

PRÁTICAS INTERATIVAS ENTRE PARES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO

INTERACTIVE PRACTICES BETWEEN PEERS AND THE CONSTRUCTION OF ORTHOGRAPHIC KNOWLEDGE

Elaine Cristina R. G. Vidal

Doutora e Mestra na área de Psicologia, Linguagem e Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Docente do Departamento de Metodologia e Educação Comparada (EDM) - FEUSP

E-mail: elainecrgvidal@usp.br

ORCID: 0000-0003-0320-217X

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

RESUMO: O artigo relata um dos eixos de uma pesquisa desenvolvida pela autora em nível de doutoramento, intitulada “A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas”. Considerando que a aprendizagem da língua escrita, para além da reflexão discursiva, depende da elaboração de aspectos notacionais, e que a interação em sala de aula afeta esse processo, este artigo tem como objeto de estudo a aprendizagem da ortografia, contemplando a progressão dessa aquisição pelos estudantes, sob a perspectiva da interação entre pares. Valendo-se do referencial teórico dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais (a concepção das crianças como sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem; a língua como prática social; e a aprendizagem como construção do indivíduo na relação com as experiências vividas), o artigo assume o objetivo de analisar o modo como as práticas interativas entre pares podem gerar diferentes possibilidades de reflexão, sobretudo no que concerne à aprendizagem da ortografia. Para tanto, o estudo de caso longitudinal, feito com estudantes de uma escola privada em Santos/SP, contemplou cinco etapas entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental, período em que a aprendizagem da escrita convencional passa a ser um dos principais focos de reflexão das crianças. A coleta de dados foi realizada com base na escrita de ditados de palavras e nas reescritas de textos, considerando-se tanto o processo como o produto dessas atividades. Os dados demonstraram que, nas interações entre os estudantes, verificaram-se diferentes graus de reflexão pautados por situações de conflitos, situações de centralização dos encaminhamentos por um estudante e situações de acordos pautados em critérios linguísticos ou em acordos sociais. A partir da compreensão sobre a aprendizagem da ortografia e sobre o potencial das situações interativas nesse processo, foi possível vislumbrar implicações pedagógicas que sugerem a revisão de práticas de ensino.

Palavras-chave: Ortografia. Práticas interativas. Língua Escrita. Processos de aprendizagem.

ABSTRACT: The article reports on one of the axes of a research project developed by the author at the doctoral level, entitled "Learning Orthography through the Lens of Interactive Practices." Considering that learning written language, beyond discursive reflection, depends on the development of notational aspects, and that classroom interaction affects this process, this article focuses on orthographic learning, addressing students' acquisition progression from the perspective of peer interaction. Drawing on the theoretical framework of psychogenetic and cultural-historical studies (the conception of children as active subjects and protagonists in learning; language as social practice; and learning as the construction of the individual in relation to lived experiences), the article aims to analyze how peer interactive practices can generate different possibilities for reflection, especially concerning orthographic learning. To this end, a longitudinal case study was conducted with students from a private school in Santos/SP, comprising five stages from the 2nd to the 4th grade of Elementary School, a period during which the learning of conventional writing

becomes one of the main focuses of children's reflection. Data collection was based on dictations and text rewrites, considering both the process and the product of these activities. The data demonstrated that, during peer interactions, different levels of reflection were observed, marked by situations of conflict, instances where one student directed the group's actions, and agreements based on linguistic criteria or social negotiation. Based on the understanding of orthographic learning and the potential of interactive situations in this process, it was possible to envision pedagogical implications suggesting a revision of teaching practices.

Keywords: Spelling. Interactive practices. Written language. Learning processes.

1 INTRODUÇÃO

Embora a concepção interacionista de aprendizagem já perasse a prática de muitos docentes (com maior ou menor nível de apropriação), quando se trata do ensino de ortografia, essa concepção ainda é pouco ou insuficientemente assimilada. Na maior parte das vezes, contrariando princípios inovadores teoricamente assumidos, os exercícios de treino, memorização e repetição evidenciam a concepção empirista de aprendizagem subjacente às práticas pedagógicas.

Vem daí o interesse em compreender o modo como as interações se configuram no processo educativo. Para tanto, o presente artigo busca descrever como as interações das crianças, no processo de aprendizagem da ortografia, efetivamente ocorrem em sala de aula.

O artigo parte de uma perspectiva construtivista, concebendo a aprendizagem como um processo de elaboração mental no qual o sujeito parte de conhecimentos prévios para construir hipóteses, testá-las à luz de situações-problema e, a partir de conflitos cognitivos - efetivas possibilidades de reflexão -, elaborar novas concepções.

Incorporando a concepção piagetiana do diálogo entre adulto e criança (entre professor e estudante, no caso da escola) como uma verdadeira “interlocução intelectual” (PIAGET 1973; 1979; 1998a; 1998b) capaz de incidir sobre o processo de construção cognitiva, adaptar o ensino ao processo de aprendizagem significa considerar os condicionantes desse processo, isto é, em função do que o estudante considera como possível ou impossível, como necessário ou contingencial em cada momento da aprendizagem. Estudados por Piaget (1985; 1987), esses quatro vetores, operando conjuntamente, marcam a dinâmica da construção cognitiva.

Ao lidar com um objeto cognoscível, aquelas possibilidades admitidas e vislumbradas em um dado momento pelo sujeito representam o “possível”. Às situações que trazem contradições por ele observáveis naquele momento, é atribuída a condição de “impossível”. O “necessário” refere-se àqueles elementos imprescindíveis, essenciais para justificar suas ideias ou para evitar as contradições em sua concepção. Finalmente, o “contingencial” diz respeito às possibilidades compatíveis com certas condições de ocorrência.

No que concerne ao objeto de ensino, a concepção assumida neste artigo é a da linguagem como interação. Tendo como base a obra de Bakhtin, a concepção discursiva de linguagem considera que, seja a comunicação promovida pela oralidade ou pela escrita, os participantes de um evento linguístico não são “emissores” ou “receptores”, mas interlocutores e produtores da própria língua. Em outras palavras, todos têm um papel ativo nela e, desde o momento da sua constituição, interferem na construção linguística com uma postura responsável e dialógica. A linguagem é, assim, necessariamente impregnada de múltiplas vozes e de valores próprios de um dado contexto.

No contexto de uma sala de aula, considerar a linguagem como interação implica mudanças na didática do professor e no seu relacionamento com os estudantes. Afinal, sob essa perspectiva, todas as

trocas verbais que ocorrem na escola ganham maior relevância. O estudante passa a ser visto como um interlocutor ativo, cuja voz se insere na “grande corrente universal” de que fala Bakhtin (2002). Rompe-se o paradigma empirista de professor como transmissor de informações e estudante como receptor; passa-se a conceber a aprendizagem como fruto da interação e toda aula como um evento interlocutivo. Ao atuar como um mediador, o docente passa a reconhecer a natureza dialógica da relação com seus estudantes e, dessa forma, imprime outra conotação educativa em sala de aula.

Com base nesses postulados, assume-se neste trabalho uma concepção interacionista de aprendizagem e de linguagem, motivo pelo qual as práticas interativas constituem o viés escolhido para se analisar a construção do conhecimento ortográfico. Ao estudar a interação das crianças com seus pares, considera-se o princípio vygotskyano de que o “social” impulsiona o desenvolvimento.

