

# INTERAÇÃO SOCIAL E CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA CONSTRUINDO TEXTOS<sup>1</sup>

Vilmarise Sabim PESSOA<sup>2</sup>

Maria Lucia Faria MORO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estudo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a construção de textos de crianças pré-escolares de 5 a 7 anos de idade. Ele se apoia na importância, para a alfabetização, da escrita ser apreciada em sua perspectiva histórica, e na contribuição de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita alfabética. Os textos foram produzidos pelos sujeitos em situação individual e em situação de duplas, supondo-se a interação social de crianças como favorável a essa construção. O desenrolar das realizações dos sujeitos nas duas situações foi gravado em vídeo, sofrendo os dados análise qualitativa. Os resultados mostram níveis progressivos de produção/leitura de textos, os elaborados em dupla mais avançados que os construídos individualmente. São discutidas a significação dos níveis encontrados e o quanto a interação social de pares pode favorecer avanços na construção da escrita alfabética na pré-escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Construção de Textos; Interação Social de Crianças; Educação Infantil

## ABSTRACT: SOCIAL INTERACTION AND PRESCHOOLERS' TEXTS IN CONSTRUCTION

The article reports results of a research about preschoolers' (aged 5 to 7) texts construction. It is based on the relevance, for literacy, of the historical perspective about the written system, and on Ferreiro's contribution about the psychogenesis of the alphabetical written system. Texts were produced in an individual situation and in a dyad situation according to the hypothesis that children's social interaction is favorable to the constructions on focus. The course of children's realizations in both situations was videotaped, and data were qualitatively analyzed. Results show progressive levels of text production/reading, those elaborated in pairs being more advanced than those produced by single ones. The discussion concerns the meaning of the described levels and the extension of peers' social interaction favorable effects on the progression of alphabetical writing construction during preschool.

**KEY-WORDS:** Literacy; Texts Construction; Children's Social Interaction; Preschool Education

Durante muito tempo, a escrita foi vista pelos educadores como um ato de reproduzir determinados caracteres gráficos,

convencionalmente determinados pela cultura de uma sociedade. Considerava-se que uma criança sabia escrever quando tinha suas habilidades

<sup>1</sup> Estudo defendido como dissertação de Mestrado em Educação pela primeira autora sob a orientação da segunda, na Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Estado do Paraná - Brasil.

<sup>2</sup> Professor Assistente - Universidade Estadual de Ponta Grossa – 84070-000 - Ponta Grossa – Estado do Paraná – Brasil.

<sup>3</sup> Professor Pesquisador *Senior* - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná – 80060-000 – Curitiba – Estado do Paraná – Brasil.

percepto-motoras bem desenvolvidas e grafava corretamente as palavras de sua língua materna.

Há algum tempo, educadores têm se preocupado em compreender a natureza do sistema de escrita e suas funções, e como ele é compreendido pela criança.

A visão teórica de que a alfabetização é o domínio ou aprendizagem da escrita que acontecia somente na escola foi substituída pelos resultados inovadores de Ferreiro & Teberosky (1985).

As autoras nos fornecem resultados relevantes sobre o processo de compreensão do sistema da lecto-escrita pelas crianças. Abrem-nos o mundo do pensamento infantil, até então desconhecido, no que se refere aos processos lógicos que a criança emprega para compreender a escrita e para o que ela serve.

Segundo essa perspectiva psicolinguística e psicogenética, o domínio do sistema da escrita alfabética inicia-se em contextos extra-escolares, não consistindo unicamente em um processo de  aquisição, mas de  construção desse objeto de conhecimento.

Assim, e atestando essa posição, é freqüente nos defrontarmos com crianças que já "escrevem" mesmo sem nunca terem freqüentado uma escola.

Em nosso contexto, mesmo a criança pertencente a um meio cultural pobre convive com a escrita: em rótulos de produtos que tem em casa, em placas informativas, painéis de propagandas nas ruas, na TV, em jornais e revistas que vê nas bancas e lojas. Porém, falta-lhe, em geral, a interação com pessoas que possam fornecer-lhe informações sobre o que são aqueles caracteres escritos.

