



UFSM

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERAÇÃO GRUPAL COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO
COMPARTILHADA DA LECTO-ESCRITA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Tatiane Peixoto Isaia

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERAÇÃO GRUPAL COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO
COMPARTILHADA DA LECTO-ESCRITA**

por

Tatiane Peixoto Isaia

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do
Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2006

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERAÇÃO GRUPAL COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO
COMPARTILHADA DA LECTO-ESCRITA**

elaborada por

Tatiane Peixoto Isaia

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan
(Presidente/Orientadora)

Profª Ms. Maria Aparecida Domingues de Albuquerque

Profª Ms. Lorena Inês Peterini Marquezan

Santa Maria, 06 de setembro de 2006.

Dedico este estudo ao meu amor Alvaro e ao meu pai Eduardo, homens de minha vida que no gostoso compartilhamento conflituoso de opiniões me possibilitam evoluir conceitual e espiritualmente.

AGRADECIMENTOS

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

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.

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, Benhur, Caroline, Éric e Júlia, agradeço os ensinamentos e a oportunidade de compreender as hipóteses infantis.

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.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	1
1 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	6
1.1 Apropriação, pelas crianças, de conhecimentos culturalmente	
constituídos: a reinvenção da escrita	6
1.1.1 Construção do conhecimento na perspectiva psicogenética	7
1.1.2 Interação grupal na construção da lecto-escrita	12
1.1.3 Apropriação da lecto-escrita: processo de construção individual de	
um objeto social	15
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	21
2.1 Temática	21
2.2 Objetivos	21
2.3 Questões de pesquisa	22
2.4 Abordagem metodológica para a investigação	22
2.5 O contexto da investigação	24
2.6 Os sujeitos da investigação	26
2.6.1 As crianças	26
2.7 Instrumentos para a busca dos achados	30
3 ANÁLISE DOS ACHADOS	32
DIMENSÕES CONCLUSIVAS	41
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	47

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Interação Grupal I	48
ANEXO B – Interação Grupal II	51
ANEXO C – Interação Grupal III	57
ANEXO D – Interação Grupal IV	62
ANEXO E – Interação Grupal V	64

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERAÇÃO GRUPAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO COMPARTILHADA DA LECTO-ESCRITA

AUTORA: TATIANE PEIXOTO ISAIA
ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
SANTA MARIA SETEMBRO DE 2006.

Este estudo tem por objetivo compreender a repercussão do trabalho cooperativo entre pares na construção da lecto-escrita. Para tanto, utilizou-se uma abordagem metodológica do tipo etnográfica, com aportes teóricos epistemológicos, nos quais utilizou-se os estudos de Piaget (1973; 1977; 1983; 1987); Ferreiro e Teberosky (1993; 1999; 2001; 2003) e Perret-Clermont (1996) para desenvolver a análise das hipóteses apresentadas pelas crianças pesquisadas em momentos de interação grupal, na resolução de desafios referentes à leitura e à escrita. Assim, a partir dessa análise dos intercâmbios orais estabelecidos entre as crianças no grupo, constatou-se que a interação grupal, entre pares, consiste em uma situação privilegiada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, já que, havendo conflitos de hipóteses – conflitos sociocognitivos - através das discussões sobre o que a escrita representa e como ela é representada, há desequilíbrios na estrutura mental do sujeito que buscando um novo ponto de equilíbrio avança em suas concepções, organizando esquemas mais elaborados (reestruturação cognitiva). Logo, conclui-se afirmando que a interação grupal consiste numa prática pedagógica que possibilita a construção conjunta da lecto-escrita, bem como a possibilidade, por parte dos sujeitos-crianças envolvidos no processo, de um conviver baseado no respeito e na aceitação do outro. Isto é, a gestão da sala aula, quando pensada e organizada de maneira que envolva as crianças no desenvolvimento de atividades significativas, que permitam a reflexão, a cooperação, o compartilhamento, a participação e o engajamento mútuo, possibilita a formação de cidadãos que se entendem co-responsáveis na transformação social.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO DA SALA DE AULA: INTERAÇÃO GRUPAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO COMPARTILHADA DA LECTO-ESCRITA

(ADMINISTRATION FROM CLASSROOM: GROUP INTERACTION AS
PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE APPROPRIATION SHARED
OF LECTO-WRITING)

AUTHOR: TATIANE PEIXOTO ISAIA
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria Setembro de 2006.

This study it has for objective to understand the repercussion of cooperative work between pairs in the construction of the lecto-writing. Por in such a way, one was used methodology boarding of ethnographic type, with you arrive in port theoretical epistemology, in which it was used the studies of Piaget (1973; 1977; 1983; 1987); Ferreiro and Teberosky (1993; 1999; 2001; 2003) and PERRET-CLERMONT (1996) to develop the analyses of hypothesis presented for the searched children at moments of group interaction, in the resolution of challenges referring the reading and the writing. So, from these analyses of verbal interchanges established between the children in the group, the group interaction was evidenced that, between pairs, it consists of a privileged situation of the point of view of cognitive development, since, having conflicts of hypotheses – conflicts socio-cognitives – through of the quarrels on what the writing represents and as it is represented, it has unbalance in the mental structure of the citizen that searching a new unbalance point it advances in its conceptions, organizing schemas more elaborated (reorganization cognitive). Then, it is concluded affirming that the group interaction it consists of one practice pedagogical that it makes possible the construction joint of the lecto-writing, as well as possibility, on the part of citizens-children involved in the process, of one to live together based in the respect and the acceptance of the other. That is, the administration from classroom, when thought and organized in way that it involves the children in the development of significant activities, that they allow the reflection, the cooperation, the sharing, the participation and the mutual enrollment, it makes possible the development citizens that if they understand co-responsible in the social transformation.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como finalidade investigar as interações estabelecidas entre pares de crianças no contexto de sala de aula, mais especificamente no trabalho em grupo, tomando como unidade de análise os diálogos estabelecidos entre elas os quais apresentam suas concepções/hipóteses acerca do universo da língua escrita. Conseqüentemente, pretendeu-se compreender os avanços conceituais acerca da lecto-escrita que tal interação pode propiciar em cada sujeito envolvido no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O interesse por esse estudo surgiu a partir das discussões teóricas e das práticas realizadas no grupo GPFOPE¹. Desde a graduação como agora, na especialização, vem-se desenvolvendo, dentro desse grupo, vários estudos teóricos que dão sustentação para se aplicar as atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita, em forma de circuito que no grupo elaboramos. Sendo assim, por meio do trabalho conjunto desenvolvido em escolas do sistema público de ensino, mais especificamente, em classes de alfabetização, constata-se a importância de uma prática pedagógica alfabetizadora que atenda às reais necessidades e interesses das crianças e que respeite seus estágios de 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-se respostas que venham contribuir positivamente para a prática alfabetizadora, que tenha como premissa a apropriação da lecto-escrita como evolução conceptual, é que se vem interessar-se pela temática da interação grupal entre crianças que buscam compreender, conjuntamente e através da troca de pontos de vista, o que a escrita representa e como ela é representada e, também como esse intercâmbio de hipóteses contribui para a construção da língua escrita.

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.

Desta forma, buscando responder ao problema da pesquisa, foram propostas, em uma classe de Educação Infantil de uma escola do Sistema de Ensino Estadual de Santa Maria, atividades diversificadas, em forma de circuito, que envolveram desafios referentes a lecto-escrita, de maneira a favorecer que as crianças as resolvessem por meio da troca de pontos de vista em grupos heterogêneos, isto é, crianças, no mesmo grupo, com níveis conceituais diferentes, porém próximos, acerca da língua escrita.

Logo, a perspectiva psicogenética guiou o estudo, pois as reflexões oriundas da teoria piagetiana e o interesse particular da pesquisadora pelo processo de apropriação, pela criança, da língua escrita, tornaram necessário o aprofundamento dos conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), bem como dos estudos desenvolvidos por Perret-Clermont (1996).

Portanto, justifica-se a relevância da pesquisa aqui apresentada por se compreender que o tema da mesma 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 professores, 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 aquisição da leitura e da escrita.

Todavia, reforça-se essa relevância, dentro do contexto do Curso de Especialização em Gestão Educacional, por acreditar-se que essa pesquisa analisa um tipo específico de prática pedagógica que visa à formação de sujeitos autônomos, responsáveis e participativos, uma vez que propicia um viver coletivo no qual o conhecimento é democraticamente construído num engajamento mútuo.

Em Maturana (1998; 2004) justifica-se o sobredito tendo como base a consciência que o modelo de sociedade que hoje se tem e vive não dá mais conta de atender às reais necessidades das pessoas. Nesse contexto compreende-se a

relevância de se buscar alternativas de superação do sistema capitalista (ou de se buscar alternativas de um melhor viver dentro desse sistema), alternativas que permitam formas mais justas, igualitárias e menos excludentes. Para tanto, a educação tem um papel fundamental, pois ela, como instituição social, tem como grande objetivo formar os futuros cidadãos, propiciando aos educandos uma formação que os possibilitem se entenderem co-responsáveis na tomada de decisões na construção de uma sociedade mais justa.

Explicando melhor. Com o advento das sociedades patriarcais e, conseqüentemente, com o fim das relações matrísticas (MATURANA, 2004), atualmente vive-se em uma cultura na qual a competição, o individualismo e a luta pelo poder já se tornaram tão naturais e necessários que estamos constantemente agindo e estabelecendo interações de negação do outro.

Pouco se questiona e muito se reforça, uma vez que diferentes meios (entre eles a escola) divulgam ser essa – a competição – a forma ideal de se relacionar e interagir. Logo, vive-se essa cultura ajudando-a, cotidianamente, a se legitimar, conservando-a.

Desse modo, as crianças desde muito cedo, inseridas nessa forma de conversação (MATURANA, 1998), aprendem que a hierarquia, a obediência, a autoridade de uns sobre outros são emoções que devem ser valorizadas e, portanto, apresentadas e desenvolvidas por elas, devendo, conseqüentemente, negar sua emoção verdadeiramente natural e primordial que é o amor. Emoção essa que vem acompanhada do companheirismo, do senso de participação, de cooperação e de aceitação mútua: emoções necessárias para uma vida em democracia².

Assim, o modo como se vive cotidianamente com as crianças, a partir de um modo de conversação específico baseado em tipo particular de emoção, gera, também um tipo específico de cultura. Portanto, segundo Maturana (2004), só há mudança de cultura, no modo de viver em sociedade, quando ocorrem modificações no emocionar que guia as ações das pessoas e quando esse novo

² O conceito de democracia aqui apresentado tem como referência a concepção contra-hegemônica de democracia de Boaventura de Sousa Santos (2002).

emocionar e, conseqüentemente, essa nova forma de conversação for passada de geração para geração por meio da educação.

O ato de educar, entretanto, está baseado nas interações que sujeitos estabelecem na convivência, sendo um processo que acontece o tempo todo e de maneira recíproca. É por meio do educar que se aprende a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que se vive, ou seja, as relações que se estabelecem e se vivenciam com outras pessoas no contexto ao qual se pertence, molda a forma dos relacionamentos na sociedade como um todo, gerando um modo de vida particular – seja ele Matrístico ou Patriarcal (MATURANA, 2004).

Logo, pelo fato da educação ter um papel tão relevante na formação de um determinado tipo de sociedade, a educação formal, desenvolvida nas escolas, acaba também tendo papel de destaque, já que nela sujeitos estabelecem interações e redes de conversações que podem assegurar a conservação da cultura que se vive ou serem fontes de mudança cultural por meio da possibilidade de se conviver em relações sociais, baseadas no sentimento verdadeiramente humano que é o amor. Assim, segundo o mesmo autor, a educação pode vir a trazer mudanças da forma de viver patriarcal – relação social baseada na competição e na negação do outro – para o viver matrístico, mudança necessária visto que se vive atualmente uma forma de conversação que torna nosso modo de vida fundamentado na apatia social, na acriticidade política e na falta de respeito e de responsabilidade.

A escola, então, com o objetivo de propiciar essa mudança cultural e formar cidadãos conscientes, necessita proporcionar situações de interação entre sujeitos que levem esses a vivenciar contextos de respeito e de aceitação do outro, através do desenvolvimento de atividades significativas que envolvam reflexão, cooperação, participação mútua, engajamento e compartilhamento.

Contudo, acredita-se que esse viver matrístico, proposto por Maturana (1998) baseado no respeito ao outro, que se dá no contexto da sala de aula pesquisada, por meio da interação grupal, permite às crianças envolvidas

compreenderem e vivenciarem um outro tipo de relação social que não seja a da competição e a da negação do outro e talvez essa experiência permita a tais crianças estabelecerem um tipo de relação, fora da escola, em sua comunidade, diferente da que hoje se tem.

Com base nesses pontos, é que se propõe esse estudo num curso de Gestão Educacional, justamente por se entender que práticas pedagógicas gerenciadas por professores e professoras, em sala de aula, muito “moldam” as formas de pensar e de se relacionar dos sujeitos em sociedade e, portanto, merecem destaque e necessitam ser analisadas, principalmente quando são práticas que fogem dos moldes tradicionais de organização dos trabalhos pedagógicos.

1 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Apropriação, pelas crianças, de conhecimentos culturalmente constituídos: a reinvenção da escrita

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, 2003), 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 norteiam todo seu processo de construção acerca desse universo tão fascinante que as rodeia: o mundo da escrita (FERREIRO, 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" (FERREIRO, 1993, p.78).