Com apoio nesse postulado da obra de Vygotsky, é razoável supor que, antes de interiorizar as normas ortográficas, a criança encontra, em suas interações sociais (neste caso, tendo como foco particularmente a troca de ideias com os colegas), bases para a construção desse conhecimento. Daí a importância de se compreender como a prática interativa entre pares pode impactar a construção do conhecimento ortográfico.

Considerando-se as interações entre estudantes que ocorrem em uma sala de aula, aquelas planejadas com intencionalidade pedagógica são fruto, em geral, dos “agrupamentos produtivos”. Segundo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), são assim chamados os agrupamentos que o professor faz de seus estudantes, seguindo critérios para otimizar o potencial de interação e de aprendizagem. Em outras palavras, é quando o docente, levando em conta diferentes aspectos, reúne crianças cujo trabalho em conjunto pode favorecer a aprendizagem de todas.

Quanto aos critérios para que esse agrupamento seja considerado produtivo, segundo o programa (BRASIL, 2001, p. 2),

Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor. Deixar de considerar esses aspectos em geral resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.

Dos três aspectos a serem considerados para o planejamento dos agrupamentos, é possível inferir dois tipos de interação que ocorrem entre as crianças, em situações de aprendizagem na escola.

O primeiro tipo de interação é aquele que se baseia nas parcerias para execução de propostas pedagógicas. Ao se basear no conhecimento de seus estudantes para planejar com que colega(s) agrupá-los, o professor está, na verdade, prevendo uma interação entre as crianças que as faça mobilizar seus conhecimentos prévios, criando conflitos cognitivos e, dessa forma, promovendo avanços em sua aprendizagem. Além de considerar os conhecimentos de cada criança para decidir o agrupamento, o professor também leva em conta o objetivo da atividade em questão. Afinal, falar em “conhecimentos” é

algo muito amplo: é preciso que o professor tenha clareza a respeito dos saberes necessários às atividades propostas (e daí decorre o terceiro critério, a necessidade de clareza nesse objetivo).

Já o segundo tipo de interação não está tão voltado à aprendizagem formal, é aquele mais comum de ocorrer nos momentos livres, de brincadeiras, e no qual as relações afetivas têm grande preponderância. Ao levar em consideração as características pessoais dos estudantes, o professor está privilegiando parcerias nas quais os perfis pessoais dos integrantes gerem um trabalho harmonioso, evitando reunir crianças que, juntas, desenvolvam muito conflito pessoal ou percam o foco da atividade. Com isso, é possível concluir que, além de interagirem por meio de seus conhecimentos, estabelecendo parcerias mais ou menos produtivas para a execução das tarefas, os estudantes também interagem pessoal e afetivamente – brincando, brigando, experimentando as diversas nuances que marcam as relações sociais e a convivência humana de modo geral.

Na pesquisa retratada neste artigo, a metodologia e as perspectivas de tratamento e análise dos dados pretendem evidenciar os modos como a aprendizagem da ortografia se dá em cada uma dessas interações.

2 METODOLOGIA

Visando à compreensão dos processos de aprendizagem e, mais especificamente, ao entendimento da construção do conhecimento ortográfico, a pesquisa que deu origem ao presente artigo situa-se no campo de uma investigação epistemológica.

Para tal investigação, partiu-se da seguinte questão: “Como a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental I pode ser afetada e constituída por práticas interativas?”

O objetivo central da pesquisa foi, portanto, analisar o modo como a aprendizagem da ortografia se constitui entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental e como, em diferentes momentos desse percurso, as práticas interativas podem gerar possibilidades de reflexão. Para tanto, foram definidos alguns objetivos específicos, sendo que, neste artigo, será abordado apenas um deles: analisar a interação entre pares na construção da ortografia, com base no processo e produto da escrita.

Partindo-se da hipótese de que as condições de interação (com o professor ou entre colegas), variando ao longo do tempo (diferentes estágios da escolaridade entre 2º e 4º ano) e em diferentes contextos de produção (ditado ou reescrita de texto), poderiam gerar diferentes impactos no processo de aprendizagem da ortografia, a coleta incidiu sobre diferentes situações interativas.

A pesquisa teve caráter longitudinal e o grupo de sujeitos envolvido foi uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, na primeira etapa de coleta de dados, cursava o 2º ano e, na última etapa, estava no primeiro semestre do 4º ano. Abrangeu-se, dessa forma, boa parte do percurso da aprendizagem da ortografia durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foram previstas cinco etapas de coleta de dados, realizadas nos meses de maio e novembro, mantendo um intervalo de 6 meses entre elas. Cada etapa foi composta por quatro sessões, que, repetindo

os mesmos procedimentos, variaram pela combinação entre duas instâncias de coleta (escrita de palavras e reescrita de textos) e dois eixos de investigação (interações com o adulto e em duplas de colegas. No presente artigo, de modo coerente com o objetivo estabelecido, serão apresentados os dados do segundo eixo (interações entre duplas de crianças).

No acompanhamento das interações em duplas, o papel da pesquisadora foi de observadora não participante: foram analisadas as conversas das duplas – as situações de hesitação, acordos, dúvidas, correções e decisões das crianças -, correlacionando esses dados à produção textual realizada por elas, tanto no ditado de palavras quanto na produção de textos. As escritas de cada dupla foram analisadas em uma perspectiva de comparação entre o processo interlocutivo dos estudantes durante as sessões de coleta de dados e sua produção final.

Em todas as sessões de coleta de dados, as crianças (individualmente ou em duplas) eram tiradas da sala de aula e realizavam as propostas a sós com a pesquisadora. A cada etapa, todos passaram por quatro sessões, com intervalo de 2 a 3 dias entre elas.

As situações de interações em duplas estiveram concentradas nas **terceira** e **quarta** sessões.

Na **terceira** sessão, relacionada ao segundo eixo e à primeira instância, a pesquisadora leu para duas crianças uma fábula, “Os dois ratinhos”, e ditou uma lista de palavras extraídas desse contexto. As crianças as escreveram em conjunto, decidindo, no próprio momento da escrita, o melhor modo de grafá-las.

Já a **quarta** sessão, também em duplas, foi relacionada ao segundo eixo e à segunda instância. Depois da leitura da mesma fábula pela pesquisadora, a mesma dupla de crianças da tarefa anterior reescreveu-a de modo que pudesse ser “lida para outra turma, que nunca a ouvira”. A cada dupla, coube a decisão de como elaborar a reescrita. Na análise do diálogo entre as crianças, dado o objetivo deste trabalho, foram consideradas apenas as discussões sobre os aspectos notacionais, sem considerar aquelas relacionadas ao plano discursivo (exceto nos casos em que essas pudessem influenciar, de algum modo, a decisão sobre a grafia das palavras).

A cada etapa da coleta de dados (etapas essas distribuídas ao longo dos sucessivos anos), as mesmas sessões foram repetidas.

O agrupamento das duplas foi decidido em conjunto entre a pesquisadora e as professoras das crianças. O critério para isso foi o nível de desempenho ortográfico aferido em sala de aula, buscando-se agrupar crianças com níveis de desenvolvimento próximos. A intenção inicial era manter as mesmas duplas nos três anos, porém, com a entrada e saída de estudantes da escola, alguns agrupamentos precisaram ser remanejados, o que não afetou a coleta dos dados. Mesmo nessas situações de mudança, o critério de nível de desenvolvimento próximo foi mantido.