O modo como a criança aprende a escrever é o caminho da construção individual de um fenômeno histórico e social. É uma atividade solitária, mas ao mesmo tempo coletiva. Pode ocorrer em uma situação de interação social de pares, no caso as outras crianças, as quais também fazem sua construção desse objeto.

Assim, a interação social de pré-escolares na construção da escrita pode oportunizar inúmeras situações para se negociar idéias sobre o sistema de escrita e para trocar formas de escrever.

A presença de pares é vista como muito significativa para a criança, pois mesmo quando ela escreve individualmente, na presença do outro, ela tem chances de comentar, indagar, pedir idéias e sugestões, dar suas opiniões e trocar informações com outro.

Teberosky (1987) aponta o contexto da interação social de pares como uma situação privilegiada em que as crianças têm oportunidade de compartilhar o processo de construção da escrita, de confrontar seus pontos de vista e de testar suas hipóteses quando as põem à prova no confronto com as hipóteses dos outros.

A escrita, em particular a construção de textos por crianças de pré-escola em uma situação individual e de pares, é o tema do trabalho ora relatado.

Interessados em melhor conhecer a forma pela qual crianças pequenas de 5 a 7 anos representam, pela escrita, suas idéias acerca do mundo e das coisas que fazem parte deste mundo, analisamos a produção de textos em situação individual e em situação de duplas, fundamentando-nos nas contribuições de Emilia Ferreiro (ver por exemplo, Ferreiro & Teberosky, 1985) e nas de estudiosos que apontam a relevância das interações sociais de pares na construção do conhecimento, como Roullier (1996). Portanto, interessa-nos a construção de textos em uma situação de interação social por ser esta situação pedagogicamente produtiva (Moro & Branco, 1993).

Na pesquisa realizada, escolheu-se a pré-escola como o contexto pedagógico onde muitas crianças podem iniciar sua alfabetização, ter o primeiro contato oficial com as letras e a oportunidade de ativar a construção da escrita, levantando suas hipóteses a respeito e confrontando sua produção com a escrita convencional. A maioria das crianças pode ali ter a oportunidade de *interagir* com o sistema da escrita alfabética de modo mais efetivo e a de produzir interessantes e originais formas de escrever e de interpretar seus escritos.

Piaget & Gréco (1974) afirmam que a aprendizagem envolve experiência com o objeto, quer dizer, a interação do sujeito com o objeto, entre outras condições. O indivíduo deve, assim, dispor dessa condição necessária para estruturar e coordenar suas ações em relação ao objeto de sua aprendizagem.

A aprendizagem, na concepção piagetiana, comporta, então, a possibilidade de confrontar as antecipações (hipóteses) do aprendiz com os resultados da experiência. Nesse quadro, é atribuído um papel fundamental à atividade estruturante desse aprendiz como sujeito que constrói seu conhecimento (Piaget, 1964).

Segundo alguns estudiosos, a linguagem é relativamente recente nas sociedades (mais ou menos dez mil anos). A escrita, surgindo mais tarde que a linguagem oral, causou forte impacto na história da cultura humana e nas sociedades (Teberosky, 1994).

Segundo Cagliari (1996), o sistema de escrita de registro mais antigo é o *sumeriano*, da baixa Mesopotâmia, de fins do IV milênio A. C. Essas escritas geométricas, chamadas *cuneiformes* (do latim *cuneus* "cunha"), têm origem pictográfica.

Seria impossível pensar em uma sociedade moderna sem a escrita, sem livrarias, bibliotecas, cartas, sem a escrita para usar fax, dicionários, programas de computadores, códigos e leis, Internet.

culturais e sociais, que podem ser compartilhados e que necessariamente são substância dessas interações.

Conforme vários autores (por exemplo, Moro, 1991; Moro & Branco, 1993; Rouillier, 1996; Oliveira & Ferreira, 1993), as interações sociais entre pares têm sido objeto de exame em vários tipos de estudos. É reconhecida na interação criança-criança a ocorrência de processos constitutivos de identidade, de capacidade simbólica e de comunicação.

