



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A COOPERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E O LETRAMENTO PARA A
APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

MARIANA LIRA DA COSTA

Brasília, novembro de 2014.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA LIRA DA COSTA

**A COOPERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E O LETRAMENTO PARA A
APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, novembro de 2014.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Depto. de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação – UnB
Presidente da Comissão

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Depto. de Teoria e Fundamentos – Faculdade de Educação – UnB
Membro da Comissão

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto
Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PEP – Instituto de Psicologia –
UnB
Membro da Comissão

Profa. Dra. Fernanda Müller
Depto. de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação – UnB
Suplente da Comissão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que sempre me deu força, mesmo quando estava cansada e insegura.

Aos meus pais, meus primeiros educadores que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado me encorajando e servindo de exemplo.

Aos meus irmãos, que também são meus amigos, por entenderem as minhas angústias, aflições e momentos de desespero.

Ao meu noivo, Rodrigo, por ter me apoiado e incentivado durante o curso e em todos os momentos que estivemos juntos.

Aos meus amigos, que me ajudaram e entenderam durante esta caminhada, estando sempre ao meu lado.

À minha orientadora, Maria Fernanda Farah Cavaton, por ter me orientado com tanto carinho e permitido que eu aprendesse muito a cada orientação.

Às amigas Claudielly Maria e Camila de Brito, que mesmo depois de formadas, colaboraram comigo durante o curso.

À professora Dra Raquel de Almeida Moraes, docente da disciplina Seminário Trabalho Final de Curso, que tanto contribuiu para este trabalho.

Por fim, agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para minha formação.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda como tema a cooperação entre as crianças e o letramento e tem como objetivo principal investigar o papel da cooperação entre as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental na aprendizagem da alfabetização. Os objetivos específicos são: verificar e descrever a cooperação entre as crianças a partir de uma atividade de registro coletivo e de um jogo de grupo e analisar a cooperação entre pares para o êxito na leitura. Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a fundamentação teórica com base nos estudos de Vigotski (2008) sobre a importância das interações sociais para a aprendizagem; a teoria sobre reprodução interpretativa e cultura de pares de Corsaro (2011); as contribuições de Piaget (1998) para a Educação Moral; também os estudos de Branco (2003 e 2006) e Niza (1998) acerca da cooperação; o trabalho de Soares (2010) sobre alfabetização e letramento; e ainda o trabalho de Teberosky (1989) sobre a produção coletiva da escrita. O desenvolvimento metodológico foi feito a partir da epistemologia qualitativa, com foco na pesquisa-ação. Realizamos três sessões de pesquisa, a partir de três atividades de letramento buscando responder aos objetivos do trabalho. A pesquisa foi realizada em uma turma inclusiva do primeiro ano de uma escola pública do Distrito Federal. Os principais resultados apontam que a cooperação é fundamental para a alfabetização, assim como para as outras aprendizagens, pois, desencadeia as zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que aconteça de forma significativa para a criança.

Palavras-chave: Cooperação; Letramento; Alfabetização; Criança; Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
SUMÁRIO.....	5
LISTA DE QUADROS	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE SIGLAS	9
APRESENTAÇÃO.....	10
PARTE I.....	11
MEMORIAL	12
PARTE II.....	15
1 - INTRODUÇÃO	16
2 Cooperação entre as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental	18
2.1 Ensino Fundamental de nove anos.....	19
2.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental e a criança de seis anos.....	20
2.3 Interações Sociais na Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil	22
2.4 Cooperação	26
2.5 Alfabetização	29
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia.....	34
3.2 Contexto da Pesquisa	36
3.3 Participantes.....	37
3.4 Instrumentos e Materiais.....	37
3.5 Procedimentos de Construção de Dados.....	38
3.5.1 Sessão I.....	38
3.5.2 Sessão II	39
3.5.3 Sessão III.....	39
3.6 Procedimentos de Análise de Dados.....	40
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 SESSÃO I.....	41
4.1.1 Descrição e Análise da Sessão I.....	41
4.1.2 Primeiro Objetivo Específico	45
4.2 SESSÃO II.....	46
4.2.1 Descrição e Análise da Sessão II.....	46
4.2.2 Segundo Objetivo Específico	48
4.3 SESSÃO III.....	49
4.3.1 Descrição e Análise da Sessão III	49

4.3.2 Terceiro Objetivo Específico	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
PARTE III	56
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICE	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades de letramento e objetivo específico.....	38
Quadro 2: Análise da cooperação na sessão I.....	46
Quadro 3: Análise da cooperação na sessão II.....	48
Quadro 4: Análise da cooperação na sessão III.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sessão I – Grupo I.....	42
Figura 2: Sessão I - Grupo II	42
Figura 3: Sessão I - Grupo III.....	44
Figura 4: Sessão I - Grupo IV.....	45

LISTA DE SIGLAS

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CNE – Conselho Nacional da Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional da Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia aborda como tema a cooperação entre as crianças e o letramento, no primeiro ano do Ensino Fundamental, o BIA 1 (Bloco Inicial de Alfabetização) de uma escola pública do Distrito Federal.