As palavras selecionadas para os ditados obedeceram ao critério das categorias de dificuldades ortográficas. Embora diferentes autores tenham estabelecido diferentes classificações para essas dificuldades, para fins deste trabalho, optou-se pela classificação proposta por Nóbrega (2013):

regularidades diretas (subdivididas em: interferência da fala na escrita; oposição entre consoantes surdas e sonoras; e representação de sílabas não canônicas); regularidades contextuais e irregularidades. Para cada uma dessas categorias, foram selecionadas três dificuldades ortográficas diferentes, elegendo-se uma palavra de cada texto para cada uma delas.

A coleta de dados foi realizada em Santos/SP, em uma escola da rede privada, que atende estudantes de Educação Infantil (a partir de 1 ano e meio de idade) e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Na totalidade, a instituição contava, à época da pesquisa, com cerca de 200 estudantes, e as turmas tinham tamanhos reduzidos, geralmente entre 15 e 20 estudantes. Segundo a equipe gestora, o porte pequeno da escola e o limite no número de estudantes atendidos são intencionais, de forma a promover um atendimento “mais personalizado”, em prol da formação e da aprendizagem.

Considerando-se a oscilação no número de estudantes da turma e o interesse em lidar com a heterogeneidade entre eles, optou-se por realizar as coletas de dados com todos os estudantes que estivessem frequentando a turma a cada ano. No tratamento dos dados, eles foram divididos em dois grupos: para se analisar o progresso no desempenho ortográfico das crianças, o que exigia a comparação entre as cinco etapas de coleta de dados, foram considerados apenas os 12 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas. Já para avaliar as práticas interativas em si, todas as sessões realizadas foram compiladas, de forma a se identificar e categorizar padrões de procedimentos e respostas às situações propostas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, o foco central de análise recai sobre as duas últimas sessões de cada etapa, quando as crianças, em duplas, realizaram o ditado de palavras extraídas de uma fábula (3ª sessão) e fizeram sua reescrita (4ª sessão).

O estudo da interação entre pares seguiu duas vertentes: as análises quantitativa e qualitativa. A fim de ter aferido o quanto o trabalho com um colega impactou o desempenho de cada estudante, a primeira comparou o desempenho individual das crianças entre a 1ª e a 3ª sessões (ditado de palavras individual e em duplas) e o índice total de acertos por dificuldades ortográficas. Já a segunda tratou da descrição dos tipos de interações observados entre as duplas, categorizando-as e propondo reflexões sobre elas.

Buscou-se, dessa forma, cumprir um dos objetivos propostos na pesquisa, a saber, o de analisar a interação entre pares com base no processo e no produto da escrita. Enquanto a análise quantitativa debruçou-se sobre o produto, a análise qualitativa ocupou-se do processo.

3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DO PRODUTO: IMPACTO DO TRABALHO EM DUPLA SOBRE O DESEMPENHO INDIVIDUAL

Para a análise quantitativa, os índices de acertos entre a 1ª e a 3ª sessões foram comparados sob duas perspectivas: a do desempenho de **cada criança** e de **cada dificuldade ortográfica**. Optou-se por

tomar como referência apenas os ditados porque, para uma comparação estatística, é preciso haver um padrão na quantidade de palavras escritas.

Destaca-se que as reescritas, embora não pudessem ter sido comparadas por variarem tanto na quantidade quanto na escolha das palavras a serem utilizadas, apresentaram, visivelmente, maior extensão, coesão e coerência na 4^a sessão, resultando, portanto, em textos muito melhores que os da 2^a. Por não serem os aspectos discursivos objetos do presente trabalho, essa diferença qualitativa não foi analisada, mas dada sua relevância, esse resultado não poderia deixar de ser mencionado, configurando-se possivelmente como *corpus* para futuros estudos.

Analizando-se o desempenho dos estudantes na 1^a e 3^a sessões, observou-se uma tendência predominante: em todas as etapas, a maior parte deles saiu-se melhor em dupla, do que individualmente.

O exame detalhado da diferença de desempenho entre a primeira e a terceira sessões evidenciou alguns resultados, a saber:

- A tendência crescente de acertos entre a produção individual e em duplas foi a que mais apareceu. Na 1^a etapa, esse movimento ocorreu com 10 dos 12 estudantes; na 2^a etapa, ampliou-se, aparecendo em 11 de um total de 12; na 3^a etapa, em 14 dos 18 estudantes; na 4^a e 5^a etapas, esse foi o padrão de 13, dentre os 18 estudantes. Essa tendência revela o fato inequívoco de que as crianças se saíram melhor quando realizaram o ditado em duplas, do que quando o fizeram individualmente.
- A tendência estável (equilíbrio no número de acertos nas duas produções) apareceu algumas vezes, em escala bem menor que a crescente. Na 1^a etapa, em apenas um estudante. Na 2^a etapa, essa tendência não apareceu. Na 3^a e 4^a etapas, 4 estudantes mantiveram a quantidade de escritas convencionais e, na 5^a, esse índice subiu para 5 crianças.
- A tendência decrescente apareceu apenas em um estudante (aqui denominado “Ricardo”) na 1^a e 2^a etapas. A análise qualitativa do tipo de interação que o estudante estabeleceu com sua dupla, nessas etapas iniciais (a ser apresentada adiante), pareceu justificar o resultado.

Uma análise mais detalhada revela não apenas o fato de que os estudantes acertaram mais quando estavam em duplas, como também explicita quão melhor eles se saíram. Para evidenciar esse dado, a Tabela a seguir traz as diferenças no índice de escritas convencionais de cada criança, entre a 3^a e 1^a sessões, por etapa:

3.2 DIFERENÇA ENTRE OS ACERTOS NO DITADO EM DUPLAS E INDIVIDUAL

| Estudantes | 1 ^a etapa | 2 ^a etapa | 3 ^a etapa | 4 ^a etapa | 5 ^a etapa |
|--------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Aline | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| Adriana | NP ¹ | NP | 3 | 4 | 0 |
| André | 4 | 2 | 5 | 6 | 3 |
| Denis | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Elias | 0 | 1 | NP | NP | 6 |
| Emanuel | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Erick | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Flávio | NP | NP | 0 | 2 | 1 |
| Guilherme | NP | NP | 6 | 6 | 3 |
| João | NP | NP | 3 | 0 | 5 |
| Lívia | 4 | 7 | 1 | 2 | 0 |
| Maitê | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 |
| Maria | NP | NP | 6 | 1 | 1 |
| Melissa | 5 | 5 | NP | NP | NP |
| Milena | NP | NP | 5 | 1 | 4 |
| Ricardo | -3 | -2 | 0 | 3 | 4 |
| Sarah | 1 | 4 | 7 | 7 | 7 |
| Thiago | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Vitor | NP | NP | 0 | 1 | 1 |
| Yasmin | NP | NP | 3 | 3 | NP |
| Média | 1,75 | 2,33 | 3 | 2,5 | 2,5 |

A tabela revela que, em média, as crianças acertaram aproximadamente de 2 a 3 palavras a mais na 3^a sessão (ditado em duplas) do que na 1^a (ditado individual). A maior diferença se deu exatamente no meio da pesquisa, na 3^a etapa (quando as crianças cursavam o segundo semestre do 3º ano do Ensino Fundamental), o que pode indicar que, nessa fase, a interação com o colega foi especialmente potente para os resultados dos estudantes.