Em situações de troca com o outro, as crianças negociam regras, assumem e trocam papéis, elaboram códigos, partilham significados, trocam experiências, transmitem a cultura e recriam a realidade. Assim, as interações de crianças constituem um fator central para o desenvolvimento de padrões de comportamento, atitudes e valores sociais, afetividade, autoconceito e julgamento moral.

Na interação de pares, os companheiros estão em *status* de relações sociais e de competência cognitiva aproximadamente equivalentes. Por isso tendem a expressar mais livremente suas opiniões do que na presença de um adulto, negociando sem se sentirem obrigados a aceitar a opinião do outro.

É constatado por Rouillier (1996) que a interação social de pares pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças envolvidas nas tarefas de construção de escrita, como também na produção oral e no controle dos enunciados. A autora pode distinguir, dos resultados, dois tipos de estruturas interativas:

a- estruturas de ajuda espontânea entre as crianças, de ajuda obrigada ou de tutoria, onde os papéis são diferenciados entre elas;

b- estruturas de cooperação e colaboração, onde o *status* ou papel dos alunos é definido como equivalente.

No contexto da pré-escola, portanto, as crianças podem compartilhar e confrontar suas produções escritas e suas concepções sobre o sistema de escrita alfabética, ao ali interagir com outros sujeitos.

Não basta, entretanto, colocar os alunos juntos fazendo uma tarefa, para que lhes ocorram transformações de compreensão. É preciso oportunizar-lhes situações adequadas para que isso ocorra.

Logo, seguindo a literatura examinada, as interações de pares podem alimentar descobertas significativas e fornecer um contexto para a aprendizagem dentro de uma estrutura com suporte social.

No trabalho ora relatado, foi então proporcionada uma situação de aprendizagem às crianças de pré-escola quando lhes oportunizamos o contato com a história infantil, lida pela pesquisadora e, depois, por elas escrita.

Buscamos compreender como ocorre o processo de construção de textos em crianças pré-escolares, bem como comparar o processo de produção de textos dessas crianças em uma situação individual e em situação de duplas.

A partir deste objetivo, levantamos a hipótese de que o processo de construção de textos em duplas é qualitativamente superior ao construído individualmente.

O texto foi então nossa unidade de análise. Por qualitativamente superior, entendemos um texto que apresenta presença resignificada de idéias da história (conteúdo), padrões lingüísticos orais e presença de caracteres gráficos.

### Método

O estudo, de caráter exploratório, realizou-se em classes de pré-escola de uma escola pública municipal da cidade de Ponta Grossa (Pr). Os *sujeitos* da pesquisa foram crianças da faixa etária de 5 a 7 anos completos, ali matriculadas. No início do estudo, elas estavam nos níveis de elaboração da escrita pré-silábica e silábica, conforme os critérios de Ferreiro & Teberosky (1985).

Para a seleção dos sujeitos, todos os 62 alunos das turmas de pré-escola passaram por um pré-teste realizado individualmente. Este pré-teste teve como objetivo avaliar o nível de partida da criança quanto ao processo de construção da escrita, para decidir sobre sua inclusão no estudo. Também serviu de referência para a comparação de níveis de elaboração de escrita, obtidos durante a produção dos sujeitos.

Para o pré-teste, cada criança recebeu uma folha em branco, lápis, borracha e um jogo de canetas hidrográficas. Pediu-se que ela escrevesse seu nome na folha, fizesse o desenho que quisesse e, em seguida, escrevesse algo sobre ele.

Após o pré-teste, excluídos os sujeitos de escritas de nível alfabético, os demais foram sorteados aleatoriamente para a tarefa, na condição individual (seis sujeitos) e na condição dupla (oito sujeitos para comporem quatro duplas). Os sujeitos da condição individual eram alunos de uma turma e os da condição em dupla, de outra.