A estrutura do nosso estudo está dividida em três partes: memorial, monografia e perspectivas profissionais futuras. A primeira parte consiste em um memorial educativo, o qual versa sobre nossa trajetória acadêmica, considerando as escolhas relevantes que culminaram na realização desta pesquisa.

A segunda parte desenvolve a monografia em cinco capítulos. No primeiro, introduzimos a problemática que gerou os objetivos gerais e específicos, seguido do aporte teórico, “Cooperação entre as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental”, no qual trazemos uma breve contextualização sobre o Ensino Fundamental e a inserção da criança de seis anos nesta etapa escolar e várias abordagens teóricas sobre aprendizagem, interação, educação moral, cooperação e alfabetização. No terceiro capítulo, fundamentamos a inserção desta pesquisa nos estudos qualitativos, que serve essencialmente para, descrever e fundamentar quais as formas utilizadas para recolher e analisar os dados; focamos os procedimentos metodológicos, apresentando o contexto em que a pesquisa está inserida e estruturamos as sessões de atividades de letramento. Seguimos com o capítulo sobre a apresentação dos dados obtidos e a reflexão teórica sobre eles. Por fim, estão as considerações finais, que buscam encerrar a monografia com as inserções acerca do papel da cooperação entre as crianças na aprendizagem da alfabetização e as contribuições deixadas por este trabalho.

A terceira parte deste trabalho, perspectivas profissionais futuras, baseia-se na compreensão das nossas aspirações para depois que concluirmos a graduação.

PARTE I

MEMORIAL

A escolha pelo curso de pedagogia aconteceu, a princípio, no período de inscrição do PAS (Programa de Avaliação Seriada). Na época, não sabia a variedade de opções de área de trabalho que a pedagogia abrange. Apenas sabia que com o diploma desta área poderia dar aula do Jardim de Infância à quarta série do Ensino Fundamental, e na minha vontade de ensinar crianças, optei pelo curso.

Logo no primeiro semestre vi que minha percepção sobre o curso não estava errada, mas era completamente restrita e ingênua. Disciplinas como Antropologia e Educação, Perspectivas do Desenvolvimento Humano e outras, fizeram com que eu refletisse e percebesse que se formar em pedagogia vai muito além de ensinar crianças. Pedagogia está intimamente ligada à Educação enquanto fenômeno social e especificamente humano, por isso requer crescimento pessoal, amadurecimento e reflexão como ser humano.

Nos semestres seguintes, algumas disciplinas despertaram em mim uma consciência crítica sobre algumas questões sociais, como as disciplinas Fundamentos da Educação Ambiental e O Educando Com Necessidades Educacionais Especiais, e outras, me fizeram conhecer mais sobre a educação no Brasil, como Organização da Educação Brasileira. O rigor acadêmico desta disciplina fez com que eu fosse mais exigente com meus trabalhos, contribuindo consideravelmente para minha formação. A disciplina de Psicologia da Educação, na qual conhecemos algumas teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento, foi de extrema relevância para compreender um pouco mais essa interface com a educação.

Entre na universidade uma menina recém-formada no Ensino Médio e estar na UnB exigiu de mim um amadurecimento para resolver tudo sozinha, correr atrás do que eu queria, pois ninguém iria fazer isso por mim. Tive sempre o apoio da minha família, mas era diferente de antes, pois passava o dia fora de casa e tinha que me virar. Fiz amizades que me acompanharam durante o início da minha formação, influenciaram-me em algumas escolhas durante o curso e sempre me ajudaram.

De 2008 até hoje, algumas mudanças aconteceram na educação, no curso de pedagogia e na minha vida. Durante esses anos, dei uma pausa na Pedagogia, e me formei militar da Aeronáutica. Formação que com certeza mudou a mim mesma, minha vida e minhas perspectivas. Posso dizer que minha escolha definitiva pelo curso de pedagogia aconteceu na volta do curso de formação militar, quando retornei para UnB no segundo semestre de 2012, pois já tendo consciência do que era a pedagogia e a

postura que é exigida de um educador, escolhi continuar o curso e me formar pedagoga. Considero esta formação militar um divisor de águas na minha formação acadêmica, pois passei a levar o curso muito mais a sério, não que antes eu estivesse brincando, mas a maturidade pessoal de agora me fez perceber que algumas coisas poderiam ter sido diferentes. É válido destacar que esta minha segunda parte do curso foi mais corrida e me exigiu um esforço maior, dado que voltei para UnB trabalhando por escala, com carga horária de oito horas diárias.