Como já descrito, as duplas foram definidas pela pesquisadora, em conjunto com as professoras da turma a cada ano, buscando-se sempre agrupar crianças com desempenho ortográfico próximo uma da outra. Ainda assim, sabe-se que, como o processo de aprendizagem é singular, seria impossível reunir em duplas estudantes que tivessem exatamente o mesmo nível de conhecimento. Considerando-se essa heterogeneidade própria do desenvolvimento humano, poder-se-ia supor que, nas duplas, as crianças com melhor desempenho estivessem determinando o aumento de acertos dos colegas, e daí decorresse essa diferença nos resultados. A concepção empirista de aprendizagem, inclusive, ao estabelecer as bases para o chamado “modelo tradicional” de ensino, preconiza o predomínio de atividades individuais, justamente para que os produtos das atividades não sejam “mascarados” pela transmissão de conhecimentos daqueles que “sabem mais” para os que “sabem menos” (MATUI, 1996).

Para verificar essa hipótese, partiu-se para outra análise estatística. A partir do cálculo da mediana dos acertos individuais, dividiu-se a turma, a cada etapa, em dois grupos: o dos estudantes que acertaram menos (Grupo 1) e o dos que acertaram mais (Grupo 2) palavras na 1^a sessão. Assim, tornou-se possível

¹ Não participou.

comparar em que medida o trabalho em duplas favoreceu – ou não – as crianças que haviam apresentado melhor ou pior desenvolvimento no ditado individual.

A próxima tabela reúne os dados obtidos a partir desse cálculo:

3.3 COMPARAÇÃO DA DIFERENÇA DE ACERTOS DE ACORDO COM OS DESEMPENHOS INDIVIDUAIS

| | 1 ^a etapa | 2 ^a etapa | 3 ^a etapa | 4 ^a etapa | 5 ^a etapa |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Mediana de acertos individuais | 4 | 4,5 | 7 | 8,5 | 10 |
| Média da diferença do Grupo 1 | 2,83 | 3,5 | 4,22 | 3,88 | 2,66 |
| Média da diferença do Grupo 2 | 0,66 | 1,16 | 1,77 | 1,11 | 1,66 |

A primeira linha dessa tabela traz a mediana da 1^a sessão de cada etapa: por exemplo, considerando-se os acertos de todos os estudantes, na 1^a etapa, os que acertaram até 4 palavras estavam no grupo 1, enquanto os que acertaram a partir de 5 estavam no grupo 2, e assim sucessivamente. Divididas todas as sessões nesses dois grupos de estudantes, a diferença entre a 3^a e a 1^a sessões foi calculada separada e comparativamente.

É possível constatar, através da leitura da Tabela, que ambos os grupos progrediram na hora de escrever em duplas. Esse dado repetiu-se em todas as etapas. Verifica-se também que o aumento de acertos foi constante e expressivamente maior entre aqueles estudantes classificados, na 1^a sessão, como Grupo 1, entretanto, o Grupo 2 também apresentou aumento em seu índice de escritas convencionais.

Esse resultado comprova que, na presente pesquisa, não se confirmou a hipótese baseada na concepção empirista de que o melhor desempenho das crianças em duplas adviria da “transmissão” de informações daquelas que “sabem mais” para as que “sabem menos”. Ao contrário, a oportunidade de interagir com os pares que apresentavam desempenhos próximos trouxe, aos dois grupos de estudantes, melhores resultados (ainda que em proporções diferentes).

Duas possíveis explicações para essa melhora de ambos os grupos merecem destaque. A primeira é que as crianças não acertaram exatamente as mesmas palavras na 1^a sessão. Portanto, mesmo aquelas que tiveram uma quantidade menor de acertos poderiam contribuir para o trabalho da dupla com um conhecimento que o colega não tinha. A segunda remete a estudos realizados (CARRAHER, 1986; CHIAROTTINO, 1988; MACEDO, 2002), que comprovam que os processos metacognitivos envolvidos no processo de explicar ao outro o modo como se pensou tendem a levar os sujeitos a um patamar superior de desempenho.

3.4 ANÁLISE QUALITATIVA DO PROCESSO: TIPOS DE INTERAÇÃO

À primeira vista, a pluralidade e a complexidade de respostas das crianças em situações interativas parecem configurar um quadro caótico de comportamentos e de possibilidades de contribuição para a

aprendizagem. Veio daí a necessidade de se discriminarem os diferentes sentidos dessas interlocuções e seus respectivos papéis na construção do conhecimento. Com esse propósito, Colello (2015, 2017) delineou cinco categorias, que, na prática, marcam tendências nos focos de reflexão das crianças sobre a produção da escrita:

- Interações funcionais;
- Interações temáticas;
- Interações notacionais;
- Interações discursivas;
- Interações estéticas.

Sem desconsiderar o conjunto e a interdependência entre essas categorias, o presente trabalho, em função de seu objeto específico de análise, ateve-se às interações notacionais, com foco exclusivo na ortografia. Isso significa que foram selecionados apenas os trechos dos debates que abordaram (ou tangenciaram) questões ortográficas, sendo excluídas também as interações sobre a apropriação do sistema alfabético ou de natureza interpessoal que, por vezes, até exigiram a intervenção da pesquisadora para garantir o foco na atividade proposta.

Considerando-se esse recorte, o ditado (3^a sessão) ofereceu mais situações para análise, já que a reescrita (4^a sessão), embora com mais debates entre as crianças, priorizou discussões sobre aspectos discursivos, em detrimento de reflexões sobre a ortografia.

Entre as interações focadas nas questões ortográficas, constatou-se a existência de três padrões distintos: o **predomínio da argumentação de uma das crianças da dupla**; os **acordos sociais como resolução dos conflitos ortográficos** e os **acordos linguísticos como resolução dos conflitos ortográficos**.

Apesar da categorização dos padrões de interação, não foi possível estabelecer uma análise quantitativa de sua ocorrência, pois muitas vezes, dentro de uma mesma sessão, as duplas oscilaram entre mais de um desses padrões. Por isso, limitou-se o estudo das categorias de interação entre pares à análise qualitativa que se segue.

3.4.1 Categoria 1: Predomínio da argumentação de uma das crianças da dupla

Em alguns casos, a ausência de discussão acerca da ortografia das palavras a serem escritas poderia trazer uma falsa aparência de ausência de interação. Entretanto, a observação mais atenta demonstrou que, nessas situações, houve o predomínio de uma das crianças na decisão sobre o modo de grafar as palavras. Fosse pela personalidade mais ativa ou passiva dos membros da dupla, fosse pela legitimidade do conhecimento de um estudante perante o outro, o fato é que, em algumas sessões, essas decisões pareceram ser tomadas unilateralmente, como se vê no exemplo a seguir:

[João e Yasmin reescrevem a fábula “Os dois ratinhos”]

J: Pode começar escrevendo *Era uma vez dois ratinhos*

[Yasmin escreve “eraumavez”].

J: Não, está errado! Pode apagar, eu vou ditar mais devagar para você:
Era... uma... vez [espera a colega escrever para ditar a próxima palavra.
 Yasmin escreve conforme a orientação].