Os procedimentos da coleta de dados para ambas as condições foram:

- a- leitura da história infantil pela pesquisadora (O patinho feio): a história era lida em voz alta, folheando-se o livro para o(s) sujeito(s) sentado(s) em frente;
- b- narração da história pela criança: após a leitura da história, era pedido que o sujeito (ou dupla) contasse a história que havia ouvido;
- c- produção do texto pela criança: tendo recebido uma folha de cartolina branca e um jogo de canetas hidrográficas, a cada sujeito era feito o

pedido para escrever a história ouvida. Cada dupla recebeu o mesmo material (uma só folha) e foi pedido aos sujeitos que, juntos, escrevessem a história ouvida;

- d- leitura do texto pelas crianças: era pedido ao(s) sujeito(s) que lesse(m) o que havia(m) escrito, apontando sua escrita.

O registro de dados foi feito por filmagem em vídeo e todo material foi transcrito em protocolos, registrando-se todas as falas, produções, modos de produção, comportamento das crianças, de cada procedimento da coleta de dados.

A análise dos dados foi de ordem qualitativa e seguiu os passos a seguir descritos:

1º análise das narrativas: consistindo na identificação de sua natureza e tipo, segundo os critérios seguintes:

- a- narração oral ou narração lendo o livro;
- b- discurso direto ou indireto para expressão do conteúdo;
- c- completude ou não da história;
- d- presença de personagens, ação e trama.

Foi possível, assim, descrever os tipos obtidos e verificar a ocorrência de níveis hierárquicos entre eles, bem como comparar aqueles tipos ocorrentes na condição individual e na de dupla.

2º análise dos textos: foram eles analisados segundo critérios relativos ao seu conteúdo e à sua forma, para identificar-se de que natureza e tipo eles eram:

- a- presença resignificada de idéias da história lida, ou presença de idéias de outra história qualquer, mesclada ou não às idéias da história lida;
- b- presença ou menção a personagens;
- c- menção a ações que indiquem situações da história;
- d- presença de enredo.

Mediante a descrição dos tipos obtidos, foi também possível verificar seus níveis hierárquicos e comparar os referidos tipos obtidos nas duas condições estudadas.

3º análise do nível de leitura: as leituras das produções escritas foram examinadas para comparar os tipos de leitura das duas condições, verificando o que as crianças ali quiseram dizer com sua produção e qual fora sua intenção em comunicar algo. Os critérios utilizados foram:

- a- conteúdo da análise das produções escritas;
- b- emprego do discurso direto ou indireto;
- c- completude da história;
- d- estrutura do texto: quantidade de episódios.

## Resultados

Os resultados referem-se, pela ordem, às narrativas e à leitura destas, e aos textos e sua leitura, produzidos pelos sujeitos da condição individual e pelos sujeitos da condição em dupla, para que a comparação pretendida fosse efetuada<sup>4</sup>.

### 1. Da condição individual:

#### a) as narrativas

Os seis sujeitos não fizeram uma narração espontânea da história. Permaneceram em silêncio e só iniciaram (ou continuaram) a narração quando solicitados pela pesquisadora.

Da análise de cada narrativa, conforme os critérios propostos, os seguintes níveis foram identificados:

Nível I - *ausência de narrativa*. Neste nível, o sujeito não faz narração, só cita de forma isolada os personagens da história, como neste exemplo de Die (5;9): *patinho feio... a mãe do patinho...os filho*.

Nível II - *narrativa completa, mas pobre*. Há uma narração com a presença de seu personagem principal, ações e enredo, mas as frases são pobres, curtas e sem expressividade, como relata Jen (5;6): *patinho... foi empola... se casô*.

Nível III - *narrativa completa com conteúdo regular*. Há uma narrativa completa com mais riqueza de detalhes do que a anterior, emprego de adjetivos e reinterpretação, como temos em Dar (5; 9): *um lindo bosque... surpresa... decidiu que ia embora... passou o inverno inteiro*.