Contudo, 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, 2003, p.125).

Assim sendo, 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.

1.1.1 Construção do conhecimento na perspectiva psicogenética

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 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 autorregulações que estabelecem na interação com os objetos cognoscentes se apropriam de saberes socialmente constituídos e desenvolvem suas estruturas de pensamento.

Desta forma, podemos dizer que o conhecimento é um agrupamento 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).

O eixo central, portanto, da teoria piagetiana é a interação organismo-meio. Essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio; funções exercidas pelo organismo ao longo da

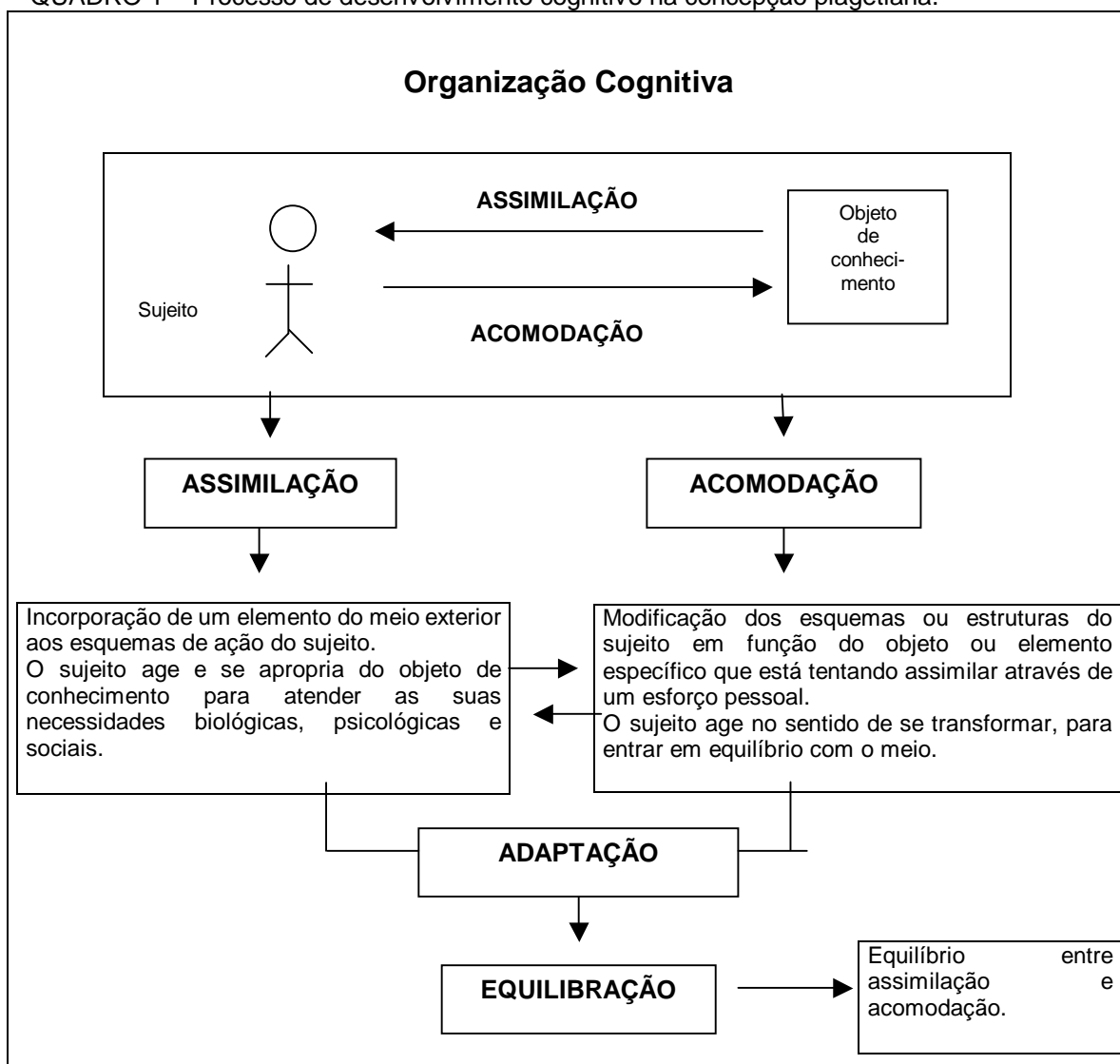
vida do sujeito. A adaptação, fator biológico, consiste na relação particular entre organismos ou espécies vivas e seu meio; estar adaptado, portanto, significa ter conseguido, ser capaz, de sobreviver nas condições e restrições do mundo que se habita, por meio de um ajustamento, físico e comportamental,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

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) e foi elaborado com base na obra de Wadsworth (1987):

QUADRO 1 – Processo de desenvolvimento cognitivo na concepção piagetiana.



Assim sendo, todo 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). Logo é a partir dessas interações que o sujeito assimila o objeto às suas estruturas (Macedo, 1994), o que caracteriza o processo de equilíbrio descrito por Piaget e tão importante para a construção de conhecimento:

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, 1985, p.7).

Entretanto, 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.

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) (PIAGET, 1983, 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” (PIAGET, 1983, 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, aqui ainda não há “qualquer modificação profunda das estruturas intelectuais pela vida social ambiente” (PIAGET, 1983, p.159).

Por outro lado, 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 seu meio, relações sincrônicas que são primordiais para seu desenvolvimento intelectual, uma vez que, segundo Piaget,

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 (1983, p.160).

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

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 co-operação 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” (PIAGET, 1983, p.163).

Ou seja, quando a criança interage com outras pessoas, suas idéias e concepções estão em constante aprovação ou desaprovação, além de 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 co-operação, assim, favorece a coordenação de operações e leva a novas equilibrações.

Em síntese, podemos destacar que, para Piaget (1983) 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.

Contudo, o conhecimento evolui à medida que o sujeito cognoscente constrói significados em torno de objetos de conhecimento (COLL, 2002). 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.

1.1.2 Interação grupal na construção da lecto-escrita

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, conseqüentemente, por meio de auto-regulações, levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos.

Isso é, o conflito cognitivo, resultante da interação co-operativa, 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. Assim, a co-operação consiste em coordenação de operações e em equilibrações, sendo que “sem intercâmbios de pensamento e sem co-operação com outros, o indivíduo não chegaria a agrupar suas operações num todo coerente” (PIAGET, 1983, p.164).

Portanto, a interação social, o intercâmbio entre indivíduos, 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 leva a conflitos que enriquecem e transformam seu pensamento, uma vez que são justamente tais conflitos os responsáveis por gerarem avanços conceituais, pois 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).

Desta forma, a atividade co-operativa, 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 geram progressos cognitivos justamente por desencadear desequilíbrios conceptuais 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. Ou seja, para essa 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” (1996, 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.

Dessa forma, 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 professor-aluno como aluno-aluno são de extrema relevância, o que sugere que não basta apenas haver trocas entre cada aluno em particular com o educador, mas sim trocas entre pares que buscam mutuamente compreender algo que lhes causa certa curiosidade e lhes exige encontrar uma solução.

Sendo assim, a lecto-escrita, como objeto de conhecimento, pode vir a ser adquirida 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 adquirem, 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.

Todavia, 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 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 proporciona a reorganização dos esquemas mentais das crianças, favorecendo o avanço de suas conceptualizações.

1.1.3 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 descreve a teoria piagetiana.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), 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 podemos 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 aquisição da lecto-escrita por meio da construção de hipóteses.

As hipóteses elaboradas pela criança envolvem, indiscutivelmente, um processo cognitivo, pois são as reflexões, os pensamentos, que constroem - sem a interferência, no sentido de pura transmissão, de um indivíduo alfabetizado - quando tentam entender que objeto de conhecimento é esse que os adultos fazem uso quase que constantemente (dependendo da cultura e do meio ao qual essa criança está inserida).

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?” (FERREIRO, 1993, p.86), utilizam princípios cognitivos gerais, complexos e profundos totalmente inventados por elas, o que sugere a existência de conceitualizações infantis criadas pelas crianças enquanto refletem sobre esse objeto de conhecimento tão fascinante que é a língua escrita.

Ainda, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), essas concepções formuladas pelas crianças têm um caráter muito geral e aparecem em todas as crianças independente da classe ou do nível social. Há, entretanto, uma variação no aparecimento das concepções em termos de idade, 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” (FERREIRO, 1993, p. 77).

Então, a construção da língua escrita se dá, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a partir da evolução das conceitualizações infantis acerca desse objeto de conhecimento, evolução que aparece através dos conflitos cognitivos que o sujeito sofre. 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, 1999, p.34).

Dessa forma, essas mesmas autoras definem, em seus estudos, cinco níveis 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, a criança produz uma hipótese. 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); assim, a criança irá elaborar novas hipóteses e novas questões a cada nível que passa.

Portanto, há “idas e vindas” entre os níveis, já que o processo de assimilação acerca da língua escrita é gradativo e envolve concepções que se ampliam.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), descrevem o processo de construção e de reconstrução da escrita em três distintos períodos que englobam os cinco níveis conceituais pelos quais passam as crianças até compreenderem a leitura e a escrita alfabeticamente.

Para essas autoras, no **primeiro período**, início dessa construção, há as primeiras idéias acerca da lecto-escrita. As tentativas das crianças dão-se 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.

Segundo Ferreiro,

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 (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” (FERREIRO, 1990), 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” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.22).

Por consequência, 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 (FERREIRO, 1990).

Esses dois primeiros períodos descritos acima, correspondem, como já enunciado, a hipótese pré-silábica, justamente por corresponder a fase na qual a criança compreende que a escrita representa a fala e que, por conseqüência, se pode escrever o que se diz (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Quando a criança busca relacionar os aspectos sonoros da fala com o que escreve, a fonetização da escrita, está entrando no **terceiro período**. Esse período inicia-se com o nível *silábico* e termina com o *alfabético*, havendo, entretanto, um progresso evolutivo.

Desta 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” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 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 escrita silábica traz para a criança um conflito cognitivo que mexe com sua concepção prévia 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 desencontro 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.

Assim sendo, 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. No final desse período a criança atinge o nível *alfabético*, fazendo os registros de forma convencional, mas não ortográfica.

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

Contudo, 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 (FERREIRO, 1990, p.63-64).

Com base no sobredito, salienta-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.

Concluindo, considera-se como condição essencial para a construção da lecto-escrita pela criança que esta 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-aprendizagem, permita à criança avançar, por meio de sua natural curiosidade, na exploração de seu meio físico e social, em suas conceptualizações 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, ainda na perspectiva psicogenética, a possibilidade de haver reelaborações de estruturas mentais que levam, conseqüentemente, a avanços conceptuais a partir da troca de idéias particulares.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Temática

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as interações estabelecidas entre pares de crianças no contexto de sala de aula, mais especificamente no trabalho em grupo, tomando como unidade de análise os diálogos estabelecidos entre elas nos quais apresentam suas concepções/hipóteses acerca do universo da língua escrita. Conseqüentemente, pretendeu-se compreender os avanços conceptuais acerca da lecto-escrita que tal interação pode propiciar a cada sujeito envolvido no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Assim sendo, a seguinte temática norteou a pesquisa:

A REPERCUSSÃO DO TRABALHO COLETIVO ENTRE PARES NA CONSTRUÇÃO DA LECTO-ESCRITA.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Compreender qual a repercussão do trabalho cooperativo entre pares na construção da lecto-escrita.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as contribuições da interação grupal nas práticas pedagógicas ao longo do processo de apropriação da lecto-escrita por meio da aplicação de atividades diversificadas.

- Compreender como a interação grupal favorece os avanços conceituais das crianças em relação ao processo de construção da lecto-escrita.

2.3 Questões de pesquisa

1. Como a interação grupal, entre pares, auxilia a evolução conceitual das hipóteses infantis?
2. Em que medida a atividade conjunta colabora para a apropriação da lecto-escrita?

2.4 Abordagem metodológica para a investigação

Esta investigação qualitativa, de tipo etnográfico, desenvolveu-se a partir dos estudos de Perret-Clermont (1996), Piaget (1973, 1977, 1983, 1987), Ferreiro e Teberosky (1999), tendo como objeto de análise as interações entre pares – mais especificamente as situações de conflito sociocognitivo – no contexto de sala de aula, tomando-se como unidade de análise os diálogos que se estabeleceram nessas interações.

Para tanto, se propôs aos sujeitos em processo de alfabetização, atividades diversas, acerca da leitura e da escrita, que se apresentavam como situações desafiantes as quais o grupo precisou, mutuamente, resolver. Ou seja, as crianças resolveram situações-problemas - atividades lúdicas envolvendo a lecto-escrita - dentro de um contexto grupal; os grupos foram formados por quatro membros, que se encontravam em níveis conceituais diferentes, porém próximos, níveis esses descritos por Ferreiro e Teberosky (1999). Assim, o propósito da atividade consistiu em gerar situações de conflito através dos diferentes pontos de vista dos membros do grupo que, conseqüentemente, causaram desequilíbrios cognitivos, por isso os níveis conceituais precisavam ser próximos, uma vez que

Se o distanciamento entre os níveis dos parceiros é demasiado grande, o sujeito corre o risco de não se aperceber do conflito ou de não compreender onde é que este se situa. Se os níveis são semelhantes ou se o parceiro é “inferior”, o sujeito só poderá beneficiar da interação se esta for conflitual, isto é, se a diversidade das centrações e a natureza da tarefa da situação coletiva exigirem da sua parte uma reorganização das coordenações em jogo (PERRET-CLERMONT, 1996, p.284).

