontando para as demais cenas da história).

(Os dois observam as cenas).

Anderson – Qual o que a gente escreve agora? Se acabou esse, tem que mudar para esse? (perguntando à pesquisadora qual a seqüência correta da história).

Pesquisadora – Para qual tu achas que tens que mudar?

Anderson – Para esse! (Aponta com o dedo).

Pesquisadora – É, Guilherme?

Guilherme – Não sei!

Pesquisadora – É, para esse mesmo. O que está acontecendo nesta cena?

Anderson – Bah! Que problemão! Ele quebrando o vaso.

Anderson – [Começa a escrever e, então, pensa em voz alta] E, estavam, vão, O, jogando quando o vaso, vaso, V? (pergunta para a pesquisadora, que não responde nada) caiu. Ficaram olhando o vaso quebrado, do, do. M, O? (pergunta para a pesquisadora, que, novamente, não responde nada).

Agora já dá pra passa pra essa? (pergunta à pesquisadora)

(Neste momento, o Guilherme está parado em seu lugar apenas olhando ao redor da sala a qual nos encontramos para o desenvolvimento da atividade. Ele não demonstra muito interesse em completar a atividade proposta).

Pesquisadora – O que tu achas?

Anderson – Que sim!

Anderson – (Olha para as escritas do colega, que estão na mesma folha e pergunta) É só essa palavra que tu boto?

Ei! Eu fiz mais que tu! Tu tem que fazê até aqui, oh! (mostra com o dedo).

(O Guilherme não fala nada e fica apenas olhando para suas escritas e para as escritas do colega).

Anderson – (Prossegue escrevendo e, portanto, pensando em voz alta) E, I, M, A.

Pesquisadora – Anderson, lê para mim o que tu já escreveste nesta frase.

Anderson – [Lê] E elis estava se fingindo.

Anderson – (Continua a escrita da frase) E, quebraram, Q. Bra, bra: A? (pergunta para a pesquisadora). Rão. O. Va. So. Deu!

Pesquisadora – Esta pronta tua história, Anderson?

Então, lê para mim tudo o que tu escreveste?

Guilherme – Pra mim também.

Anderson – [Olhando para suas escritas silábicas sem valor sonoro convencional e para a história de imagens seqüenciadas, lê] Eles estavam jogando e atingiu O... Opa! Faltou o O (acrescenta a letra na sua frase). Atingiu o vaso e quebrou-o.

Guilherme – É, quebrou o vaso.

Anderson – Tinha três, então ele quebrou um vaso (fala explicando para o colega).

Guilherme – É, e eles têm que comprar outro com o dinheiro deles.

Anderson – E depois ficaram se fingindo que não foi eles que quebraram.

Pesquisadora – E tu, Guilherme, o que escreveste? Lê para mim.

Anderson – Ele escreveu a mesma coisa que eu. Ele copiou daqui, do meio (apontando, mostrando à pesquisadora).

Guilherme – [Passando o dedo por cima de suas escritas lê globalmente] Ele tava jogando bola e quebrou o vaso.

Anderson – [Interrompe] Ele estava jogando bola? Tudo com a mesma letra?

Guilherme – É!

Anderson – Só o M e o O?

Guilherme – [Continua sua leitura] Tavam jogando bola e fingiram que não foi eles.

Anderson – Isso ta faltando um monte de letra.

Guilherme – Profe, agora tem que desenha os vaso na folha? (Pergunta à pesquisadora).

Pesquisadora – Eu gostaria que vocês escrevessem o nome de vocês na folha, para nos lembrarmos que foi vocês quem escreveu esta história.

Guilherme – O nome dos guri?

Anderson – O nosso nome: Anderson e Guilherme! Eu e tu.

Assinado Anderson, como é que se escreve? (Pergunta à pesquisadora).

Pesquisadora – Pensa e escreve.

Anderson – Vô escreve só Anderson.

Guilherme – Tu escreve o teu. Eu vô escreve o meu nome (escreve “MPEE” para seu nome).

Anderson – (Escrevendo seu nome) R, S, O, N. Acabei!

Bah! O jeito que tu escreveu teu nome, Guilherme!

Guilherme – Deu!

Pesquisadora – Eu posso ficar com essa folha. Vocês me dão a história que vocês escreveram?