Nível IV - *narrativa completa com muitos episódios*. Há uma história muito detalhada, com muitos episódios novos. A criança faz a correspondência do texto ou das imagens do livro com os trechos da história que narra. A história é muito completa e para cada página do livro, ela apresenta muitas situações, como Lor (5;7) conta na 1ª página: *o filho tava nascendo... daí nasceu um pintinho... ele nasceu feio e os outro nasceram bonitinho*.

#### b) os textos

Da análise das produções escritas em si, em seus aspectos gráficos (segundo os critérios adotados), e da análise da leitura destas produções, pudemos identificar os seguintes níveis:

Nível I - *ausência de texto*. Neste nível, há traçados e desenhos, com cópia do livro ou sem cópia, mas sem leitura da produção. Temos como exemplo Die (5;9), que copia a primeira linha,

<sup>4</sup> A idade cronológica dos sujeitos está indicada em anos e meses, representados por dois dígitos.

produz a segunda, mas se recusa a ler o que produziu, dizendo “não sei”. (Figura 1).

Nível II - *transição para texto*. Neste nível, veja-se o exemplo de Jen (5;6), há características de *ausência de texto* (com o emprego do desenho), e características de *texto* (como o uso de letras convencionais). O sujeito expressa uma produção e a interpreta, lendo somente o personagem principal da história e apontando para R P E R A O. (Figura 2).

Nível III- *presença de texto*. Neste exemplo, Lor (5;7) emprega sinais gráficos e letras, buscando diferenciar seus caracteres gráficos para expressar conteúdos diferentes, e escrevendo com bastante detalhes e consistência. Lor escreve, sem hesitar 20 linhas, empregando 15 letras diferentes, com sinais de pontuação e muitas interpretações como: *o patinho conseguiu ficá ali no gelo... daí...ele...pegou e foi...muito longe...muito...muito longe...e daí...e deixou...as...coisa dele...teve de arrumá outra casa...e daí arrumô e pegô as coisa e foi pra outra casa*. (Figura 3).

Sobre a relação entre as narrativas e os textos, constatamos que nem sempre as narrativas mais adiantadas correspondem aos textos mais adiantados e vice-versa. Nem sempre a tarefa mais adiantada na condição individual é também mais adiantada em outra tarefa. Encontramos alguns sujeitos da condição individual que fazem textos sem relação com as narrativas.

Em síntese, as crianças podem, às vezes, narrar uma história e organizá-la em texto depois, ou fazer esta organização sem narrá-la antes.

## 2. Da condição em dupla

### a) as narrativas

Das quatro duplas examinadas, somente uma não fez relato espontâneo. Nas outras, um sujeito narra sozinho, outro sorri ou resmunga, ou ambos se complementam na narração.

Segundo os critérios propostos anteriormente, encontramos que todas as narrativas das duplas são de nível III, quer dizer, há uma narrativa completa com mais conteúdo do que nos níveis anteriores, mais riqueza de detalhes e completude da história. Às vezes, alguns sujeitos fazem interpretação pessoal ou mesclam-na com suas vivências, como no exemplo da dupla Ped (5;9) e Fra (6;2), em que Ped conta: *... daí ele ficô lá onde o Papai Noel mora....daí ele encontrô uma cisne*.

### b) os textos

Em todas as duplas encontramos a presença de *texto*. Seus componentes escreveram

com letras convencionais e interpretaram o que escreveram. Entretanto, como encontramos características que os diferenciam, categorizamos conforme os seguintes sub-níveis:

Nível III a - *textos menos completos*. São textos em que os sujeitos usam letras convencionais, mas ainda precisam do desenho como suporte. Fazem uma leitura global, com interpretação pobre e trama primária, como neste exemplo de Mel (5;5) da dupla Bru e Mel: *o patinho feio nasceu do ovo... a mamãe não queria ele... ele achô uma casinha de inverno*. (Figura 4).

Nível III b - *textos mais ou menos completos*. Neles há características do texto menos completo (interpretação pobre), mas há mais episódios, completude e linguagem mais avançadas, com emprego de termos que não são comuns na linguagem cotidiana. É o que nos mostra Gez (6;8) da dupla Gez e Ale: *o patinho feio... nasceu do ovo... era muito feio... chamaram ele de feio... Quando chegô a primavera ele saiu. Chamaram ele de feio: "Você é muito feio!"* (Figura 5).