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram intencionalmente selecionados a partir da compreensão, que se deu da análise prévia de seus registros espontâneos acerca da leitura e da escrita, do nível conceptual de cada sujeito-criança da sala de aula observada¹. Isto é, os quatro sujeitos da investigação foram selecionados por apresentarem, no início da pesquisa, períodos próximos de compreensão da língua escrita.

Assim sendo, justifica-se a escolha da abordagem etnográfica por se entender que a observação participante das ações e dos diálogos em suas manifestações naturais em contexto de sala de aula consiste na metodologia que melhor permite ao pesquisador compreender o processo educativo em sua plenitude, levando-o “(...) a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” [educacional] (ANDRÉ, 1995, p.30).

Isto porque, a etnografia permite ao pesquisador, inserido no contexto observado, no caso a sala de aula, observar todos os processos que ali se desenvolvem, podendo, assim, por meio da descrição e da indução dar significado ao observado. Significações essas que levam o pesquisador, como sugere André (1995), a formulação “(...) de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” [como no caso de uma pesquisa positivista] (idem).

Nessa mesma direção, Engers (1994) apresenta uma série de características que por si só demonstram porque esse tipo de abordagem investigativa é a que melhor permite ao pesquisador compreender a realidade educacional. Assim, a autora destaca,

¹ A compreensão do nível conceptual de cada sujeito se dá a partir do desenvolvimento de uma testagem, na qual cada criança, individualmente, é incentivada a escrever “do seu jeito” um universo de quatro palavras e uma frase e, após é estimulada para que leia o que escreveu.

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 de uma visão holística, naturalista e indutiva, que caracteriza a abordagem em questão (ENGERS, 1994, p.67).

Com base no sobredito, destaca-se que através da observação participante das interações, em situações naturais, que as crianças estabeleceram no contexto de sala de aula, pode-se analisar os significados aprendidos, internalizados - por meio de abstrações reflexivas - e utilizados pelos sujeitos em diferentes atos de leitura e de escrita, construídos na interação com outros sujeitos cognoscente que apresentavam idéias e hipóteses contrárias as suas. Ou melhor, o olhar etnográfico possibilitou observar-se as trocas de informações e de pontos de vista, acerca da lecto-escrita, compartilhados entre crianças ainda não-leitoras por meio da interação com esse objeto de conhecimento e entre os sujeitos, visto que como indica Teberosky as crianças desde cedo “são capazes de cooperar em atividades de escrita, e que esta cooperação reflete-se nas construções conjuntas que realizam” [em sala de aula] (2003, p.125).

Portanto, o “olhar” etnográfico dos conflitos sociocognitivos das crianças, motivados por situações grupais e por atividades sobre leitura e escrita, constitui o meio pelo qual se avançou em direção ao entendimento das questões que foram propostas por este estudo.

2.5 O contexto da investigação

A turma de Educação Infantil na qual se realizou o presente estudo faz parte de uma Escola do Sistema Estadual de Ensino do município de Santa Maria, localizada num bairro da Zona Oeste da cidade. Essa escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, num total de aproximadamente dois mil alunos, distribuídos em sessenta e uma turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite.

De modo geral, o nível sócio-econômico dos alunos da escola é baixo, tendo um número bastante elevado de famílias em situação de pobreza.

A escola é de alvenaria, possui salas pequenas e arejadas, composta por vinte e cinco salas de aula, uma sala da direção, uma para os professores, uma para a supervisão escolar, uma para a orientação educacional, uma para o apoio pedagógico, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, uma secretaria e uma biblioteca.

A sala de aula da turma de Educação Infantil na qual se realizou a pesquisa é bastante ampla, arejada e dotada de variados recursos pedagógicos adquiridos por meio de doações e rifas. Portanto, em seu interior há: mesas redondas com cadeiras, todas de tamanho apropriado para as crianças, nas quais os educandos sentam em grupos diariamente, três prateleiras com muitos e variados jogos e brinquedos pedagógicos, uma estante com livros de histórias infantis, um quadro de giz, um aparelho de som com CDs infantis, um armário com folhas ofício de diferentes cores, lápis preto, lápis de cor, pincéis atômicos, canetas hidrográficas, tintas guache, pincéis, giz de cera de espessuras variadas, lixas, colas coloridas, colas com brilho, etc. Além do mais, há ainda muito material de sucata arrecadado pelas próprias crianças e transformados por elas, nos mais variados brinquedos e objetos.

Dentro da sala existe um ventilador de teto, cortinas, paredes decoradas com as atividades das crianças, além de cartazes referentes aos estudos realizados pela turma e um relógio grande. Há, ainda, dentro da sala, um banheiro para as crianças com escovódromo. No escovódromo, em uma prateleira, ficam as canecas, escovas de dente e as toalhinhas de cada criança, individual e separadamente, sendo utilizadas sempre após as refeições.

A turma consta de vinte e sete alunos, sendo treze meninas e quatorze meninos. A faixa-etária das crianças varia de seis anos e meio a sete anos completos e o nível sócio-econômico das mesmas, de modo geral, é baixo.

Conforme a interação estabelecida entre a pesquisadora e a turma, durante a realização das atividades, pode-se constatar que é uma turma bastante heterogênea, pois por meio da exploração de escritas espontâneas das crianças

de determinados conjuntos de palavras, percebeu-se que cada educando, de modo particular, encontra-se em um nível conceitual diferente acerca da língua escrita, o que demonstra que nessa turma há as cinco hipóteses conceituais descritos por Ferreiro e Teberosky (1999). Isto é, no início das atividades havia dezoito crianças pré-silábicas, seis crianças silábicas, apenas uma criança silábica-alfabética e duas já alfabéticas.

Essa heterogeneidade em relação às concepções acerca da lecto-escrita, tornou o trabalho desenvolvido bastante rico, já que as interações entre as crianças, por meio de hipóteses divergentes, proporcionaram trocas significativas entre elas.

2.6 Os sujeitos da investigação

O estudo implementado na turma de Educação Infantil foi desenvolvido com um grupo de quatro crianças.

As observações participantes realizadas na turma serviram para verificar as interações espontâneas que estabelecem as crianças quando, coletivamente, buscam resolver desafios que lhes causam curiosidade, além de ter proporcionado o conhecimento das necessidades particulares de cada grupo de alunos para o melhor planejamento das atividades de circuito, de que forma essas crianças participaram no desenvolvimento dessas atividades e, principalmente, as observações ajudaram na compreensão dos avanços conceituais acerca da lecto-escrita que estabelecem os sujeitos que se envolvem em interações grupais.

2.6.1 As crianças

As crianças participantes² desse estudo fazem parte da turma já descrita e foram selecionadas a partir de uma testagem realizada no início dos trabalhos, na qual todas as crianças, individualmente, cada uma na sua vez e em uma sala

² Os nomes das crianças foram conservados, porém ocultou-se os sobrenomes para preservar suas identidades de forma ética.

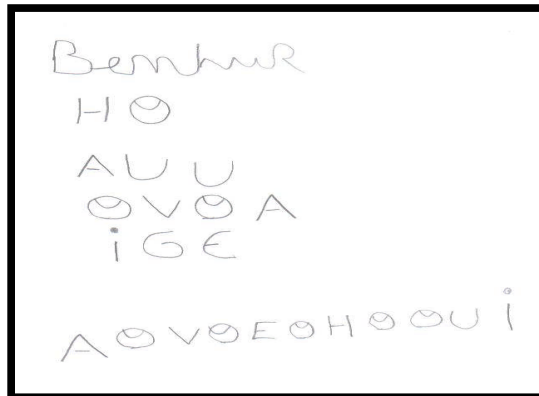
reservada, foram incentivadas a escrever, espontaneamente, um universo de quatro palavras (uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e uma monossílaba respectivamente) e uma frase. Após a escrita de cada palavra, e até mesmo da frase, a criança devia ler sua produção apontando, com o lápis ou o dedo, a grafia lida. Assim, o universo de palavras utilizadas foi: quadro, aluno, professora, giz; e a frase foi: “A professora escreve no quadro com o giz”.

Desta forma, por meio dessa testagem, pode-se compreender a hipótese acerca da língua escrita que cada criança, até o momento havia elaborado e, conseqüentemente, conhecendo o nível conceitual de cada um, selecionou-se quatro crianças que se apresentavam, inicialmente, no mesmo período de evolução das conceitualizações que passam as crianças no processo de apropriação da escrita, no caso aqui, o terceiro período descrito por Ferreiro e Teberosky (1999). Porém, apesar de estarem no mesmo período, suas hipóteses eram de níveis de compreensão diferentes, mas próximos. Isto é, os quatro sujeitos da pesquisa foram selecionados intencionalmente a partir de seus níveis conceituais sobre a língua escrita.

Benhur iniciou na pesquisa com 6 anos e 7 meses e no término da mesma estava com 6 anos e 11 meses.

No início da pesquisa, por meio de sua testagem, constatou-se que essa criança, em seu processo de construção da língua escrita, encontrava-se no nível Silábico, uma vez que em suas produções espontâneas apresentou grafemas com predomínio de valor sonoro convencional, para cada sílaba pronunciada, além de exigir uma quantidade mínima de caracteres para as escritas, que não poderia ser menos que dois.

Benhur é bastante convicto em suas produções, não apresentou receio em escrever e o fazia rapidamente, ou melhor, escutava a solicitação, pensava e logo escrevia e lia, sem medo de errar.

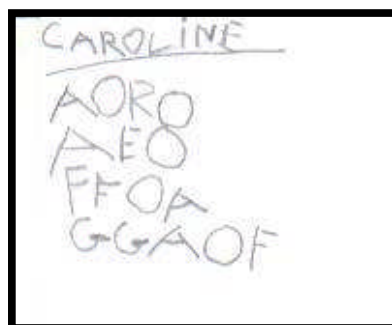


Escritas espontâneas apresentadas pelo Benhur no desenvolvimento da testagem.

Caroline, com 6 anos completos no início da pesquisa, terminou sua participação com 6 anos e 4 meses.

Suas escritas espontâneas iniciais, como observadas na testagem desenvolvida, demonstram que essa menina também se encontra no nível Silábico, apresentando as primeiras escritas silábicas, na qual não há ainda predomínio absoluto de valor sonoro convencional.

Além do mais, sua exigência de quantidade mínima de caracteres é tão forte em alguns momentos, que ela acaba satisfazendo essa necessidade acrescentando, aleatoriamente, mais letras à palavra.



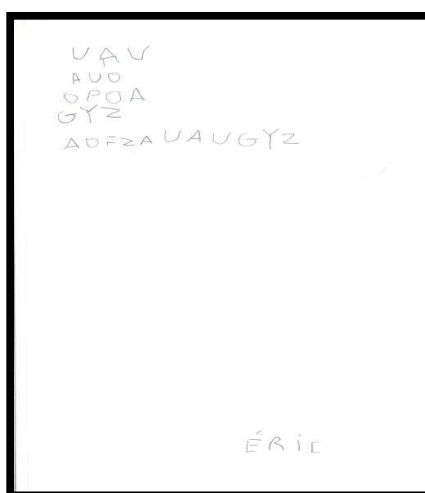
Escritas espontâneas apresentadas pela Caroline no desenvolvimento da testagem.

Na realização de suas escritas, apresentou bastante resistência alegando que não sabia escrever ou que ainda não havia aprendido, por isso apresentou bastante insegurança, medo do erro e uma certa ansiedade, querendo logo saber,

por parte da pesquisadora, se o que havia escrito estava correto. Assim, não quis escrever a frase da testagem argumentando “é muito difícil, eu não sei”.

Éric, no início estava com 7 anos completos e, portanto, no final da pesquisa estava com 7 anos e 4 meses.

Éric, o mais velho do grupo, também no nível Silábico, demonstra em sua produção espontânea a escrita da palavra giz de forma alfabética.



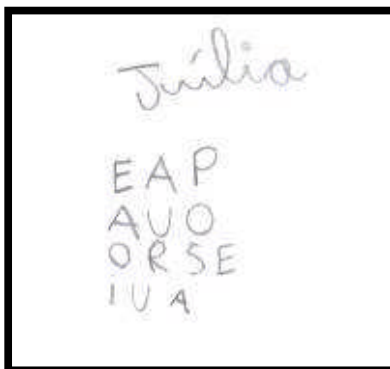
Escritas espontâneas apresentadas pelo Éric no desenvolvimento da testagem.

Apesar de apresentar inicialmente a hipótese silábica, no segundo contato que se teve com esse menino, percebeu-se que ele havia avançado de concepção e já estava no nível silábico-alfabético. Contudo, essa criança, mesmo explicitando oralmente suas hipóteses já bastante complexas, se negava a realizar registros no papel.

Assim, vale salientar que Éric trouxe muitas contribuições ao grupo em termos de conflito de hipóteses, porém suas concepções tiveram que ter sido anotadas pela pesquisadora para posterior análise, uma vez que para ele era irrelevante realizar registros gráficos.

Júlia, iniciou na pesquisa com 6 anos e 2 meses e no término da mesma estava com 6 anos e 6 meses.

No início da pesquisa, por meio de sua testagem, constatou-se que essa menina, em seu processo de construção da língua escrita, encontrava-se no nível Silábico, uma vez que em suas produções apresentou uma grafia para cada sílaba pronunciada. Exigiu uma quantidade mínima de caracteres (nunca menos de três) e também uma variação. Em poucos momentos apresentou valor sonoro convencional.