3^a etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

Durante o processo de interlocução dessa dupla, eles combinaram, logo no início, que João ditaria o texto e Yasmin o escreveria - uma sugestão de João, prontamente acatada por Yasmin. Quando a pesquisadora questionou o porquê da decisão, o menino respondeu que foi porque ele era “bom para ter ideias” e a menina concordou. Durante toda a sessão, além de ser o responsável pela textualização (Yasmin trouxe apenas 2 sugestões nesse sentido), João controlava a ortografia: em todas as vezes que julgou que uma palavra estava escrita de forma errada, pediu à colega que a apagasse. Em nenhuma dessas situações Yasmin o questionou.

Nem sempre esse predomínio de uma das crianças ocorreu de modo tão pacífico. Em algumas situações, houve disputa, como foi o caso de Adriana e Milena na 4^a etapa:

[Adriana e Milena precisam escrever “resolveu”].

A: Resolveu... acho que é com Z... [escreve rezouveu].

M: Não é não, é com S. [Adriana continua escrevendo]. E aí no meio também não é com U, é com L.

A: Eu não concordo, eu acho que eu escrevi certo!

M: Adriana, você mesma falou que você achava... Você disse “eu acho que é com Z”. Eu não acho, eu tenho certeza que é com S!

A: Eu também tenho certeza!

M: Mas você disse “eu acho, lembra?” Pode perguntar para ela (referindo-se à pesquisadora, que observava).

A [Sem que a pesquisadora interviesse]: Ah, tá bom, eu falei que eu achava. Mas você tem certeza mesmo?

M: Tenho! Pode acreditar em mim!

A: Então tá, vai! Então me fala como é!

4^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nessa situação, Adriana expressou dúvida na decisão pelo S ou Z. A frase em que disse que achava que era com Z foi precedida de leve hesitação na hora de grafar a letra. Milena, ao ouvi-la, já protestou, respondendo que era com Z, mas Adriana escreveu a palavra inteira a seu modo, evitando, inclusive, que a colega a lesse. Só quando terminou, mostrou sua escrita à parceira, que também identificou o erro no uso

do U na coda da 1ª sílaba. Inicialmente, Adriana tentou rebater o argumento da parceira de dupla, alegando que tinha tanta certeza como ela, mas pareceu evidente, a ambas, que isso não era verdade. Não só Milena, para argumentar, valeu-se da dúvida que percebeu em Adriana, como a própria Adriana pareceu convencer-se, perante a convicção da colega, de que a sua certeza não era tão sólida assim.

Diferentemente das duas, quando a maior ou menor certeza quanto ao modo de grafar apareceu durante a própria sessão, houve duplas em que o “saber mais” de uma das crianças parecia já estar previamente estabelecido entre elas. Foi o que ocorreu com Aline e Lívia, na 1ª etapa:

[Aline e Lívia precisam escrever “coalhada”].

L: Você sabe o que é coalhada?

A: Eu não. O que é isso? [Pergunta à pesquisadora, que responde o significado da palavra].

L: Eu não sei escrever isso... [olha para Aline e ri].

A: Bom, eu também não sei, mas vamos tentar, né?

L: Então me fala as letras, porque você sabe escrever melhor do que eu.

A: Tudo bem, eu vou falando e você escreve [Aline soletra corretamente a palavra e Lívia escreve de acordo com sua soletração, sem questionar].

1ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Antes de iniciar esse diálogo, Lívia chegou a colocar a letra Q, provavelmente na intenção de utilizá-la como letra inicial. Ela mesma, porém, assim que escreveu a letra a apagou, dando início à conversa. Sua postura, durante toda a sessão, pareceu ser de certa submissão à colega (apenas nas decisões quanto à grafia, pois no plano interpessoal, ambas pareciam se dar muito bem). Esse consenso tácito deixou evidente que ambas pareciam confiar mais no conhecimento de Aline.

3.4.2 Categoria 2: Acordos sociais como resolução de conflitos ortográficos

Em algumas sessões, a decisão sobre a grafia gerou conflitos entre as crianças. Com maior ou menor intensidade, a argumentação de ambas as partes explicitava não apenas a posição de cada estudante, mas também o raciocínio que orientava seu modo de grafar.

Na presente categoria, foram agrupados os casos em que os acordos se pautaram mais nas normas sociais de convivência do que numa reflexão linguística. Com ampla diversidade de estratégias adotadas para solucionar o conflito, o que esses exemplos têm em comum é o fato de não apresentarem uma solução fruto da discussão linguística – fosse por essa discussão não ter ocorrido, fosse por ela ter sido levantada apenas por uma das crianças e desconsiderada pela outra.

Várias sessões demonstraram esse padrão de uso, pelas duplas, de conflitos solucionados pelo acordo social, com maior ou menor intensidade. Em todas, foi possível identificar a diferença nas

justificativas das crianças, que ancoravam a decisão ortográfica em estratégias diversas. Esse dado pareceu indicar que, no caso da ortografia, a evolução contínua do pensamento das crianças na elaboração das justificativas fez com que o leque de “possíveis”, “impossíveis”, “necessários” e “contingenciais” fosse variado.

Esse tipo de interação foi frequente nas sessões que envolveram a dupla Ricardo e Erick durante as duas primeiras etapas, conforme ilustra a seguinte passagem:

[Ricardo e Erick precisam escrever “empanturraram”. Erick escreve “enpanturaram”].

R: Está errado. Aqui [mostrando a segunda letra] é M, não é N. E é com dois R.

E: Você acha que é assim, eu não acho. Esse é o meu melhor jeito.

R: Mas não é o jeito certo, está errado!

E: A professora já me falou que é com um R só. E ela sempre diz que cada um pode fazer do seu melhor jeito. Esse é o meu!

R: Então eu vou escrever do meu jeito também!

R [dirigindo-se à pesquisadora]: Pode fazer assim? Ele escreve do melhor jeito dele, e eu escrevo do meu?

P: Não pode, vocês são uma dupla. Vocês precisam conversar e decidir, juntos, como vão escrever. Como vocês vão resolver isso?

E: Eu tive uma ideia! Você dá uma opinião, e eu dou outra. E aí a palavra fica com um pedaço do seu jeito, e um pedaço do meu. Eu vou fazer como a professora falou.

R [Suspira]: Bom, acho que não vai dar muito certo, mas pode ser. Eu quero que você ponha o M ali, porque vem antes do P. Lembra que quando é antes do P e do B, a gente põe o M?

E: Lembro. Então eu vou trocar, mas no R, vou deixar um R só, porque eu lembro da professora falar que é um R só.

R: Vai ficar “empantu[r]aram” [ressaltando o r brando]. Para ficar /R/, tem que por dois R. E eu duvido que a professora falou isso!

E: É porque você não lembra, mas ela falou. E ah, Ricardo, já foi a sua opinião no M, agora vai ser a minha no R! A gente combinou!

R: Tá bom, pode deixar, mas vai ficar errado.

E: Para você; para mim e para a professora, está certo.

R: Tá, não vou discutir.

1^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Percebe-se, na interação da dupla, que ambos ancoraram suas justificativas em informações diferentes: enquanto Ricardo recorreu à norma ortográfica para explicar suas escolhas, Erick valeu-se da referência da professora como interlocutora autorizada. Evidentemente, a docente não deu a informação alegada por Erick, mas o menino pareceu vislumbrar essa como a única justificativa legítima. Assim, na

impossibilidade de chegarem a um acordo linguístico consensual, ambos se valeram de um acordo social de distribuição igualitária das tomadas de decisões.