Nível III c - *textos mais completos*. Nestes textos, os sujeitos não precisam mais do desenho, empregam adjetivos, sinônimos, diminutivo. Há grande completude e interpretação e uma tentativa de acomodação do texto e da produção gráfica, quando percebem que há muita história e pouca escrita. É o que nos apresenta Ped (5;8) da dupla Ped e Fra: *era uma vez o patinho feio... ele era muito feinho...e eles não deixavam ele comer... não deixavam o patinho feio comer...e daí ele entendeu que tinha que ir embora... e daí ele compreendeu que tinha que ir embora*. (Figura 6).

Sobre a relação entre as narrativas e os textos produzidos na condição de díades, tivemos resultados bastante interessantes, pois todas as narrativas dos sujeitos das díades situam-se no nível III (correspondentes ao nível médio), enquanto suas produções indicam textos de nível mais avançado – nível IIIc.

Esperava-se uma correspondência entre narrativas e textos, o que não aconteceu. Logo, segundo os níveis definidos, não foi observada relação entre essas produções.

## 3- A comparação entre os resultados dos sujeitos da condição individual e na de dupla.

Comparando-se os resultados obtidos na condição individual e na de dupla, temos que, dos seis sujeitos na condição individual, cinco situam-se do nível I a III (ausência de narrativa a narrativa regular), enquanto um deles está no nível IV (narrativa completa).

Já nas díades, todos os seus componentes estão no nível III.

Os sujeitos das díades produziram narrativas de nível mais adiantado do que os sujeitos da condição individual. Neste caso, então, a condição de díades teria sido mais favorável ao processo de organização e estruturação da história do que a condição individual.

Os textos dos sujeitos na condição individual encontram-se do nível I ao nível III (ausência de texto a texto pré-silábico). Já os textos dos sujeitos das díades situam-se todos no nível III (texto pré-silábico). Todos os sujeitos das díades encontram-se em um nível mais avançado de construção de texto, pois todos já o constroem, enquanto os sujeitos da condição individual ainda se encontram em um momento menos avançado de sua elaboração.

Logo, a condição de díades parece ter favorecido uma construção mais elaborada e mais avançada de textos que a condição individual.

### Discussão

As diferenças encontradas nas narrativas e nos textos a favor da condição de díades podem ser explicadas pela presença do outro, pois o sujeito sozinho só podia usar de seus recursos próprios de memorização da história, de sua própria linguagem e vocabulário. Foi evidente que, nas díades, os sujeitos muitas vezes se apoiavam um no outro: se um não lembrava a história, o outro lembrava; um esperava o outro narrar e repetia, ou, complementavam sua narrativa como neste caso:

Bru (5;11): *"daí ele encontrou uma menininha e daí se escondeu lá nos matos daquele lago."*

Mel (5;5) complementa: *"daí eles ses casaram e tinham o filhinho"*.

A interação social com um parceiro da mesma faixa etária pode então explicar as narrativas mais ricas e de melhor qualidade em comparação às produzidas individualmente. Durante a tarefa, houve trocas, imitação, auxílio e apoio entre os sujeitos das díades como no exemplo de Ped (5;9) e Fra (6;2).

Ambos sorriem um para o outro. Fra: *"daí ele encontrô uma cisne"*. Ped: *"daí eles se casaram e tiveram dois filhinho"*.

O fato de estar sozinho pode ter inibido alguns sujeitos da condição individual, os que não fizeram a narrativa. Talvez devido à marca escolar clássica de imobilização, parecem fugir da situação, permanecendo em silêncio com medo do adulto ou respondendo categoricamente: "Não sei", como aconteceu com Die (5;9).

Durante a narrativa permanece de cabeça baixa, em silêncio, olhando pelo canto do olho. À pergunta da experimentadora sobre o que é a história, responde: *"patinho feio"*. Responde

laconicamente a outras duas perguntas: *"a mãe do patinho"* e *"os filho"*. Cabisbaixo, nada mais fala.