Escritas espontâneas apresentadas pela Júlia no desenvolvimento da testagem.

Criança bastante insegura em suas escritas e, por isso, não se sentiu capaz de escrever a frase, negando-se a concluir a testagem. Demorou bastante para escrever as palavras solicitadas, consultando seguidamente o alfabeto exposto e perguntando o nome das letras à pesquisadora.

2.7 Instrumentos para a busca dos achados

Para o desenvolvimento da investigação utilizou-se os seguintes procedimentos: conversas informais com as crianças e a professora da turma, observação dos diálogos das crianças em momentos de interação e aplicação de atividades diversificadas sobre leitura e escrita e da testagem “Quatro palavras e uma frase”³.

³ Esta testagem é desenvolvida com as crianças individualmente e, por meio dela, ou melhor das escritas espontâneas das crianças, pode-se compreender o nível conceptual que a criança encontra-se no momento acerca da língua escrita. Portanto, a pesquisadora solicita a criança que “escreva do seu jeito” um universo de quatro palavras e uma frase, estimulando-a para que após, leia o que escreveu.

Foram realizadas duas testagens como essa, uma no início do desenvolvimento da pesquisa e outra no término. Contudo, o universo de palavras exploradas na primeira testagem foi diferente do universo utilizado na segunda testagem.

A busca dos achados iniciou-se através do desenvolvimento da testagem. Assim, conhecendo o nível conceitual de cada sujeito sobre a língua escrita, se planejou e aplicou atividades diversificadas sobre leitura e escrita em forma de circuito.

Os circuitos de atividades, sempre realizados coletivamente pelas crianças, envolveram jogos desafiantes e não-competitivos selecionados de acordo com o interesse da turma. Foram aplicados, pela própria pesquisadora, um total de cinco circuitos, com duração aproximada de três horas cada, durante o segundo semestre letivo do ano de dois mil e cinco, sendo que a partir de seu desenvolvimento gravou-se digitalmente as trocas de idéias e hipóteses apresentadas espontaneamente pelas crianças em momentos de interação grupal.

Durante o desenvolvimento dos circuitos de atividades, as crianças foram estimuladas a realizarem registros individuais (em uma folha tamanho ofício que recebiam em branco sempre no início dos circuitos) com as produções do grupo. Logo, tanto as hipóteses apresentadas pelas crianças oralmente como seus registros pessoais foram analisados com o propósito de responderem as questões traçadas nessa pesquisa.

Como as atividades foram apresentadas através de jogos e brincadeiras, isto é, por meio da ludicidade, as crianças envolveram-se plenamente na pesquisa e, portanto, não apresentaram resistência no desenvolvimento do proposto. Como realizaram as atividades sempre no mesmo grupo, a afinidade entre as crianças favoreceu para que seus conflitos fossem apenas de hipóteses e não comportamentais.

3 ANÁLISE DOS ACHADOS

A partir das observações das interações dos sujeitos da pesquisa em situações grupais na resolução de atividades desafiantes sobre leitura e escrita e da gravação dos diálogos estabelecidos entre eles em tais interações, na qual foi possível assinalar aspectos significativos, inicia-se a análise dos achados.

As interações estabelecidas entre pares, em contexto de sala de aula, durante a realização de atividades didático-pedagógicas, na qual os sujeitos da pesquisa explicitam concepções acerca da língua escrita, forneceram subsídios capazes de ilustrar e responder as questões desta pesquisa:

Como a interação grupal, entre pares, auxilia a evolução conceptual das hipóteses infantis?

Em que medida a atividade conjunta colabora para a apropriação da lecto-escrita?

Refletindo sobre tais questões e analisando qualitativamente as interações das crianças no desenrolar da investigação, percebe-se a necessidade de organizar o estudo a partir de categorias.

Desta forma, com base no referencial teórico abordado e utilizado na pesquisa, criaram-se três categorias que orientarão a discussão dos achados. Ou seja, as interações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa foram de três tipos diferentes: **espontânea**, **trabalho entre pares** e **compartilhada**. O quadro-sintético a seguir apresenta as principais características de cada tipo de interação:

QUADRO 2 – Síntese das características de cada categoria.

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO
<p>Interação do tipo:</p> <p>Compartilhada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho conjunto: todos se ajudam mutuamente buscando resolver um desafio. ▪ Co-operação: as hipóteses dos membros do grupo são consideradas por todos; os pontos de vista de todos são levados em conta para a resolução de problemas. ▪ Conflitos sociocognitivos: na busca de um consenso de opiniões, há (re)elaboração de concepções e construção de conhecimento. ▪ Conhecimento compartilhado: há uma participação dos sujeitos do grupo na construção de conhecimento conjunto.
<p>Trabalho entre pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negação: as hipóteses individuais não são consideradas pelos demais membros do grupo. ▪ Falas monológicas: as concepções são ditas oralmente para si mesmo na busca de resolver um desafio de forma individual, pois não há compartilhamento de pontos de vista. ▪ Ausência de conflitos: como a hipótese do outro não é levada em conta, todo o processo interacional é marcado por um apenas “estar junto”.
<p>Espontânea</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trocas não conceituais: momentos em que dois ou mais sujeitos do grupo discutem sobre assuntos quaisquer que não estão diretamente relacionados ao tema da atividade em desenvolvimento. ▪ Momentos de dispersão: diálogos sobre situações e/ou fatos com interesses não escolares que geraram dispersão de alguns membros do grupo.

Ao analisar-se as diversas interações estabelecidas entre as crianças-sujeitos da pesquisa, pode-se evidenciar a predominância da interação do tipo **compartilhada**.

Assim sendo, chegando ao final do estudo de pesquisa, evidencia-se o quanto as crianças avançaram em suas hipóteses iniciais sobre o que a escrita representa e como ela é representada, uma vez que no trabalho compartilhado, por haver envolvimento e motivação, as crianças participaram mutuamente na construção de um conhecimento significativo, conseqüentemente, pode-se dizer que, por predominar a interação compartilhada, houve avanços conceituais que levaram, cada sujeito, em particular, no contexto grupal, a (re)elaborar suas estruturas prévias de pensamento sobre o universo da língua escrita.

Portanto, utilizar-se-á as categorias elaboradas e apresentadas com o propósito de descrever e explorar os achados, através de uma possível categorização dos mesmos.

Logo, iniciar-se-á a compreensão dos achados discutindo-se a categoria de interação do tipo **compartilhada**.

Nesse tipo de interação entre pares, os sujeitos do grupo, na busca de resolução de um desafio, apresentam suas hipóteses conceituais aos colegas que as escutam e as consideram, apresentando 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 co-operativo¹, uma vez que há um engajamento mútuo através da participação conjunta que leva à resolução de desafios.

Tais características ficam evidentes nos seguintes momentos de interação:

¹ Segundo Piaget (1977), co-operar consiste em trabalhar junto, trocando pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância.

(...)

C – Benhur, vamo escreve teu foguete?

C – “Fo”, “O.”

B – “Gue”, tem um “Q”!

C – Como é o “Q”?

E – “Q”? “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “M”, “N”, “O”, “P”, “Q”. Aqui, oh! (vai até o alfabeto exposto na sala e, pronunciando e acompanhando com o dedo as letras em ordem alfabética, localiza o “Q” e mostra para a colega).

B – Olha, “O”, “Q”, “E”. Foguete!

(...)

B – O Éric desenho uma casa.

C – Casa começa com o “C” do meu nome.

B – É. Tem o “C”, depois o “H”.

C – Termina com “A”.

B – Mas antes de termina tem o “Z”. Casa.

C – Como que é o “Z”?

B – É esse, olha! (Mostra no alfabeto exposto sobre o quadro de giz).

C – Ficou casa: “C”, “H”, “Z”, “A”.

Pode-se perceber, nesses exemplos, a participação ativa dos membros do grupo, pois além de compartilharem hipóteses, demonstram a nítida preocupação de auxiliar o colega em sua produção escrita e na sua compreensão.

Estes dois momentos distintos de interação compartilhada, permitem um reforço do sobredito:

(...)

J – Agora com “G”.

B – Ga-li-nha!

C – Começa com o “G”, depois o “H”: “ga”.

J – É o “G”, o “H”, o “I”, o “L”, o “I” e o “A”.

B – O “U”, Caroline!? Não tem o “U”, senão fica “galunha”.

J – Escreve de novo.

B – Agora tá certo.

(...)

J – Vamo desenha do lado o que a gente escreveu.

B – Mas como que vamo lembra o que a gente escreveu?

J – É só le! Oh, aqui tá escrito dado.

C – Eu não sei desenha um dado.

B – É muito fácil, vo te ajuda.

B – Faz um quadrado (Aguarda enquanto a colega realiza o proposto).

B – Agora reparte os lado assim (Mostra no seu desenho).

B – Agora desenha as bolinha. Eu fiz aqui nesse lado três bolinha. Faz quantas tu quiser.

C – Aqui eu faço uma, aqui faço uma, duas, três, aqui uma, duas.

B – Viu, fez um dado.

C – Tá certo?

B – Sim!

Nesse último exemplo, pode-se perceber que mesmo não se tratando diretamente de produzir uma escrita, a interação compartilhada, ou seja, a preocupação em ajudar o outro, é evidente em todos os momentos de atividade grupal, pois atividades assim organizadas permitem às crianças compreenderem que o trabalho mútuo só tem relevância quanto todos podem experimentar a satisfação de construir algo significativo – não só para a pessoa individualmente, mas, principalmente, para o grupo de modo geral.

Todavia, na interação grupal do tipo compartilhada é freqüente observar-se a ocorrência de conflitos sociocognitivos como consequência das divergências e diferenças existentes entre as hipóteses compartilhadas, pois, muitas vezes, os pontos de vista sobre o assunto discutido e a forma de construir uma determinada escrita, em função dos níveis conceptuais dos sujeitos, são de natureza distinta e, por isso, há confrontações entre esquemas mentais. Assim, na busca pela resolução da discordância, buscando, então, um acordo mútuo entre as partes, as crianças [re]significam suas hipóteses apresentando concepções mais elaboradas sobre a construção da escrita. Como exemplo de um conflito sociocognitivo gerado em situação de interação do tipo compartilhada, temos:

(...)
C – Eu desenhei uma cesta com frutas.
B – Vamo escreve. Qual é o mais fácil: cesta ou fruta?
C – Fruta.
B – Fruta: “U”, “A”. Fruta.
C – Não, tá faltando letras, não pode ter só duas.
B – Não tá, não. Olha: Fru-ta! Duas!
C – Tá faltando o “ta”!
B – Tá aqui o “ta”. (Mostra a letra “A” em sua produção)
C – Tá faltando o “ta”. (Acrescenta um “D”, ficando “UAD”)
J – Não, assim fica “fruda”. Tem que te o “T”.
B – Assim, gurias: “UADT”?
J – Não, tira aquele “D”.
B – Mas vocês disseram que tinha que te o “ta”.
C – Benhur, o “ta” é o “T” e o “A”. Olha como a Júlia fez.
B – “U”, “A”, “T”: fruta.
J – Benhur, o “T” vai antes do “A”.
B – Agora entendi, vai o “U”; “fru”, o “T” e o “A” que fica “ta”.
B – Então o “ta” é como o do nome da “profe”. (Referindo-se ao nome da pesquisadora)

Neste exemplo fica claro perceber o quanto a interação compartilhada de pontos de vista favorece a apropriação de um conhecimento – no caso a lecto-

escrita -, pois além de receber uma informação, 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.

Ainda analisando os achados buscados nas interações grupais em momentos de desenvolvimento de atividades diversificadas sobre a leitura e a escrita, pode-se perceber em alguns poucos momentos a existência da interação do tipo **trabalho entre pares**, uma vez que, como já mencionado, as crianças envolveram-se num trabalho co-operativo muito significativo e marcante durante todo o processo de pesquisa.

Sendo assim, pode-se compreender que o trabalho entre pares, evidenciado por momentos de monólogos, serviu muito para auxiliar o próprio sujeito em relação a uma compreensão pessoal de como se dá a escrita ou a leitura de uma determinada palavra. Ou seja, expressando oralmente suas hipóteses e suas dúvidas, o sujeito melhor elaborava suas concepções negando o auxílio dos colegas do grupo:

B – Com “L”?
B – Livro! Milho também tem “L”.
B – Como se escreve livro?
B – Li – vro. Tem duas letras.
B – “I” e “O”. Mas fica faltando.
B – Como será o “li”?
B – Ah! Já, sei! (Escreve “LIO”)
B – Preciso de “L”, “I”, “O”. Livro!

Ainda, pode-se perceber, mesmo que sejam poucos, momentos de trabalho entre pares no qual os sujeitos, apesar de estarem no mesmo grupo, estabeleciam monólogos que evidenciavam a total falta de interesse em compartilhar informações com os colegas, sendo interessante apenas realizar a atividade proposta de forma individual. É o que se pode perceber nessa interação, que foi a única evidenciada durante todo o desenvolvimento da pesquisa:

B – Meu nome: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Seis.
C – João: um, dois, três, quatro.
E - Éric tem quatro. Carol, deixa eu bota aqui também.

J – Dionatan: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito. Qual é o número oito?

...

J – Com quatro letra tem Lais e Éric.

B – Com oito letras tem Fernanda: o “F”, “E”, “R”, “N”, “A”, “N”, “D” e o “A”.