Cursei as demais disciplinas obrigatórias do curso e a cada novo conhecimento aprendido, apaixonava-me cada vez mais pela pedagogia. Nestas disciplinas, aprendi mais sobre as especificidades da profissão, assim como da educação.

Antes de trancar o curso, tinha feito Projeto 3 – Fase 1 na perspectiva da Educação Infantil com o foco nas atividades lúdicas, por acreditar que brincar é fundamental para a criança. O projeto era “O Encanto do Aprender – O lúdico no contexto escolar”. Quando retomei o curso, a professora que ofertava este projeto não estava mais na UnB, então fiz a disciplina Educação Infantil e procurei um projeto nesta área, pois ainda tinha interesse de atuar neste campo.

Foi então que uma amiga me indicou a professora Dra. Fernanda Farah Cavaton, que tinha projetos três e quatro na área da educação infantil. Fiz a segunda fase do Projeto 3 no primeiro semestre de 2013 e em seguida, iniciei o Projeto 4, que é o estágio obrigatório, ambos com a professora Fernanda. Na primeira fase do estágio fui para uma escola pública de educação infantil. Sempre acreditei que além da brincadeira, o afeto é muito importante no desenvolvimento da criança, uma vez que os fatores afetivos interferem nas formas de inteligência, assim como há inteligência em um estado afetivo. A afetividade desempenha o papel de uma fonte de energia, da qual depende o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas, assim como um automóvel depende do combustível, sem que este altere a estrutura daquele (PIAGET, 2014).

Por esse motivo, tinha a intenção de ter a afetividade como tema de monografia, mas também queria ter este tema como norteador das atividades de estágio, e afetividade, apesar de importante e presente em todas as áreas do conhecimento, é um tema complexo e abstrato, o qual não teria como conduzir em uma atividade de intervenção. Diante disso, buscamos, eu e a professora Fernanda, algo que fosse provocado pela afetividade e que pudesse ser coordenado com outras áreas do conhecimento. Chegamos assim, a perspectiva da cooperação.

Para fazer a segunda fase do Projeto 4, a professora Fernanda Cavaton me orientou a buscar uma turma no Ensino Fundamental, para eu ter a experiência nos dois níveis de ensino durante o período de formação. Na minha teimosia por querer continuar com as crianças menores, mas levando em conta sua orientação, procurei o primeiro ano do Ensino Fundamental, ano de transição das crianças com seis anos, e que antes era ministrado numa escola de Educação Infantil. Foi assim que cheguei ao tema deste trabalho, devido o desejo de pesquisar sobre a cooperação entre as crianças, inclusive nas tarefas de alfabetização.

PARTE II

1 - INTRODUÇÃO

As crianças com seis anos, foco do nosso estudo, deixam o ambiente de educação infantil, no qual a coletividade, a afetividade e a amizade são fortemente exploradas e estimuladas, para frequentarem uma escola com as crianças maiores no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa nova fase, a exigência maior é a aquisição da leitura e escrita, então, aqueles valores são colocados em segundo plano. Geralmente, os professores propõem atividades individuais e parabenizam, até premiam aqueles que aprendem com maior facilidade. A pesquisa que resultou nesta sistematização foi motivada pela constatação de que as crianças aprendem melhor e produzem mais na produção coletiva da escrita (TEBEROSKI, 1989). A coletividade trabalhando por um objetivo comum impulsiona a cooperação. Em vista disto, queremos saber qual o papel da cooperação entre as crianças do primeiro ano na aprendizagem da alfabetização.

A relevância do estudo se pauta na asserção de que vivemos numa sociedade cada vez mais competitiva. Partindo do pressuposto que aprendemos uns com os outros na medida em que interagimos, faz-se necessário pensar em um modo de nos relacionarmos sem ser competitivamente. Uma das formas dessa interação acontecer e todos “ganharem” é através da cooperação.

Um dos significados de cooperação consiste em “lutar para alcançar um objetivo comum, enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas do outro” (DEVRIES; ZAN, 1998, p 57). Do mesmo modo, Brotto (2001) define cooperação como um processo, no qual o objetivo é comum, a ação é compartilhada e o resultado traz benefícios para todos. Na cooperação há uma reflexão acerca de suas ações e as dos outros, e também a respeito da implicação dessa ação sobre os sentimentos e perspectivas do outro.