A diferença nas argumentações revelou que cada estudante estava centrado em seu modo de pensar a ortografia. Isso fez com que Erick não concebesse como “possíveis” (Piaget, 1985; 1987) as explicações de Ricardo. Por mais claras que fossem as explicações, elas não surtiram efeito, pois provavelmente não eram observáveis para ele. Por outro lado, para Ricardo, o respeito à norma ortográfica era “necessário”. Isso fez com que, mesmo cedendo ao combinado proposto pelo parceiro de dupla, o estudante permanecesse, até o fim, apontado o erro da escrita.

Ricardo e Erick pareciam tão centrados nessas justificativas, que elas apareceram novamente na reescrita de texto, ainda na 1^a etapa:

[Ricardo e Erick decidem escrever “A tigela estava cheia de muito leite”].

R: Ih, agora eu não sei se tigela é com G ou com J.

E: Eu acho que é com G. A minha mãe já falou que é com G.

R: Mas pode ser com J também, porque tem o mesmo som.

E: Não pode, porque a minha mãe falou que é com G mesmo. É verdade!

R: Então tá! [Ricardo escreve tigela com G e completa a frase toda, de modo convencional].

E: Muito não tem um N depois do I? Presta atenção no som. [Pronuncia vagarosamente a palavra, enfatizando a nasalização do I].

R: É, o som parece que é assim, mas eu já li a palavra “muito” em muitos livros, e sei que não tem N.

E: Bom, eu estou na dúvida, porque eu escuto diferente, mas como você escreveu tigela do meu jeito, vamos deixar o muito do seu.

1^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Mais uma vez, as justificativas mantiveram padrões diferentes, nas duas palavras que geraram discussão entre os estudantes. Em “tigela”, Erick, mais uma vez, lançou mão de uma explicação baseada em um interlocutor autorizado – dessa vez, em vez da professora, recorreu ao referencial de sua mãe.

Ricardo pareceu se dar conta da irregularidade, pois afirmou que a palavra “poderia ser com J” e, talvez por não ter certeza da resposta correta, acatou a sugestão do colega sem maiores questionamentos. Até esse ponto, a situação parecia classificar-se como um acordo linguístico. Entretanto, a continuidade do diálogo mostrou que, na verdade, esse acordo foi apenas a parte da divisão igualitária das tomadas de decisão, que normatizava a ação deles como um todo, tal como ocorreu na situação anterior.

Em “muitos”, enquanto Erick valia-se da pauta sonora para sugerir a inserção do N, Ricardo rebatia com a imagem visual da palavra, alegando já tê-la lido muitas vezes. Mais uma vez, sua justificativa parecia não constar entre os “possíveis” enxergados por Erick, que reafirmou a sonoridade do vocábulo, mas partiu novamente para uma solução socialmente negociada, repetindo o padrão de ora prevalecer uma sugestão sua, ora uma do colega; um padrão que se manteve algumas vezes, com prejuízo da escrita convencional.

Nesse caso, justifica-se o fato de Ricardo ser o único a apresentar tendência decrescente na comparação entre sua escrita individual e em duplas, nas duas primeiras etapas.

Outras duplas também se valeram de acordos sociais quando não conseguiam chegar a um consenso, como por exemplo, a decisão baseada na sorte. Foi o caso de Emanuel e Thiago na 3^a etapa:

[Emanuel e Thiago precisam escrever “chouriço”. Thiago escreve “xouriço”].

E: Você tem certeza de que essa palavra está certa?

T: Ah, você acha que é com CH? [Sem esperar a resposta do colega, apaga o X e o substitui por CH].

E: É, pode ser... Mas eu acho que é com dois S. Por que você colocou Ç?

T: É que eu lembrei da palavra “ouriço”. Lembra quando a gente estudou os “ouriços do mar”? No cartaz que estava na sala, estava com Ç.

E: É, mas a professora falou que, quando tem som forte, tem que pôr SS.
Igual o R, que precisa pôr dois quando é forte.

T: Também pode pôr Ç, Emanuel! E você não lembra do ouriço?

E: Mas não é ouriço, é chouriço! Nem é bicho, é comida! E o que vale é como a professora ensina. E ela fala que, sempre que é forte, tem que pôr dois.

T: Eu sei que é outra coisa, mas às vezes, quando a gente lembra de outra palavra, isso ajuda.

E: Eu acho que é melhor seguir a professora.

T: Vamos tirar no par ou ímpar?

[Fazem o jogo de par ou ímpar e Emanuel vence].

T: Tá bom, então vou pôr com SS. [Apaga e escreve “chourisso”].

3^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nesse caso, mais uma vez, as justificativas para as escritas foram diversas: enquanto Thiago valia-se da imagem visual da palavra (utilizando um vocábulo próximo), Emanuel estava convicto de que o melhor era se pautar por um interlocutor autorizado. A orientação dada pela professora, de que “tem que pôr SS quando tem som forte” parecia-lhe a única a ser seguida, fechando, inclusive, sua percepção às possibilidades alegadas pelo colega. A estratégia de Thiago, nesse caso, pareceu “impossível” para Emanuel e o impasse gerado pela dificuldade na descentração foi solucionado com o recurso da sorte, na disputa pelo par ou ímpar.

Outros acordos sociais foram encontrados pelas crianças quando não conseguiram chegar a um consenso, como foi o caso de Flávio e Maria, que, não alcançando um acordo linguístico, optaram pelo que lhes pareceu mais conveniente naquele momento:

[Flávio e Maria querem escrever “Os ratinhos tentaram nadar”. Flávio escreve “teitaram”].

M: Não é “teitaram”, é “tentaram”. Com N aqui [indica a 3^a letra], igual quando a gente fala “tentou”.

F: Não é não, escuta como a gente fala [repete a palavra “tentaram”, enfatizando um I após a 1^a sílaba].

M: Mas, se a gente fosse escrever “tentou”, ia ser com N. E quando a palavra é parecida assim, é como se fosse da família, é do mesmo jeito, entendeu?

F: Não, Maria, escuta [repete a palavra, da mesma forma].

M: Mas está errado, é com N!

F: Maria, você não está escutando?

M: Está errado, a gente não escreve “teitou”.

F: Está certo, porque a gente fala assim!

[Ficam parados, ambos com expressão de contrariedade, e a pesquisadora pede que tentem chegar a um acordo].

M: Olha, como falta pouco espaço na linha, deixa com I mesmo, porque o N é maior. Eu sei que está errado, mas pelo menos, assim cabe.

F: Você parece que nem escuta a palavra!

4^a etapa de coleta de dados – Reescrita de textos

Visivelmente, nessa situação, ambos ficaram insatisfeitos. Flávio não conseguia vislumbrar uma justificativa que não se ancorasse na pauta sonora. O critério apresentado por Maria era “impossível” para ele e, assim, as alegações pareciam nem ser ouvidas. Ela, por sua vez, apoiava-se na regularidade consequente da derivação de palavras (ainda que a aplicação desse critério não garantisse a explicação de seu fundamento), criando um impasse entre a “necessidade” dela e a “impossibilidade” dele. Para chegar a um acordo, ambos valeram-se de um artifício que não guardava nenhuma relação com a discussão: o espaço físico ocupado pela palavra, como modo socializado de apresentação da tarefa.