Os sujeitos das díades, ao trocarem idéias, ao imitarem a produção e serem orientados pelo colega, parecem melhor avançar no seu processo de construção da escrita e da leitura.

Vimos, conforme Teberosky (1987), que o contexto da interação social de crianças é uma situação privilegiada para a construção da escrita. De fato, as crianças podem compartilhar com um parceiro da mesma idade este processo de construção. Assim, situações de interação social trazem mudanças na produção dos indivíduos, que saem delas diferentes do que quando iniciaram este encontro.

Observemos a produção de Gez (6;8) no pré-teste e, adiante, sua produção ao construir o texto com seu parceiro Ale (5;3) (Figura 7). Na parte superior desta figura, temos a produção individual de Gez, no pré-teste. Ela tomou o papel, escreveu em silêncio seu nome no alto da folha e, a pedido da experimentadora fez um desenho, escrevendo embaixo ASDIS. Ao ser questionada, sobre o que estava escrito, respondeu laconicamente: "menino".

Já, na condição em dupla (parte inferior da figura), fica mais à vontade e sorridente. Tenta auxiliar o colega, fazendo-lhe sugestões, as quais ele ignora. Gez (6;8) escreve linearmente sem parar, usa grafias diferenciadas em cada segmento, e emprega pontuação. Faz uma leitura pré-silábica e a cada segmento escrito faz corresponder um segmento da história, empregando vocabulário presente na história e não comum no seu dia a dia, como *manhã* e *primavera*.

Pode-se perceber, que Gez teve um avanço significativo na construção do texto em dupla.

Quando as crianças tiveram oportunidade de olhar um para o outro, para o texto do colega, de lhe oferecer ajuda, de copiar letras do texto do companheiro, de mostrar-lhe o seu para que o outro tivesse um referencial, estavam interagindo com o objeto escrita no contexto de troca com o outro, como temos no exemplo de Ped (5;9) e Fra (6;2):

Ped percebe a dificuldade do colega. Cutuca-o e mostra-lhe o que escreveu. Fra olha, mas parece querer copiar do livro.

Quando as crianças construíam o texto individualmente, elas não tinham essa oportunidade de olhar outra produção que não a sua, não havia quem lhe oferecesse um texto como referencial, ou pudesse esclarecer-lhes dúvidas, como aconteceu com Dar (5;9):

*"eu tenho que copiá senão"...* Começa a escrever meio indeciso, faz CE, pára: *"eu vou fazer na outra linha, porque não me lembro a outra letra aqui do lado"*.

O fato de estar um sujeito ao lado do outro suscitou várias formas de manifestação da interação social: sorrir um para o outro, olhar-se mutuamente, imitar a escrita do colega, cutucar o outro para oferecer ajuda, sentar-se bem junto um do outro, esperar o colega terminar.

Em uma situação de interação podem surgir, segundo Carvalho e Beraldo (1989), imitações, agressividade, rivalidades e competição. Entretanto, entre as díades estudadas, encontramos em Ped (5;9) e Fra (6;2) atitudes de aceitação da dificuldade do outro, tentativa de ajudar e paciência com a demora do colega na elaboração do texto.

A partir dos resultados deste estudo é novamente constatada a importância da atividade realizada em pequenos grupos e o quanto a interação social entre os sujeitos é significativa para a construção da escrita alfabética e, no caso, para a construção de textos.

A literatura dá apoio a essa idéia, pois, segundo Verba (1994) e Rouillier (1996), a interação social de pares constitui-se uma situação privilegiada para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem, tomando parte necessária no processo de construção do conhecimento.

A inter-relação das crianças envolve a capacidade de criar soluções para elas próprias, de regular a atividade do outro e de partilhar o que elaboram.

Entretanto, salientamos a origem dos sujeitos da condição individual e da condição das díades, como matriculados em turmas diferentes na instituição escolhida. Assim, não podemos descartar uma possível influência desse fator nos resultados diferentes. Pode ser que nas turmas, as

crianças tenham tido experiências diferentes quanto ao narrar história ou ao tentar escrevê-las.