Anderson – Sim !

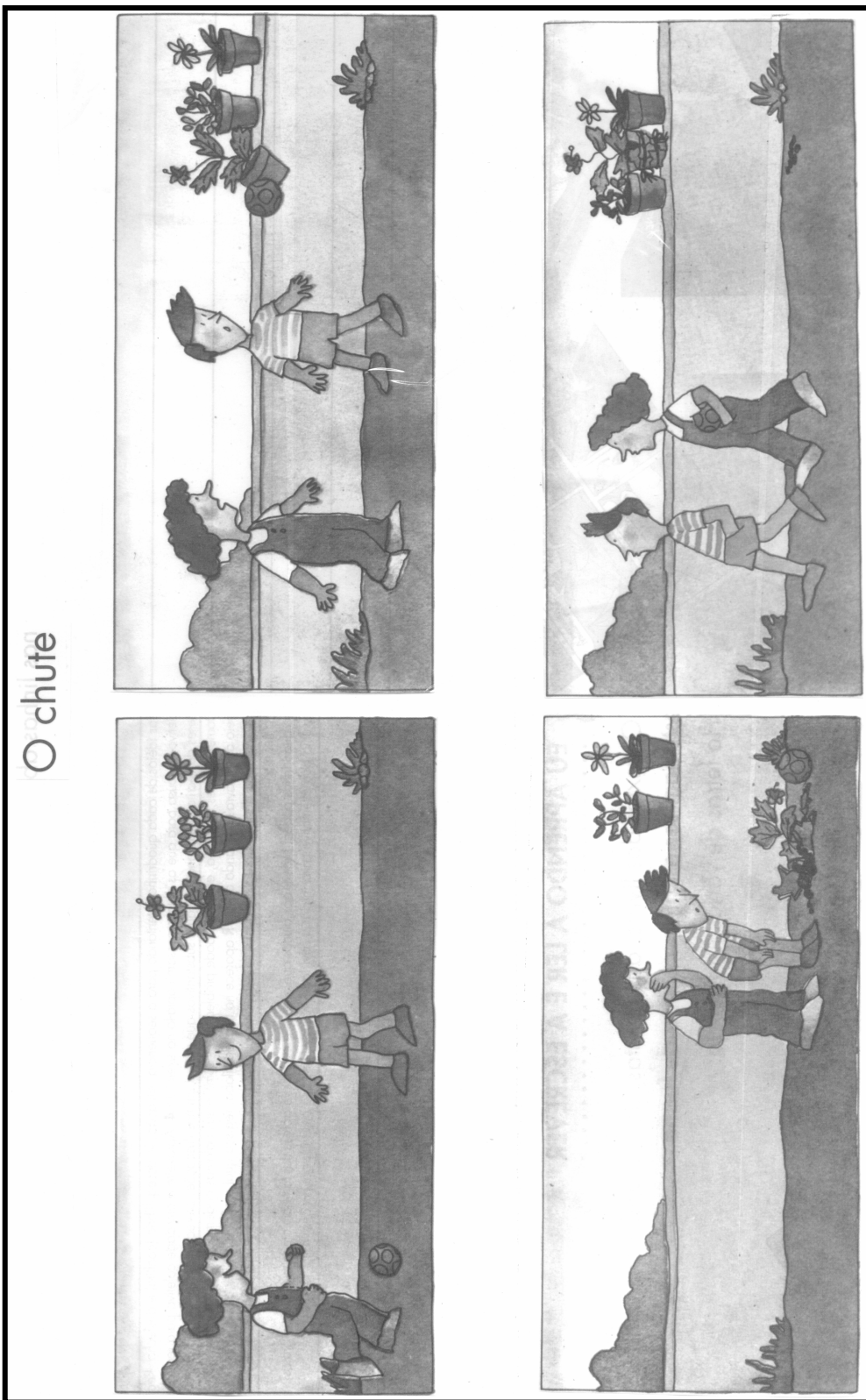
Guilherme – Pode!

Pesquisadora – Muito obrigada!

Observações:

1. Duração: 18min e 13 seg
2. Data: 14/novembro/2007

ANEXO D – Gravuras seqüenciadas para a atividade de Produção Textual



FURNARI, Eva. **Esconde-esconde**. São Paulo: Ática, 1995.