Considerando o conjunto das ocorrências dessa categoria, é possível afirmar que os acertos por via de acordos sociais – solução encontrada para os impasses em que as justificativas diferiam - parecem menos potentes (para fins imediatos de definição do como escrever)², ao contrário das situações em que os estudantes tinham justificativas similares ou próximas, como será descrito no tópico a seguir.

3.4.3 Categoria 3: Acordos linguísticos como resolução de conflitos ortográficos

Apesar de haver casos em que as crianças não conseguiram chegar a um consenso, partindo para soluções pelo acordo social, em outros – mais frequentes -, a interação mostrou-se bastante produtiva no momento e a discussão sobre ortografia gerou acordos linguísticos, como no caso de André e Melissa:

² Como não é possível mensurar o impacto que a interação tem sobre o processo de aprendizagem de cada criança, não se pode afirmar que haja interações mais ou menos potentes a médio ou longo prazo, mas apenas para a tarefa imediata que era o foco de observação naquele momento.

[André e Melissa precisam escrever “tanta”. Melissa escreve “tânta”].

A: Por que você pôs a cobrinha no A? Você já viu essa palavra escrita desse jeito?

M: Não, eu nunca vi, mas eu acho que tem, porque senão fica t[a]nta [pronuncia o “a” aberto]. Eu escrevi como a gente fala.

A: Mas eu nunca vi escrito “tanta” com cobrinha em cima.

M: Mas você já viu a palavra “não”? Lembra como se escreve? É igual!

A: É verdade, “não” tem a cobrinha. Então pode deixar assim.

2^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nessa situação, André claramente baseava-se na imagem visual das palavras. Isso ficou visível desde seu questionamento inicial. Melissa, por sua vez, parecia estar centrada na pauta sonora. Em sua argumentação, começou justificando a diferença fonética entre o A aberto e o nasal, mas, ao perceber que André não se convencia, lançou mão da mesma estratégia que ele, referindo-se à imagem visual de outra palavra, bastante conhecida, de forma que o colega compreendesse sua opção. O uso de um critério semelhante ao usado por sua dupla garantiu o acordo, porque eles passaram a pautar-se pela mesma lógica de justificação da escrita.

Nesse caso, parece que Melissa conseguiu transformar o “impossível” para André em “contingencial”. Inicialmente, o menino não aceitava o uso do til, por nunca ter visto a palavra daquela forma. A alegação da colega, baseada na pauta sonora, não foi suficiente para demovê-lo de sua posição. Ao ouvir a comparação com outra palavra, ele pareceu aceitar a grafia sob determinadas condições: ele já vira outra palavra, com sonoridade próxima, escrita com til, portanto, parece que, naquela contingência, o uso do til tornou-se aceitável.

É interessante notar que, aparentemente, pelo conjunto de sessões, naquela etapa, André parecia ter uma maior consciência ortográfica. Na 1^a sessão da mesma etapa, seu desempenho foi superior: apesar de ter tido apenas uma escrita convencional a mais – 4 acertos, enquanto ela teve 3 -, ele teve mais escritas viáveis no sistema alfabético, e mais acertos da dificuldade ortográfica analisada, com erros em outras partes da palavra; durante as interações, ele se mostrou mais atento à necessidade de atender às normas ortográficas. Apesar disso, foi Melissa quem conseguiu convencê-lo, justamente por adequar sua justificativa - inicialmente diferente – àquela defendida pelo colega.

Diferente de André e Melissa, que partiram de justificativas diferentes e chegaram a um acordo linguístico, houve situações em que as crianças pareceram justificar suas argumentações da mesma forma desde o início e, assim, buscaram juntas a melhor estratégia para decidir a grafia, como foi o caso de Adriana e Milena:

[Adriana e Milena precisam escrever “excelente” e, antes de escrever, discutem como fazê-lo].

A: Como será que escreve “excelente”, você lembra? Com S eu sei que não é...

M: É, não é mesmo, porque senão ficaria e[z]elente.

A: É, igual casa! Então, será que é com SS?

M: Pode ser. Mas também pode ser com C...

A: Com Ç não pode! Será que pode com X?

M: É... Pode olhar no dicionário? [Dirigindo-se à pesquisadora]. É que essa palavra não dá para saber. E quando não dá para saber, a gente olha no dicionário!

[A pesquisadora responde que, daquela vez, não podem olhar no dicionário, apesar de ser essa a estratégia adequada a outras situações].

A: Já sei, lembrei! Acho que a professora escreve assim [escreve convencionalmente]. Você lembra, Milena, quando ela põe “excelente” na nossa lição?

M: É verdade, é assim mesmo! Você foi esperta, Adriana, ainda bem que você lembrou!

5^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

As estudantes, já na última etapa da pesquisa, pareciam compreender (sem nomear) as irregularidades. Explicitaram as possibilidades oferecidas pelo sistema alfabético, descartaram escritas que infringiriam normas conhecidas e concluíram que, em casos em “que não dá para saber”, a consulta ao dicionário é a melhor estratégia. Pareciam orientar a própria escrita, predominantemente, pelas normas ortográficas (suas respostas na 1^a sessão da mesma etapa corroboravam essa posição). Não podendo utilizar essa estratégia, Milena valeu-se da imagem visual, procedimento prontamente ratificado pela colega.

Outra situação ocorrida algumas vezes foi quando as justificativas diferiam e, a partir da interação, uma das crianças parecia mudar a própria argumentação, não só para a palavra em questão, mas também para outros termos. Foi o que ocorreu na 3^a etapa, com Aline e Lívia:

[Aline e Lívia precisam escrever “resolveu”. Lívia escreve “resouveu”].

A: Lívia, aqui não é com U, é com L [indica a 5^a letra].

L: Mas é o mesmo som do final, reso[u]ve[u] [enfatiza o som de U nas duas sílabas].

A: Mas a minha mãe já me falou que é com L no meio.

L: Mas o som é igual.

A: É, mas você não acha melhor seguir um adulto?

[Lívia fica parada por alguns segundos, parecendo se decidir].

L: É, é melhor seguir um adulto. Porque às vezes eles escrevem diferente da gente, mas o deles é o certo. [Substitui o U por L].

(...)

[Na mesma sessão, Lívia escreve “eselente” para excelente].

L: Acho que está errado, né, Aline? Porque a professora já falou que o S assim, no meio, é igual o Z, não é?

A: É, eu te falo que é melhor seguir os adultos!

L: E[S]e... Já sei, é com C! [Escreve “ecelente”].

A: Isso, Lívia, tem que lembrar do que a professora fala!

3^a etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Neste diálogo, parece que Lívia, apesar de ainda estar centrada na pauta sonora, já tinha uma abertura para os interlocutores autorizados como “possibilidade”. Assim, quando Aline a confrontou, questionando se ouvir um adulto não seria uma estratégia melhor que a dela, a menina pensou por alguns instantes e, vislumbrando a sugestão da colega como “possível”, conseguiu não apenas acatá-la, como também incorporá-la à escrita de outra palavra. Trata-se de um exemplo em que a interação entre pares fez com que a criança vislumbrasse outras estratégias de referenciação para a ortografia.

A análise qualitativa das interações entre as crianças permitiu algumas conclusões:

- O fato de as duplas terem sido definidas com base na proximidade do desempenho ortográfico não garantiu que elas estivessem operando pelos mesmos critérios, o que comprova a pluralidade de caminhos cognitivos e a singularidade dos percursos individuais.
- Nos casos em que as justificativas para a grafia eram muito distantes, as crianças não chegaram a um consenso e partiram ou para uma solução por acordo social, ou para o predomínio de uma delas.
- As situações que geraram consenso foram aquelas em que os estudantes ancoraram suas escritas em justificativas semelhantes ou próximas, ou então quando um percebeu o critério utilizado pelo outro e adequou sua argumentação, tornando-a, dessa forma, “observável” para o colega.