A oralidade, como antecedente à escrita, é importante na pré-escola. As crianças podem aprender a estruturar suas idéias de forma coerente e organizada, expressando o que sentem e pensam, dando seqüência ao pensamento, bem como tornando sua mensagem compreensível ao outro. Neste estudo, narrar uma história para, em seguida, contá-la, pode ter favorecido o desenvolvimento da oralidade e, em conseqüência, a produção de textos mais avançados.

Os resultados apontam, assim, para a viabilidade de os educadores utilizarem-se de situações de interações sociais, dos trabalhos em pequenos grupos, das trocas e discussões entre alunos. Ao referirmo-nos a trabalhos em pequenos grupos, destacamos os produzidos pelas crianças em situação de aprendizagem significativa, de construção de conhecimentos, e não ao trabalho de grupo em que as crianças se sentam juntas em uma mesma mesinha, na presença do outro, mas em que cada uma faz seu trabalho sozinha sem oportunidade de troca e discussão.

Além disso, enquanto está produzindo sua escrita, a criança, como sujeito de seu conhecer, está ativando, como antes destacamos, processos de ordem lógica, ao identificar símbolos e quantidade de letras, ao fazer a correspondência entre elas, ao coordenar a relação entre partes da escrita e seu todo. Assim, algumas estruturas lógicas, como supõe Ferreiro (1990), estão construindo-se subjacentes à construção da escrita.

Os resultados obtidos são significativos ao contexto pré-escolar estudado, mas eles abrem novas perspectivas para trabalhos futuros, que podem vir a enriquecer a visão que se tem do processo de construção de textos e da alfabetização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, S. T. Tipologias de texto e redação. *Educar*, v.8, n.1.2, 183-202, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1996.

CARVALHO, A. M.; & BERALDO, K. E. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, n.71, p. 55-61, 1989.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: \_\_\_\_\_ SINCLAIR, H. (Org.) *A produção de notações gráficas na criança*. São Paulo: Cortez, 1990, p.19-70.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORO, M. L. F.; BRANCO, V. Da transformação das formas de interação social das crianças na aprendizagem. *Temas em Psicologia*, n.3, p.49-55, 1993.

MORO, M. L. F. Interações sociais e construção do conhecimento: reflexões para uma discussão sempre atual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.7, n.3, p.215-227, 1991.

OLIVEIRA, Z. M.; ROSSETTI - FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.87, p.62-70, 1993.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1959.

PIAGET, J. Development and learning. *Journal of Research on Science Teaching*, v.11, n.3, p.176-186, 1964.

ROUILLIER, Y. Structure d'interaction collaborative entre pairs et révision de textes (p. 166). Genève, Université de Genève.écrits. 2e. Congrès pour la Recherche Socio-culturelle Vygotsky - Piaget. *Abstracts/Resumes*. 1996.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. Em: FERREIRO, E.; PALACIO, M. (Orgs). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.124-142.

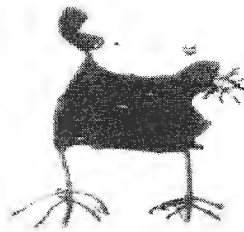
VERBA, M. The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, v.37, p.125-139, 1994.



DIPSOPOLOVI

OPATINHOFED  
APATHNOFEDE

APERAO



AOERNAUR  
QERDAGNA  
QNA INRAN

ANGREUN

ELAUN

RPAJADANM

BRADANM

RAPACNY

AORVAD

RAKARASEP

ARFLQUR

RALFQUR

FFA

HORIP

OIPH

NALRE

MELAK

FFDRLRQ

RDAMSEK

OBOJHAO

MADNHFBH

GEAZEL



ASDIS

---

HORIP  
OIPH  
AMON  
BANDHOB  
DHRI  
RIONDA  
GIMBAI  
FOIBAT  
SEIVA  
SEDA  
OIIAN  
DIMAR