B – Eu vou escreve na minha folha o nome da Fernanda. Escrevi também o número oito. (Referindo-se ao numeral oito)

C – “W”, “A”, “N”, “E”, “S”, “S”, “A”: Wanessa, tem sete letra. Tem duas vezes o “S”. Vou escreve o número sete no lado do nome da Wanessa. (Referindo-se a escrita do numeral)

Além desses exemplos, pode-se perceber que houve momentos de interação de tipo trabalho entre pares no qual o sujeito solicita aos colegas que não o auxiliam, pois não está disposto a compartilhar hipóteses, já que demonstra ter convicção de como deve realizar a atividade proposta evitando a ajuda, trocando idéias consigo mesmo.

B - Peguei um desafio azul. Telefone. Essa é fácil, ninguém me ajuda.

B – Te – le – fo – ne. Quatro letras.

B – Vai o “T”, o “E”, o “O” e o “E”. Ah, Não! O “N” e depois o “E”.

B – “T”, “E”, “O”, “N”, “E”: te-le-fo-ne.

Contudo, destaca-se que a interação grupal do tipo trabalho entre pares se dá de forma totalmente diferente da compartilhada, visto que as hipóteses conceituais são apenas apresentadas oralmente sem que haja consideração das mesmas pelos outros sujeitos do grupo. Isto é, a hipótese do outro aparentemente não produz alterações nos esquemas mentais dos demais sujeitos do grupo, conseqüentemente, o desafio é resolvido individualmente e não leva a construção conjunta do conhecimento e, sim, a construção individual.

De qualquer modo, a interação do tipo trabalho entre pares, apesar de negar o ponto de vista do outro e, portanto, haver inexistência de conflito sociocognitivo, muitas vezes, leva a conflitos puramente cognitivos, pois a criança, por meio do monólogo, apresenta suas hipóteses a si mesma, que confrontadas com a realidade a fazem rever suas idéias. Além do mais, conversando consigo mesmo, o sujeito melhor organiza suas concepções em um todo coerente que o fazem (re)elaborar suas estruturas mentais, criando conceitos mais articulados com a realidade. Entretanto, ressalta-se que esse tipo

de interação apareceu em alguns poucos momentos no grupo de crianças analisado.

Logo, pode-se destacar que tanto a interação do tipo compartilhada como a do tipo trabalho entre pares, presentes em atividades grupais, podem levar o sujeito a avançar em seus níveis conceituais, propiciando a construção da lecto-escrita de forma significativa.

Já, a interação do tipo **espontânea** consiste numa categoria que apareceu pouquíssimas vezes durante a pesquisa, uma vez que as crianças-sujeitos desse estudo demonstraram grande prazer e entusiasmo durante a interação compartilhada. Assim, foram poucos os momentos em que houve dispersão e, portanto, diálogos que se distanciavam dos temas propostos nas atividades.

A interação espontânea se fez presente nos poucos momentos em que dois ou mais sujeitos do grupo trocaram opiniões e discutiram assuntos quaisquer que não estavam diretamente ligados ao tema da atividade em desenvolvimento. Ou seja, a interação grupal do tipo espontânea se caracteriza por momentos de diálogos não-conceituais acerca da língua escrita.

Eis alguns momentos que ilustram esse tipo de interação:

E – Carol, olha o tamanho do meu lápis.
C – Ele é maior que o meu. Coloca junto pra gente vê.
(...)

B – Olha o gravador da “profe”.
J – Ela falou que ele é muito delicadinho e que pode estragar se cai no chão.
B – É mesmo, eu vo cuida dele para a “profe”.
(...)

B – Júlia pega meu lápis para mim.
J - Onde ele tá?
B – Ele caiu perto da tua cadera.

Assim, esse tipo de interação é caracterizado como um momento no qual não há possibilidade de construção conjunta de conhecimentos acerca da lecto-escrita, pois as crianças aqui, estão discutindo um assunto que não diz respeito ao tema proposto.

Entretanto, por ser um pequeno momento de dispersão, dentro do grupo por dois sujeitos em particular, não interferiu no andamento da atividade, uma vez que esse tipo de interação era rapidamente substituído, naturalmente pelas crianças, por um compartilhamento de hipóteses acerca da lecto-escrita.

Então, mais uma vez constata-se que a interação do tipo compartilhada é usualmente realizada entre as crianças, pois mesmo sem a intervenção de um adulto, elas próprias compreendiam que esse tipo de interação é a que mais benefícios traz ao grupo. Isto fica evidente quando procuram se ajudar mutuamente, trocando pontos de vista com o objetivo de resolver uma situação conjuntamente. Desta forma, percebe-se que as crianças, nessa relação, não buscam competir entre si para ver quem primeiro faz corretamente a atividade proposta, muito pelo contrário, co-operam encontrando juntas respostas, por entenderem que só tem sentido realizar algo junto quanto todos do grupo alcançam seus objetivos e produzem as atividades com êxito.

Assim, a interação grupal, além que propiciar avanços conceituais acerca da lecto-escrita, propicia um sentimento de pertença e de comunhão na qual todos do grupo sentem-se co-responsáveis pelo sucesso dos demais; por isso, compartilham emoções e valores de respeito, amizade, aceitação recíproca, companheirismo e engajamento mútuo. Isso se dá porque nessa relação não-hierárquica, todos os sujeitos envolvidos se sentem valorizados, pois cada um, de uma forma ou de outra, tem algum conhecimento que pode contribuir para a resolução de um desafio que está desestruturando o grupo.

Portanto, na interação grupal há sentimento de “pertença” que fazem os sujeitos compreenderem que a participação de todos é fundamental para o sucesso do grupo, ou melhor, para que o grupo desenvolva uma determinada atividade de forma prazerosa, atingindo seus objetivos e, conseqüentemente, favorecendo a construção de conhecimentos relativos a lecto-escrita.

Pode-se ainda afirmar que as crianças, por meio do compartilhamento nas atividades de interação grupal, aprendem muito umas com as outras porque, em conjunto, conseguem planejar e reorganizar seus esquemas mentais, além do

mais compreendem que o aprendizado conjunto consiste em uma estratégia na qual todos alcançam êxitos significativos de uma forma bastante peculiar e não competitiva.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Compreender qual a repercussão do trabalho cooperativo, através da interação grupal, entre pares, na construção da lecto-escrita foi o foco principal deste estudo.

Desta forma, destaca-se a relevância dessa pesquisa no contexto de um curso de gestão educacional por acreditar-se que as práticas pedagógicas, voltadas para a construção do conhecimento, em contexto de sala de aula, propiciam um modo de viver que forma subjetividades e modos de ser que têm reflexos na vida social dos sujeitos, ou seja, formam determinados tipos de cidadãos: conscientes e participativos ou apáticos politicamente.

Assim sendo, utilizou-se a abordagem psicogenética para analisar as interações entre as crianças, vendo nessa perspectiva um meio de melhor compreender a construção do conhecimento de forma conjunta, já que nessa perspectiva o conhecimento é algo construído pelo sujeito e, portanto, sempre implica reflexões, abstrações a auto-regulação. Por esse fato, o conhecimento evolui à medida que o sujeito cognoscente constrói significados em torno de objetos de conhecimento: essa construção inclui os conhecimentos prévios que o sujeito possui e põe em prática quando interage, explora e contribui ativa e globalmente na sua própria aprendizagem.

Por isso, pode-se ressaltar que os conhecimentos infantis respondem a uma dupla origem, determinada pelas possibilidades de assimilação do sujeito e pelas informações específicas fornecidas pelo meio. Sendo assim, num contexto de socialização, ambos os fatores se vêem 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 objeto de conhecimento, nesse estudo a leitura e a escrita (TEBEROSKY, 1987). Essas interações, todavia, constituíram-se uma fonte de conflitos sociocognitivos, pois os sujeitos 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 dos demais, nem sempre idênticas às suas.

Logo, 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, conseqüentemente, por meio de auto-regulações, levam o sujeito a reorganizar seus esquemas cognitivos.

Em outras palavras, pode-se dizer que a atividade cooperativa, como a interação social, gera conflitos sociocognitivos (PERRET-CLERMONT, 1996), produzindo desequilíbrios nas estruturas mentais do sujeito que, buscando um novo estado de equilíbrio, (re)elabora suas hipóteses por meio de um processo de auto-regulação. Portanto, a interação social, o intercâmbio entre indivíduos, na perspectiva psicogenética, é compreendida como uma situação que propicia modificações individuais, em termos cognitivos, pois a interação entre sujeitos que buscam construir um conhecimento leva a conflitos que enriquecem e transformam o pensamento (PIAGET, 1983).

O conflito cognitivo, como descreve Piaget (1975 apud COLL, 1994), 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. Perret-Clermont corrobora com tais idéias quando salienta que, “(...) a ação comum de vários indivíduos, exigindo a resolução de um conflito entre as suas diferentes centrações, vem a resultar na construção de novas coordenações no indivíduo” (1996, p.45).

Entretanto, apesar de haver conflitos sociocognitivos de pontos de vista entre os pares, os sujeitos, na busca por um ponto de equilíbrio, os resolvem de forma amistosa sem jamais haver argumentações que frisem que a idéia de um em especial é a verdadeiramente correta, ocorre sim, argumentações totalmente compartilhadas nas quais os pontos de vistas são considerados, respeitados e

muitas vezes, as crianças agregam tais hipóteses para que o pensamento de todos sejam contemplados.

Então, ressalta-se que após a busca do material para a análise, evidenciou-se através das interações que as crianças realizaram, a preponderância da categoria de interação do tipo **compartilhada** e que, portanto, houve o predomínio do trabalho conjunto, da co-operação, dos conflitos sociocognitivos, como já mencionado e, conseqüentemente, do conhecimento compartilhado.

Isso ficou nítido porque se percebeu que na maioria das vezes as crianças do grupo se ajudavam mutuamente, buscando juntas resolver os desafios propostos por meio de um trabalho conjunto e co-operativo no qual todas as hipóteses presentes no grupo eram consideradas e os pontos de vista bem aceitos na busca de resolução de conflitos, proporcionando a (re)laboração de concepções e a construção do conhecimento, uma construção que se deu em todos os momentos de maneira coletiva.

Contudo, conclui-se afirmando que em sala de aula a interação grupal consiste em uma prática educativa que favorece a construção do conhecimento por parte das crianças cooperativamente. Desta forma, destaca-se que o trabalho em grupo, como prática pedagógica que promove aprendizagens significativas, além de viável, é bastante construtivo: não há como se negar o prazer da interação existente entre os seres humanos, nos relacionamos constantemente, trocando opiniões e concepções sobre inúmeros aspectos e questões da vida cotidiana; na construção dos conhecimentos escolares não pode ser diferente, visto que quando se compartilha hipóteses/idéias é que se constrói um processo mental bastante particular. Em uma relação entre pares, a ajuda recíproca e o engajamento mútuo são concebidos a partir de uma motivação inicial, favorecendo o entendimento, gerando compreensões que só se tornam possíveis porque se vivencia conflitos e se tem ajuda de alguém mais experiente.

Além do mais, a interação grupal permite um tipo de convivência na qual todos têm e sentem-se responsáveis, respeitam o outro e sentem-se respeitados, valorizam o outro e são valorizados, pois todos têm conhecimentos a compartilhar e, portanto, podem ajudar aos outros, já que todos são co-responsáveis pelo desenvolvimento das atividades propostas. Assim, dessa forma, se permite as crianças experienciarem um contexto social no qual a participação, a opinião, o engajamento mútuo e o respeito pelo outro são sentimentos tidos como essenciais.

Compreende-se, pois, que experienciar essa forma de relação em um contexto peculiar, no caso aqui a sala de aula, permite além do aprendizado da língua escrita, o aprendizado de um modo de viver totalmente diferente do modo capitalista que hoje se tem, sendo uma ótima alternativa de um conviver social baseado em relações não-hierárquicas e não-competitivas que favorecem formas também alternativas de participação dos cidadãos nas decisões políticas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, a gestão da sala de aula precisa ser pensada a partir de elementos capazes de envolver os sujeitos do processo de escolarização em práticas de emancipação. Para tanto, a estratégia de interação social é fundamental nesse processo, devendo ser pensada como elemento central da organização pedagógica na sala de aula, já que, através de uma educação participativa, favorece a formação de sujeitos-cidadãos co-responsáveis, capazes de exercer sua plena cidadania, coletivamente, de maneira consciente, buscando a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Pesquisa Educacional: Reflexões sobre a Abordagem Etnográfica. In: _____ (org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERREIRO, Emilia. A escrita ... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

LUQUE, Alfonso; PALACIOS, Jesús. Inteligência Sensório-motora. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATURANA, Humberto R. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos, 1996.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral da Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emilia e PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da Pré-Escola e de 1º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1987.

ANEXOS



ANEXO A – Interação Grupal I

(Atividade: Sorteio de gravuras e escrita do nome das mesmas)

J – Olha, eu peguei um carro!

J – Como se escreve carro?

C – É o “ca” como do meu nome.

B – Como é? Com “C” e depois “A”?

J – É!

J – Como é o “rro”?

E – Tem “O”.

C – É, o “O”!

B – “É, mais antes do “O” tem o “R” : carro.

C – O “O”?

B – É!

B – Eu tirei um celular: ce-lu-lar.

J – Tem “C”.

C – E depois tem “U” e tem o “A”.

E - Mas para fazer “lu” tem que ter o “L”.