4 CONCLUSÃO

Seja no que diz respeito aos processos interativos, seja no que tange aos seus resultados, as observações realizadas nessas situações sugerem importantes implicações pedagógicas. Algumas constatações acerca da interação adulto-criança podem favorecer a reflexão sobre a interação professor-estudante em sala de aula. Já as descobertas referentes à interação entre pares permitem compreender o papel dos debates, conflitos, confrontos de ideias e de pontos de vista na construção do conhecimento.

A **primeira conclusão** concernente à interação centrada na ortografia atesta a eficiência dessa prática, resultando numa diminuição dos erros ortográficos. Tanto no que diz respeito ao questionamento reflexivo ou à informação trazida pelo adulto ou por um colega, quanto no que tange ao ganho promovido pela consciência metalingüística gerada pela necessidade de explicar como se pensou, o fato é que as crianças tendem a errar menos em contextos interativos. Surge dessa constatação um questionamento para a escola: se as interações se mostram tão favoráveis à aprendizagem da ortografia, quão prejudiciais são para os estudantes as escolas que priorizam trabalhos individuais, com possibilidades reduzidas de troca com professores ou colegas?

A **segunda conclusão** relaciona as situações interativas aos momentos de aprendizagem em que cada criança se encontrava. Ainda que com diferentes níveis de competência, os resultados da pesquisa evidenciaram que todos podem aprender e se beneficiar com a interação, desde que ela seja planejada e direcionada a objetivos específicos, respeitando a singularidade da aprendizagem de cada indivíduo. Por

isso, pode-se questionar a grande parte das intervenções escolares, ainda tímidas para atender a diversidade, em especial para beneficiar quem esteja além ou aquém da média. Considerando-se a cultura da escola, geralmente calcada pela lógica da homogeneização e a decorrente dificuldade de lidar com a heterogeneidade de saberes e de processos, pode-se afirmar que, em muitos casos, se a criança aprende graças à escola, ela aprende também apesar da escola.

A **terceira conclusão** indica que, no início e no final do processo de apropriação da escrita convencional, as crianças mostram-se mais “convictas” de suas escritas, menos abertas a mudanças. Por sua vez, as situações no meio do processo parecem ser momentos propícios para intervenções em prol de reflexões e de mudanças dos saberes prévios.

Como implicação pedagógica disso, é possível sugerir um momento mais favorável ao ensino da ortografia. Embora essa seja uma aprendizagem contínua e sem data de término – já que qualquer sujeito alfabetizado, por maior que seja sua proficiência na escrita, sempre pode se ver às voltas com uma questão ortográfica –, as séries iniciais subsequentes à aquisição da escrita alfabética parecem constituir um momento particularmente propício para a reflexão interativa sobre ortografia.

A **quarta conclusão** refere-se à interação entre as crianças. Nesses casos, os agrupamentos produtivos são oportunos para o avanço na aprendizagem da ortografia. Em que pesem as muitas variáveis nos critérios de agrupamentos (por afinidade, por traços de personalidade ou de postura estudantil), entende-se por agrupamento produtivo aquele que reúne crianças que estejam, no processo de aprendizagem, em etapas próximas. Aplicada à ortografia, essa reflexão considera que, quando as crianças têm desempenhos ortográficos próximos e ancoragens semelhantes para justificá-los, a interação entre elas tende a apresentar melhores resultados para fins imediatos do como escrever, já que se amplia a possibilidade de serem congruentes suas aberturas para possíveis e necessários.

Transposta para o contexto escolar, tal conclusão permite inferir que os agrupamentos promovidos pelo professor devem ser constantemente revistos (levando-se em consideração tanto aspectos da personalidade das crianças, quanto seus desempenhos ortográficos e as ancoragens de que se valem para definir e justificar suas grafias). Além disso, importa considerar que o comportamento interativo produtivo entre iguais não é, necessariamente, uma condição que está posta *a priori*; ele é também algo a ser construído pelos estudantes, ensinado e mediado pelo professor.

A **quinta conclusão** foca especificamente as interações entre crianças com encaminhamentos pelo acordo social. São casos que evidenciam o quanto a postura interpessoal dos sujeitos pode se relacionar com processos de ensino e de aprendizagem. São situações que, nas suas minúcias e particularidades, dizem respeito à educação integral do sujeito, ocorrendo por diferentes vias: em função de práticas sociais, valores, modos de convivência e acordos tácitos, o estudante aprende o que é explicitamente ensinado e também o que não é. Nessas situações, ao mesmo tempo que as crianças aprendem ortografia, podem estar aprendendo estratégias de convivência, convenções sociais, princípios de tolerância e de negociação das diferenças, o que não é uma aprendizagem de menor validade. Entretanto, vale lembrar que as regras de convivência e

de negociação de ideias na escola não são um pressuposto, mas metas a serem conquistadas, razão pela qual elas dependem da mediação docente.

Com base em todos os aspectos mencionados, fica evidente que, no contexto da sala de aula, partindo da perspectiva dos sujeitos - suas estratégias de busca e de validação da base ortográfica, seus esforços para a ampliação das alternativas reflexivas, suas estratégias de interação e seus caminhos de progressão rumo a comportamentos mais autônomos do escrever –, justifica-se uma escola capaz de lidar com a complexidade inerente à língua, visando não apenas à aquisição e à apropriação da escrita e suas normas ortográficas, mas, sobretudo, à compreensão de sua função social. Como afirma Lerner (2004, p.23),

Escribir pensando en el lector es una condición para descubrir que las normas ortográficas tienen un papel en la comunicación, que tomarlas en cuenta al escribir favorece una rápida comprensión del mensaje y contribuye a generar en el destinatario una imagen positiva del emisor.

Dessa forma, quatro princípios parecem fundamentais para a aprendizagem da língua e, particularmente da ortografia: propor um ensino capaz de i) explorar as múltiplas situações de interação, de modo a favorecer as aproximações com a escrita convencional; ii) privilegiar a articulação entre os propósitos didáticos e os comunicativos; iii) favorecer a compreensão sobre a interdependência entre formas e conteúdos nos modos de dizer; iv) desafiar os estudantes a usar a escrita na diversidade de suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Coletânea de Textos Módulo III*. M2U2T6. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARRAHER, D. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: CARRAHER, T. (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1988.
- COLELLO, S. M. G. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.) *Alfabetização e seus sentidos - O que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- _____. *A escola e as condições de produção textual*. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da USP. 495f. São Paulo, 2015.
- LERNER, D. Escribir pensando en el lector. *Clarín*. Buenos Aires, 29 fev.2004. Seção Opinión. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/2004/02/29/s-716558.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 117-134.
- MATUÍ, J. *Construtivismo: teoria sócio-histórica aplicada à educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- NÓBREGA, M. J. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. São Paulo: Vozes, 1973.
- _____. *A construção do real na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *O Possível e o Necessário*: evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1.
- _____. O possível, o impossível e o necessário: As pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: LEITE, L.; MEDEIROS, A. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998a.
- _____. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 97-111.