B – Onde tem o “L”?

E – Antes do “U”.

C – Aqui, Éric?

E - É!

C – Qual é o “L”?

J – Esse aqui, ó! (Mostra no mural a letrinha para a colega).

E – Eu peguei uma cadera. Como se escreve cadera?

B – Ca-de-ra.

C – O “ca” do meu nome.

J – “É, e depois o “E”.

B – Termina com “A”.

C – É, “C”, “A”, o “E” e o “A”.

E – Mas termina com “ra”. Tem que ter o “R”.

C – O “R”? Acho que não.

E – Tem sim. “Profe”, né que cadera tem “R”?

B – Eu acho que não.

E – Tem sim.

C – Também, cadera se escreve com: “C”, “A”, “E” o “R” (que é esse) e por último o “A”.

B – Olha, laranja.

B – La – ran - ja: vai o “A”, “A” e “A”?

J – Não, tem “L”.

B – “L”. Onde?

J – Começa com “L” e depois vai o “A”.

C – Qual é o “L”, Júlia?

J – Esse aqui. (Aponta mostrando a letrinha em sua folha).

B – Não dá, porque depois do “l” fica tudo “A, A”.

B – Já sei, é assim: “L”, “A” “G” e “A”.

J – Mas assim não fica laranja.

B – Não, vamos escrever laranjera: a árvore que dá a laranja. Senão vai ficar tudo repetido.

C – Júlia, deixa eu vê como ficou.

C – É minha vez de jogar. Peguei a “iscada”. Is – ca- da: “I”, “A” e “A”.

B – Eu acho que ficou errado assim, Carol.

E – Olha como eu escrevi: eu escrevi a letra “D”.

J – Onde que vai a letra “D”?

E – Aqui, ó! (Ele mostra sua escrita, que fica assim: “IADA” e os demais colegas do grupo acrescentam a letra “D” em suas produções).

(Atividade: Jogo da memória com gravuras)

B – Cada um vai ter sua vez de jogar.

J – Quem acerta escreve a palavra.

B – Eu vou começar.

B – Acertei! Flor. Como você escreve flor?

J – Olha Benhur, começa com “F” (Mostra no alfabeto exposto na sala a letra “F” em que, ao lado, há o desenho de uma flor).

J – Depois tem “R”.

C – Mas tem “O”.

E – O “O” vai depois do “F”. E depois, no fim, tem “R”.

C – Está muito pouco. Eu acho que está faltando letra.

C – Olha, eu escrevi flores. (Ela mostra sua produção, na qual acrescentou um “E” no final: “FORE”)

J – Eu vou fazer como a Carol.

B – Onde está escrito flor, Carol?

E – Minha vez.

E – Acertei, oba! Skate, eu adoro andar de Skate.

B – Como se escreve skate?

J – “Is - ke - te”. Eu acho que é o “I” o “Q” e o “T”.

B – É mesmo, Júlia. Mas eu acho que tem “E” : “is - ke - te”. Depois de “Q” tem o “E”.

E – É!

C – Qual é o “Q”?

J – Esse, Carol.

E – Olhem como ficou a minha. (Mostra sua escrita, que é igual a de todos os colegas: “IQET”).

(Atividade: Quebra-cabeça de uma cena)

Após montarem o quebra-cabeça, escreveram o nome dos elementos que aparecem na cena.

B – Tem peixe.

J – “Pe - xe”

B – “E” e “E”. Não dá. Eu acho que tem “H”.

C – Tem “P” e “X”. Minha mãe me ensinou.

E – Tem o “P”, depois o “E” e depois o “X”.

B – Assim, Éric?

E – É!

C - Tem um pião.

J – Pi – ão.

B – Tem “I” e “O”.

E – Mas primero tem o “P”, depois o “I” e depois o “O”.

C – Alguém me ajuda, não consegui escreve pião. Como é o “ã”? Não sei escreve essa palavra.

E – Assim, Carol. Escreve: “PIO”.

C – Tem uma joaninha.

B – Ju-a-ni-nha.

C – Fica: “U”. Como é o “ã”?

J – O “ju” é do meu nome, é “J” e “U”.

J – Eu não sei como é o “ã”.

B – Eu também não sei.

E – Eu acho que é o “E”.

C – E depois então é o “I” e o “A” no final.

J – É, ficou “J”, “U”, “E” “I” e “A”. Assim, Éric?

E – É.

B – Vamos escreve gato.

C – “A” e “O”.

J – Não, tem “G”.

B – “G”? Onde?

E – Começa com “G” e depois vai o “A”.

B – E por último vai o “O”. Gato.

J – É.

ANEXO B – Interação Grupal II

(As crianças recebem, cada uma, uma folha de ofício em branco)

E – É para desenha qualquer coisa?

B – Não, é para escreve!

B – É, tu tem que escreve as palavras e também teu nome.

(Atividade: Ler e separar fichas que contém os nomes dos colegas de turma em dois grupinhos: um com os colegas presentes e outro com o nome dos colegas ausentes)

B – Éric. Wellington, é Wellington?

C – É, começa com “W”

B – Dionatan, veio.

B – Diogo. É Diogo?

C – Dário. É Dário, não Diogo.

E – Veio!

B – Bruno, sou eu!

B – Ih! O que é isso aqui?

E – Pedro!

B – O Pedro veio?

E – Veio.

B – O que tá escrito aqui, “profe”?

E – João!

C – João veio.

B – O que tá escrito aqui?

C – Juliana, né!?

C – A Juliana não veio.

B – Vamo bota aqui no meio quem não veio. Não vai ficar só contigo (Falando para o Éric).

C – Ausente. Presente é quem veio.

C - Presente, presente, presente (Apontando para as fichas com os nomes dos colegas presentes). Ausente (Apontando para o nome do colega ausente).

E – Tia, o que tá escrito aqui? (Fala dirigida a pesquisadora).

B – Tia? É professora!

B – Começa com “M”, Eric. É Maycon! Coloca aqui, ausente.

C – É. Ele tá com o braço quebrado.

E – Quem é esse aqui?

B; C – Ágnis!

B – Tem um acento no Ágnis! No “A” (A ficha com o nome da colega estava sem o acento).

E – Bruno.

B – É Benhur, Éric e não Bruno.

C - Aqui tão os presentes e aqui os ausentes.

B – A Juliana e o Maycon não vieram.

E – O João é presente, o Pedro é presente.

(Atividade: Jogo dos sete erros de uma imagem)

As crianças são questionadas sobre como será realizado o jogo: “Como vocês pensam que se joga?”

E – Não sabemos.

B – Ah! Tem que i fazendo uns xis.

C – As cenas não são iguais.

E – É, porque aqui tem isso e aqui não.

B – Aqui tem dois pexinhos e aqui tem um.

B – Olha, aqui o cabelo tá pintado!

E – Aqui, os dois pexe.

E – Aqui, ó.

B – O cabelinho.

E – Não, não é o cabelinho. Aqui tá preto e aqui branco.

B – Só tu colocando?

E – Claro! Eu so o mais velho.

B – Não tem de maior de idade.

B – Aqui a graminha só tem uma e aqui tem duas.

B – Não tem mais.

C - Tem sim, são sete.

E – Uma, duas, três, quatro.

C – Olha ali, ali não está pintado, ó.

C – Tem mais coisa.

E – Uma, duas, três, quatro, cinco. Falta duas.

C – Aqui e aqui.

B – E nada mais. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.

C – Tem que anota as diferença.

E – O cabelo.

B; C – Ca-be-lo.

E – “A.”

B – “A”, e, “O”. Cabelo.

C – Não, “ca” de Camile. “C” e “A”.

B – “K”, “A”, “N”, “E”, “O”. Cabelo.

B – Depois, cano.

C – “Ca”. Qual é a letra que começa com “ca”?

B – “Ca”, “ca”. “K”, eu acho.

C – Eu acho que tem “O”.

E – Tem “E”.

E – “Q.”

B – É, “Q”.

B – Eu não sei de nada.

B – É o “K” sim, cano.

B – Vou escreve, o “K” e o “O”. Cano.

C – É assim, “K” e o “O”.

B – Agora é o pexe. Vamos escreve.

B – Oh, tem o “P” e o “M”.

E – Tem um “X” no meio do “P” e do “M”.

C – Como que é Benhur?

B – Tem um “P”, depois o “X” e o “E”.

B – O “X” é assim.
B – Para aí, Caroline. Olha ali, tu boto um “T”. Não é assim.
C – Não é “T”, é “X”.
E – É que ficou o “X” virado, parece o “T”.
C – É que ficou viradinho, é o “X”.
E – Agora é a calcinha.
B – Cal-ça.
C – É calcinha.
C – “Ca” do meu nome.
E – “A.”
B – Eu não sei escrever. Como que é o “cal”?
B – Tem o “A” depois do “K”.
B – O “H” e o “O”? Calcinha?
E – Já escrevi.
B – Mas olha, tem o “I”, calcinha.
E – Onde que tem o “I”?
B – Depois do “G”!
E – Que “G”?
C – Não tem o “G”. No final tem o “A”.
C – Olhem, “C”, “A”, “I”, “A.”
B – Espera eu.
B - Agora grama.
E – “Gra”. Como é o “gra”?
C – “Gra, gra.”
E – Cadê a grama aqui, Benhur? O que tá escrito aqui?
B – Eu não escrevi. Será que é “H”?
B – Grama eu não sei, vamos escrever terra. Terra começa com “T”.
B – Olha, o “T”, o “E” e o “A”. Terra.
B – Grama é a palavra mais difícil de escreve.
E – Tem “K”, “A”, depois “M” e “A”.
C – Mas fica “ka”.
E – Não tá escrito grama, tá escrito cama.
C – “Ca” é do meu nome. Mas dá para escreve com “K”. Tem Caroline escrito com “K”, eu conheço. É parecido.
B – Mas aí fica Karroline, não dá.
E – É, não dá.
B – Ao invés de grama, vou escrever DVD. DVD eu sei.
B – E ovo. “O”, “V”, “O”. Ovo.
B – Que cheiro de ovo. Eu escrevo ovo e sinto o cheiro.
C – Peixe nós já escrevemos. Agora cabelo.
B – Mas e isso. Qual é o nome disso?
E – Eu não sei.
B – “Ferpela”!
C – Não.
B – Tracinhos.
E – Como é que se escreve? “Tra”.
C – É “A”.
B – Olha, “A”.
C – “A”, “I”, “O”. Tracinho.

E – O “A”, o “I” e o “O”?
B; C – É!
B – Minha folha está cheia de palavrinhas.

(Atividade: Jogo do Bingo com letras)

B – Oba, bingo!
B – Eu sei jogar bingo.
C – Na cartela tem carinho.
E – E tem letras.
B – Letra “M”.
E – Eu tenho.
B – “Letra “I””.
C – Eu tenho.
B – “Z.”
E – Como é o “Z”?
C – É assim, oh!
C – Essa é “M” ou “W”?
B – É o “W”. O “M” é mais grudadinho.
B – Vou sortear as letras.
B – “Q”, quem tem?
E – “Q” de queijo. Ninguém.
B – “A”.
C; E – Tenho!
B – “C”.
E – Não.
B – “E”.
C – Tenho.
E – Eu também tenho.
B – “F”
C – Não!
B – “B”.
C; E – Tenho!
B – “G”.
C – Sim.
E – Sim.
B – “D”.
C – Nós dois temos Éric.
B – “L”.
C; E – Tenho!
B – “O”.
E – Bingo!
C – Eu também tenho o “O”. Bingo!
B – Empatou.
B – Com “A”! Vamos escreve!
B – Avião.
E – Ave.
C – Agnes.
B – Vamo escreve avião.

B – “A”, “I”, “V”, “O”. Avião.
E – Não, para aí, é “U”.
C – Eu acho que é “O”.
B – Eu vou deixa assim.
C – Com “E”.
B – Escova. Precisa do “E”, do “O” e do “A”. Escova.
E – Eu escrevi outra coisa. Olha: Éric.
B – Agora “G”. Galinha.
C – “Ga”. Vai “H”.
B – Não, é com “G”, “A”, “I”, “A”. Galinha.
C – Não começa com “H”?
B – Não, começa com “G”, porque no nosso trabalho começa com “G”.
(Referindo-se ao alfabeto exposto na sala de aula que, ao lado da letra “G”, há o desenho de uma galinha).
C – Então depois do “G” vai o “H”.
E – Fica “G”, “H”, “I”, “A”.
B – Eu acho que é “G”, “A”, “I”, “A”. Eu vo deixa assim.
C – Espera eu. Não fiz ainda galinha. Não sei.
E – “Escreve “G”, “H”, “I”, “A”.
B – Eu vou apagar o meu e vo faze que nem o teu.
E – Para a letra “D”. Vou escrever DVD.
B – Eu também. Ah! Eu já escrevi.
C – O “D”, o “V” e o “D”.
C – Vamo escolhr com “L”.
B – O que tem “L”?
E – Alan! Tem “L”.
E – Vai o “A” e o “L”.
C – Não, tá faltando. Depois do “L” tem outro “A” para ficar Alan.
B – É e depois do “A” tem o “O”?
E – É, o “O”!
C – Assim? Será que tá escrito?
E – “A”, “L”, “A”, “O”; Alon.
B – Alon?
C – Não é assim, é com “N” no final e não tem o “O”. “A”, “L”, “A”, “N”; Alan. Olha aqui (Mostra uma ficha na qual está escrito esse nome que é de um colega de aula).
B – Com “L”?
B – Livro! Milho também tem “L”.
B – Como se escreve livro?
B – Li – vro. Tem duas letra.
B – “I” e “O”. Mas fica faltando.
B – Como será o “li”?
B – Ah! Já, sei! (Escreve “LIO”)
B – Preciso de “L”, “I”, “O”. Livro!
B – Vou escolher “B”. Vamos escrever com “B”?
B – Benhur!
B – Não, bola! É o “O” e o “A”.
C – “B” e o “A”.
E – Depois do “B”, o “O” e depois o “A”; Bola!

C – Tá escrito bola?
B – Tá!
C – Benhur, vamo escolhe o “A”.
C – Com “A”, Adriana. O nome da minha mãe (Escreve prontamente, lê e após mostra para os colegas copiarem).
C – Olha, aqui está escrito. Tem “A”, “D”, “R”, “I”, “A”, “N”, “A”.
B – Eu não vo escreve. Vo escreve outra coisa.
C – Avião tu já escreveu.
B – Árvore. Ár-vo-re.
B – “A”, “O”, “E”.
E – Não, “A”, “V”, “O”, “E”. Árvore.

(Atividade: Montagem de uma cena com palitos de picolé e após, escrita do nome dos elementos montados)

B – Vo faze uma estrela.
B – Não, vo faze um barquinho.
C – Vo faze a vela do teu barco.
B – Pode se uma bandera.
E – Vo faze a água.
E – A gente pode desenha depois atrás da folha.
B – Agora vamo fazer uma estrela.
E – Olha, ficou o Patrick! (Personagem de um desenho animado).
C – O Patrick é uma estrela do mar.
C – Estrela. “E”, “T”, “A”.
B – É, precisa “E”, “T”, “A”.
B – Vamo fazer um hotel.
B – O que se faz num hotel? Eu sei o que é um hotel, mas não sei o que se faz dentro dele.
E – Quando tu vai viajar e não tem casa, tu mora lá. Tu pode até telefonar.
B – Tem o “O” e o “E”. Hotel.
E – Tem o “T”. “O”, “T”, “E”. Hotel.
B – Olha aqui meu foguete.
C – Benhur, vamo escreve teu foguete?
C – “Fo”, “O.”
B – “Gue”, tem um “Q”!
C – Como é o “Q”?
E – “Q”? “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “M”, “N”, “O”, “P”, “Q”.
Aqui, oh! (vai até o alfabeto exposto na sala e pronunciando e acompanhando com o dedo as letras em ordem alfabética localiza o “Q” e mostra para a colega).
B – Olha, “O”, “Q”, “E”. Foguete!
E – Vamo desenha atrás da folha o que a gente fez com os palito.
C – Olha, escrevi “não”!
E – Não, porque não!
B – Não, é não!
B – As mãe que falam assim.

ANEXO C – Interação Grupal III

(Atividade: Leitura, em fichas, do nome dos colegas. Selecionar os colegas que estão no grupo).

- B – Nessa ficha está escrito João.
J – Nessa Cristian.
B – Caroline. A Carol tá no grupo.
C – Eu to!
J – Fernanda.
B – Pedro.
C – Oh, Benhur! Aqui tá escrito teu nome.
E – Tem quatro colegas no nosso grupo.
B – Vamo escreve o nome de nós quatro?
C – Cada um, então, escreve na sua folha. Tá?
B – Eu não vo escreve de novo o meu porque já tem o meu.
E – Carol, olha o tamanho do meu lápis.
C – Ele é maior que o meu. Coloca junto pra gente vê.
B – Olha o gravador da “profe”.
J – Ela falou que ele é muito delicadinho e que pode estraga se cair no chão.
B – É mesmo, eu vou cuidar dele pra “profe”.
C – Não, dexa que eu cuida.
J – Não, nós quatro vamo cuida junto pra ninguém dos outros grupos mexe.
E – Não, só eu e o Benhur vamo cuida.
C – Não, nós quatro!
B – Eric, nós quatro cuidamos. Não vamo começa a brigar.
...
B – O ano que vem a gente vai pra 1ª série aprende a escreve e a le.
C – E depois da 1ª, que série a gente vai?
E – Pra 2ª série.

(Atividade: Receberam fichas com o nome dos colegas da turma bem como fichas com numerais. Contar o número de letras presente em cada nome pondo a ficha ao lado do numeral correspondente)

- B – Meu nome: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Seis.
C – João: um, dois, três, quatro.
E - Éric tem quatro. Carol, deixa eu bota aqui também.
J – Dionatan: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito. Qual é o número oito?
C – Põe aqui Júlia.
B – Éric, tu pegou todas as fichas para ti, me dá umas.
...
J – Com quatro letras tem Lais e Éric.
B – Com oito letras tem Fernanda: o “F”, “E”, “R”, “N”, “A”, “N”, “D” e o “A”.

B – Eu vo escreve na minha folha o nome da Fernanda. Escrevi também o número oito (Referindo-se ao numeral oito).

C – “W”, “A”, “N”, “E”, “S”, “S”, “A”: Wanessa, tem sete letras. Tem duas vezes o “S”. Vo escreve o número sete no lado do nome da Wanessa (Referindo-se a escrita do numeral).

(Atividade: Jogo da trilha com letras e desafios)

B – Tem cores diferente nesse jogo.

C – É, e também tem as letra do alfabeto.

J – A gente vai jogando o dado e tem que chega até o final, na letra “Z” que é a última do alfabeto. A “profe” disse que cada letra que se cai tem que tirar um desafio do envelope da mesma cor da letra.

E – Tem que escreve na folha?

J – Tem que escreve certo e nós podemos te ajuda.

B – Éric, tem que respeita as regra do jogo. Não pode briga.

J – Quem tira o número maior no dado, começa.

C – Eu tirei três.

J – Eu quatro.

E – Cinco.

B – Seis. Eu começo.

J – É, começa com o Benhur, depois o Éric, eu e tu, Carol, por último.

B – Cinco: um, dois, três, quatro cinco. Caí na letra “E”. A cor é rosa.

J – Pega, então um desafio do envelope rosa.

B – Peguei uma gaita. Como se escreve gaita?

B – “Ga”.

C – Parece o de galinha.

B – É, com “G”.

J – “H”.

E – Não, não é “H”. É gaita.

E – Benhur, depois vai o “A”.

B – Mas não pode ser dois “A” juntos.

J – Não, Benhur. Gaita: termina com “ta”.

J – O “ta” tem o “T” e depois o “A”.

C – Isso!

E – Agora sou eu que jogo. Seis.

J – Anda seis casa.

E – Não consigo le meu desafio.

J – “Profe”, o que está escrito aqui? (Estava escrito: “Volte uma casa”).

E – Volta é i pra trás. Caí numa casa rosa. Meu desafio é escreve avião.

B – Muito fácil. É “A”, “I”, “ão”.

E – Escrevi “A”, “I”, “O” e “U”: avião. Tá certo Júlia?

J – Tá!

J – É minha vez de joga.

B – Dois, Júlia.

J – Meu desafio é do envelope verde. Peguei macaco.

B – “MA”, vai o “A”.

J – Depois o “K”.

E – É eu sei. Por último o “O”.

J – Ficou macaco: “A”, “K”, “O”.

B – Eu quero escreve macaco na minha folha.

C – Agora sou eu. Dois. Desafio rosa. Peguei um coelhinho.

J – É o “O”.

C – Depois o “E”.

E – Depois o “O”, daí fica coelho.

B – Agora sou eu. Começa por mim.

B – Tirei cinco. Desafio vermelho. Olha, peguei um salsichão.

E – “Sal”. Vai “A”.

C – É vai o “A” e depois o “F”, eu acho!

E – Não é “F”, é o “I”.

B – Mas para ficar “sal” tem que ter o “U”.

B – Fica “A”, “U”, “I” e o “A” de novo.

C – Benhur, por último vai o “U”.

B – Não, por último é “ão”, então é o “O”.

E – É, salsichão se escreve com “A”, “I”, “A” e “O”.

J – Eu fiz assim, Éric.

E – Deu? Vo joga.

E – Tirei cinco, como tu Benhur! Um, dois, três, quatro, cinco.

E – Peguei a cor azul. Vo escreve iscada.

C – Começa com “I”: “iscada”.

E – Ninguém precisa me ajudar porque eu sei escreve.

B – Eu também sei escrever iscada, vai “I”, “A” e “A”.

J – Não, dois “A” junto não dá.

E – Não é assim, porque o “ca” tem que ter o “K” e não o “A”.

B – Júlia pega meu lápis para mim.

J - Onde ele tá?

B – Ele caiu perto da tua cadera.

C – Éric, tu escreveu certo escada, eu também escrevi.

B – Ah! Então o “ca” é como o de casa. Eu vou tirar esse “A” e escrever o “K”.

Assim, Éric?

E – É, agora está certo.

E – Eu vou fazer xixi, vá volto. Agora é tua vez Júlia.

B – Um, Júlia! Anda uma casinha.

J – Casa. Vai o “C” e o “A”.

E – Júlia, depois vai o “Z” e termina com “A”.

B – Esse aqui é o “Z” (Mostrando no alfabeto exposto na sala de aula).

C – É mesmo! O “Z” que faz o “sa”.

C – Agora, depois da Júlia, sou eu.

C - Tirei seis.

C – Desafio da cor rosa. Olha, morangos!

J – “MO” é com “O”.

E - Daí fica “orango”.

C – Depois o “A” e depois o “O”.

B – Muitos “O”. Não é assim.

C – É assim Benhur: “OAO”.

B – Espera que eu vo escreve.

B – Deu, é minha vez.

B – Dois. Cor verde. Peguei uma flor.

J – Flor! Como se escreve?
C – Começa com “F”, olha aqui! (Mostra a gravura colada ao lado da letra “F” do alfabeto exposto na sala de aula).
B – Me ajuda Carol. Depois do “F”, vem qual letrinha?
E – Depois vem o “O”.
C – Não, depois vem o “R” de flor!
E – Não, Carol, tem o “O”!.
J – É, primeiro o “F”, depois o “O” e por último o “R”.
C – Esperem que eu vo escreve como vocês.
E – Tirei cinco: um, dois, três, quatro, cinco. Desafio verde. Peguei um dragão.
C – Começa com “A”, depois “H”.
E – Não tem “H”.
J – É, não tem “H”.
E – Eu acho que é o “O”, o “A” e o “O”: dragão.
J – Não, senão fica “drogão”.
J – Tem que ser “A”, “O” e “U”. O “ão” é o “O” e o “U”.
C – Eu fiz igual o da Júlia e ficou dragão certo.
B – Amanhã tem aula?
J – Não, amanhã é sábado.
J – Tirei cinco: um, dois, três, quatro e cinco. Empatamo!
J – Olha, peguei uma escova de cabelo.
B – Isso não é penti?
C – Não, penti é diferente. Isso é uma iscova.
J – Es-co-va: vai “E”, “O”, “A”!
E – Para ficar “va” tem que ir o “V”. Bem aqui, oh, Júlia. (Mostra para a colega onde ela deve escrever a letra “V”).
C – Me alcança o dado, Benhur!
C – Tirei cinco. Desafio rosa. Peguei um monte de coisas escrita.
J – O que tá escrito?
C – Não sei. Vamos pedir para a “profe”. (Estava escrito: “Avance duas casas”).
E – Avança é i pra frente. Tu tem que i duas casa para frente.
C – Empatamo, Éric. Desafio rosa. Peguei um bolo.
C – Bo-lo. Começa com “O”.
B – Vai fica dois “O”. Não é assim.
J – Como que é, então?
E – Eu não sei.
B – Que difícil essa palavra.
J – Eu acho que aqui tem o “T” (Então escreve “OTO” e os demais colegas copiam).
J – Vamo pega outro desafio e apaga bolo?
C – Deixa que eu pego. Peguei um palhaço.
B – Começa com “P”, de papai.
E – É, e depois vai o “A”.
C – Termina com “O”.
J – “PAO”: palhaço.
E – Depois da Carol é o Benhur. Joga, Benhur!
B – Seis: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Acho que está escrito: “Dê um passo para frente”.
J – Não, é volte uma casa.

B – É mesmo, Júlia.
B - Peguei um desafio azul. Telefone. Essa é fácil, ninguém me ajuda.
B – Te – le – fo – ne. Quatro letras.
B – Vai o “T”, o “E”, o “O” e o “E”. Ah, Não! O “N” e depois o “E”.
B – “T”, “E”, “O”, “N”, “E”: te-le-fo-ne.
E- Tirei três.
C – Só três!
J – Olha, Éric: “Volte duas casas”.
E – Vou tira um desafio da azul. Um gato.
C – É o “G”. Esse aqui, Éric.
J – Tem “H”?
C – Não, depois do “G” tem o “O”.
E – O “to” é o “T” e depois o “O”. Fica assim oh! (Mostra sua escrita “GTO”).
J – Tirei um. Olha, cebola.
J – Cebola, começa com “C”, depois “O” e depois “A”.
C – Eu fiz igual a ti, usei o “C”, o “O” e o “A”.
C – Vou jogar. Cinco. Rosa. Peguei canguru.
J – Como é o “can”?
C – Eu não sei, acho que é o “E”.
J – Depois o “gu” é o “U”.
C – E o “ru” é o “U” de novo.
J – Acho que não tá escrito canguru. Tem muitos repetidos.
C – Canguru é uma palavra muito difícil. Vamos pega outra?
J – Deixa que eu pego. Peguei coruja.
C – Essa é fácil: “O”, “U”, “A”.
B – Minha vez. Seis. Desafio azul. Uva.
C – Começa com “U”.
B – E depois o “A”.
J – Não, para ficar “va” tem que ter o “V” e depois o “A”.
B – Assim, Júlia?
J – É, assim mesmo.
E – Júlia, pode jogar, eu não quero.
J – Dois: um, dois. Rosa. Zebra.
J – Ze- bra: “Z” e “A”.
C – Júlia, deixa eu copia a zebra de ti.
E – Agora eu jogo. Seis, oba! Desafio rosa. Castelo.
J – Eu queria mora num castelo.
E – Cas-te-lo: “K”, “T” e “O”.
E – Ah, não! Ficou faltando o “E” depois do “T” (Arruma sua produção e apresenta a escrita “KTEO”).

O jogo é interrompido em função do horário de saída das crianças ter chegado.

ANEXO D – Interação Grupal IV

(Atividade: Desenhar livremente no quadro de giz e, após, na folha de registros, escrever o nome dos desenhos realizados pelo grupo)

...

C – Tinha flor. Eu desenhei flor.

B – Olha. Assim fica “flora” (escreve “FORA”).

C – É, mas tem que se flor.

B – “F”, “O”, “R”. Flor!

C – Eu desenhei árvore.

C – “A”, “O”, “E”.

B – Não, Caroline. Assim oh!” (Escreve “AVOVE” e mostra).

B – Árvore. Vai o “A”, “V”, “O”, “V”, “E”.

B – O Éric desenhou uma casa.

C – Casa começa com o “C” do meu nome.

B – É. Tem o “C”, depois o “H”.

C – Termina com “A”.

B – Mas antes de termina tem o “Z”. Casa.

C – Como que é o “Z”?

B – É esse, olha! (Mostra no alfabeto exposto sobre o quadro de giz).

C – Ficou casa: “C”, “H”, “Z”, “A”.

C – Eu desenhei uma cesta com frutas.

B – Vamo escreve. Qual é o mais fácil: cesta ou fruta?

C – Fruta.

B – Fruta: “U”, “A”. Fruta.

C – Não, tá faltando letra, não pode te só duas.

B – Não tá, não. Olha: Fru-ta! Duas!

C – Tá faltando o “ta”!

B – Está aqui o “ta”. (Mostra a letra “A” em sua produção).

C – Tá faltando o “ta”. (Acrescenta um “D”, ficando “UAD”)

J – Não, assim fica “fruda”. Tem que te o “T”.

B – Assim, gurias: “UADT”?

J – Não, tira aquele “D”.

B – Mas vocês disseram que tinha que te o “ta”.

C – Benhur, o “ta” é o “T” e o “A”. Olha como a Júlia fez.

B – “U”, “A”, “T”: fruta.

J – Benhur, o “T” vai antes do “A”.

B – Agora entendi, vai o “U”; “fru”, o “T” e o “A” que fica “ta”.

B – Então o “ta” é como o do nome da “profe” (Referindo-se ao nome da pesquisadora).

E – Eu fiz nuvem, olha! (Mostra à colega sua escrita “UV”)

J – Tinha casa. (Escreve o “C” e o “A” e lê casa)

E – Não, depois tem o “Z”.

J – Mas termina com “A”!

E – Assim: “C”, “A”, “Z”, “A”. Casa!

J – Vamo faze a cesta da Caroline?

J – “C”, “A”: cesta!
E – Não, é o “C”, depois o “Z” e o “ta”.
J – O “ta” igual de fruta: “T” e o “A”. (Escrevem “CZTA”)

(Atividade: Escolher imagens para escrever seu nome e desenhar em suas folhas de registro)

C – Bola: “O”, “A”.
B – Começa com “B” do meu nome.
C – Começa com “B”?
B – Sim, depois vem o “O” e depois o “A”.
C – Vai “B”, “O”, “A”. Bola.
B – Vo desenha a minha bem colorida.
C – Xícara. Olha o meu café tá bem quente.
B – Eu também vo fazo saindo bastante fumacinha.
B – Começa com “X”.
C – Como é o “X”?
J – “X” da Xuxa!
C – Depois o “C” e o “A” do meu nome.
B – Mais um “A”. Precisou do “X”, do “K”, do “A” e de outro “A”. Xícara!
B – Olha, o telefone é azul!
B – Telefone é muito fácil, oh! Telefone (Escreve “TEENONE” e lê).
C – Uma cesta com fruta, tem maçã, banana e laranja.
B – Vamo escreve banana?
C – Não, banana é muito difícil!
B – Assim: “B”, “C”, “A”. Banana.
C – Por último panela!
C – Precisa do “A”, do “N” e do “A” de novo. Banana.
B – Terminamo!
J – O carro começa com “K”.
E – É, e depois tem o “A” e o “O”. Carro.
E – Avião é fácil, deixa que eu faço. Não precisa me ajuda.
E – Olha! (Mostra sua escrita “AVVO”).
J – A vassora da bruxa!
J – “V”, “A” ...
E – “O”, “Z”!
J – Assim: “V”, “A” “Z” e “A”?
E – É, “vassora”!
E – Boneca por último. Eu não quero escreve a boneca.
J – Então mesa!
J – “M ...”
E – “Z” e “A”.
J – “M”, “Z”, “A”: mesa!
J – Boneca, assim oh! (Mostra: “ONKA”).

ANEXO E – Interação Grupal V

(Atividade: Escrever o nome dos objetos/elementos presentes na sala de aula)

B – Mesa!

C - Começa com “E”.

J – Não, tem o “M”.

B – É, tem o “M”, esse daqui (Aponta mostrando a letra no alfabeto exposto na sala de aula).

B – “M”, “M” é de mamãe.

B – Depois do “M”, o “E”.

J – Depois o “sa”, que é o “Z” e o “A”.

C – Então precisa do “M”, do “E”, do “Z” e do “A”.

J – Certo!

J – Vamo escreve rádio!

C – Primeiro o “A”.

J – Não! Tem uma letra primeiro.

B – Vamo escreve outra, rádio tá muito difícil.

B – Eu não sei o “ra”.

C – É o “A”.

B – É!

J – Não! (Pensa e diz:) “T”!

J – É a mesma coisa que rato.

C – Então é o “R”, desse daqui (Aponta para a letra).

J – Isso!

B – É, e depois do “R” vem o “A”.

B – Rádio, tem o “I” e depois o “O”.

C – Tá certo Benhur?

B – Cadê o “I”?

B – Tu boto o “A” primeiro e depois o “R”. É o “R” e depois o “A” pra fica “ra”.

C – Computador!

B – Não, muito difícil!

J – Vamo tenta, acho que é fácil!

C – Tem o “O”, o “U”.

B – Depois o “ta”, o “D” e o “A”.

J – Não, assim fica “da” e é “ta”.

J – O “ta” é o “T” e o “A”.

C – Eu vo arruma, ficou faltando o “T”.

B – Eu também.

B – Depois do “T” vai o “A” e por fim vai o “O”

J – É, mas antes do “O” vai o “D!”

B – No final vai o “R”.

J – Computador: o “O”, o “U”, o “T”, o “A”, o “D”, o “O” e o “R”!

C – Deixa eu ve, Júlia!

C – Vamo escreve ventilador!

B – “Vem”?

B – “V”, “I”: “venti”.

B – Ah! Mas pra fica “ti”, tem o “T” e depois o “I”.

C – Tem o “R” no final.

B – Depois do “ti”, tem o “A”.

B – Agora é o “O” e o “R”: ventilador.

J – Para ficar “la”, tem que ter o “L” e depois o “A”. Aqui, oh Benhur!

B – Ventilador: “V”, “T”, “I”, “L”, “A”, “R”.

B - Não, a gente esqueceu do “O” e depois vai o “R”.

B – O “V”, o “T”, o “I”, o “L”, o “A”, o “O” e o “R”: ventilador.

J – Vamo escreve Flor.

C – Não, caixa!

B – Caixa é difícil!

C – Começa com o “A”.

B – Antes do “A” tem “K”.

C – Vai o “K”, depois o “A” e outro “A”. Será que fica certo repetido?

B – Não, tem um “I” de caixa.

C – Júlia, escreve o “K”, o “A”, o “I” e de novo o “A”.

C – Tem a Maria.

J – É, começa com “M” e “A”.

C – Fica “M”, “A”, “I”, “A”: Maria!

C – Tem copo.

B – “O” e “O”.

J – Não dá tudo igual. O “po” não é o “O” sozinho.

B – Que letra começa com podre?

B – O “po” de podre é igual ao do copo.

C – Não é o “D”?

J – Não, se não fica “codo”.

B – Copo não pode ficar o “O” e o “O”.

B – É o “P”!

B; C; J – Usamos o “O”, o “P” e o “O”: copo!

C – Lápis. Tem bastante lápis na sala.

J – Começa com “L”.

C – Depois o “A”.

B – Depois o “I”.

B – Qual letra começa com “pis”?

B – É a mesma de piso.

B – Ah, o “P” antes do “I”.

J – A gente usou o “L”, o “A”, o “I” e o “S”

B – Júlia, não. Ficou assim, “L”, “A”, “P”, “I” e o “S”: Lápis!

C – Eu vo escrever gato. O “G”.

J – Depois o “A”, Caroline.

C - E depois o “O”: gato!

B – Tem pato também.

C – Começa com “A”.

J – Não, é o “P”

B – Depois o “O”.

B; J; C – Usamos o “P”, o “A” e o “O”.

J – Vamo escreve água.

B – Vai “A”. Como é o “gua”?

C – Acho que é outro “A”.
B – Não fica tudo repetido assim.
J – “Gua”. Como é?
B – Essa é muito difícil, vamos escrever outra.
C – Vamos escrever calendário!
C – O “ca” é como do meu nome.
B – “C”, “A”.
C – Depois o “L”.
B – E depois do “L”, qual vai?
J – O “O” e o “D”.

(Atividade: Jogo do bingo de letras)

B – Cada um pega uma cartela.
B – Depois a gente escreve uma coisa que começa com cada letrinha da cartela.
B – Olha Caroline, cada letrinha a gente marca com um papelzinho ou com a fichinha. Só pode gritar “bingo” quem completar toda a cartela.
C – Que letra é essa?
B – “W”!
J – Eu não tenho!
C – Eu tenho.
B – Essa letra é espanhol.
J – Que letra é?
B – “Y”.
C – Ninguém tem!
B – “J”
C; B – Não tenho!
B – “A”.
B – Ninguém tem!
J – “F”! Tenho!
J – “E”
C – Tenho!
B – Ai! As gurias tão ganhando!
J – “T”
B;C – Não tenho!
J – “B”
B;C – Tenho!
J – “K”
C – Não!
B – “Z”. Não tenho!
J – “O”
B – Tenho!
J – “R”
B – Tenho!
C – Não tenho!
J – “M”
B – Eu tenho e a Caroline não.
J – “D”.
B – Tenho!

J – “V”. Tenho!
J - O “U”.
B – Eu tenho!
B – Esse é o “G”
J – Tenho. Bingo!
B – Agora Júlia, tu escolhe uma letrinha, a que tu mais gosta pra gente escreve uma palavra com ela.
C – Qual tu vai escolhe?
J – O “F”.
B – Vamo escreve flor.
B – Já sei que letras precisa. É fácil.
J – É o “F”, o “O” e o “R”
B – É: FLOR!
J – Agora com “G”.
B – Ga-li-nha!
C – Começa com o “G”, depois o “H”: “ga”.
J – É o “G”, o “H”, o “I”, o “L”, o “I” e o “A”.
B – O “U”, Caroline!? Não tem o “U”, senão fica “galunha”.
J – Escreve de novo.
B – Agora tá certo.
B – Escolhe o “D”. Dado.
J – Vai o “D”
C – Depois o “O”: Da –do!
B – Não, tem o “A” do “da”.
B – Oh: o “D”, o “A” e o “O”. Dado!
J – Com o “U”, vamo escreve urso.
C – Vão o “U” e o “O”; ur-so!
B – Não, tem o “R” pra ficar “ur”.
J – “B”
C – Benhur!
B – Eu não vou escreve, já escrevi meu nome antes na folha.
B – É emendado que escrevi: “B”, “E”, “N”, “H”, “U”, “R”.
J – Vamos desenhar do lado o que a gente escreveu.
B – Mas como que vamo lembra o que a gente escreveu?
J – É só ler! Oh, aqui tá escrito dado.
C – Eu não sei desenha um dado.
B – É muito fácil, vo te ajuda.
B – Faz um quadrado (Aguarda enquanto a colega realiza o proposto).
B – Agora reparte os lado assim (Mostra no seu desenho).
B – Agora desenha as bolinhas. Eu fiz aqui nesse lado três bolinha. Faz quantas tu quiser.
C – Aqui eu faço uma, aqui faço uma, duas, três, aqui uma, duas.
B – Viu, fez um dado.
C – Tá cetno?
B – Sim!
J – Eu já desenhei a galinha, agora vo desenha o Benhur.
B – Me faz bem bonito, não horroroso.
B – Com cabelo, não sou careca. Eu tenho cabelo!
J – Eu tenho o “V”. Vamo escreve vovô?

B – Vai o “V”, o “O” o “V” e o “O” de novo.

J – Se tirar esse “V” (mostrando a letra “V” inicial da palavra), fica ovo!

B – Terminamo tudo.