O desenvolvimento da cooperação como um exercício de responsabilidade conjunta para o aprimoramento das relações humanas em todas as suas dimensões e contextos passou a ser uma necessidade para a sobrevivência humana, pois o exercício da cooperação apresenta mais respeito, menos intolerância, menos violência, e através da educação podemos ser socializados e, assim, socializarmos os outros para a cooperação (BROTTO, 2001).

Por isso, pensamos aprofundar os estudos sobre a cooperação entre as crianças na aprendizagem da alfabetização em interação com os colegas, baseados na abordagem da construção coletiva da escrita de Teberosky (1989). A autora afirma que quando as crianças trabalham juntas, o produto final coincide com um nível mais alto do

grupo. Assim, a cooperação entre as crianças, inclusive no processo de aprendizagem de leitura e escrita, é importante e enriquecedor para todos.

Em vista disso, nosso objetivo primordial é investigar o papel da cooperação entre as crianças do primeiro ano na aprendizagem da alfabetização, de uma escola do Distrito Federal. Para alcançá-lo, buscamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar a cooperação entre as crianças a partir de uma atividade de registro coletivo;
- Descrever a cooperação entre as crianças a partir de um jogo coletivo;
- Analisar a cooperação entre pares para o êxito na leitura.

2 Cooperação entre as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental

O foco do nosso estudo é a cooperação entre as crianças no Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica no Brasil obrigatória, tanto a oferta quanto a matrícula, e gratuita nas instituições públicas (BRASIL, 1996). Sendo um direito público subjetivo, o que assegura ao cidadão brasileiro o direito de acionar o Poder Público para garantir a matrícula neste nível de ensino. Desde 2006, o Ensino Fundamental atende crianças e adolescentes dos seis aos 14 anos (BRASIL, 1996). A Constituição Federal (BRASIL, 1988) também assegura a matrícula nesta etapa de ensino para todo aquele que não teve acesso a ele na idade correta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, (BRASIL, 1996) define o objetivo do Ensino Fundamental como a formação básica do cidadão, e para alcançá-lo é necessário o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos: o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O currículo do Ensino Fundamental tem base nacional comum, podendo ser complementada por cada sistema de ensino segundo suas características regionais e sociais, obedecendo as seguintes diretrizes, segundo a LDBEN: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; e promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

O Ensino Fundamental, além da LDBEN, também é regido por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, DCNEB, (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação, PNE, (BRASIL, 2014), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

Assim, as DCNEB são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, que segundo o documento, devem tomar como norteadores princípios éticos (de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, etc.), políticos (de reconhecimento dos

direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais, entre outros) e estéticos (de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade).

2.1 Ensino Fundamental de nove anos

A partir de 2004, começou no Brasil a discussão sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Com atualização da LDBEN (BRASIL, 2006) foi assegurado o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento no Ensino Fundamental.

Esta ampliação já foi prevista na LDBEN (BRASIL, 1996) e em uma das metas do Ensino Fundamental no antigo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Conforme este documento, a determinação legal era implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão da obrigatoriedade das crianças com seis anos de idade, e tinha as seguintes intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prosseguissem nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Antecipando-se ao restante do país, o Distrito Federal estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2004, nas unidades escolares vinculadas à Regional de Ensino da Ceilândia, e após alguns anos se estendendo a todas as regionais de ensino do DF. Para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na capital do Brasil, foi elaborado a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade e respeito às questões individuais dessas aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Pensando que o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), elaborou o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, sem perder de vista a

abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Levando em consideração suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) considerando a dimensão articuladora entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contemplaram os conceitos de cuidar e educar, na percepção de acolher a todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, com respeito e atenção adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais, os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada, indígenas, povos do campo, entre outros. Cuidar e educar seriam compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, abrangendo ouvir, acolher, encorajar, no sentido do desenvolvimento do aprendizado do pensar e agir, cuidar de si, do outro, da natureza e do ambiente em que vive.

A construção do currículo do novo Ensino Fundamental tem que levar em conta que as crianças são seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Sendo assim, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. É importante pensar também na organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, parquinhos, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, e que é nosso papel como educador, gestor, familiar e de comunidade, trabalhar para que tudo funcione bem (BRASIL, 2013).

2.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental e a criança de seis anos

O Ministério de Educação (BRASIL, 2007) recomenda que a educação no primeiro ano tem que acontecer de forma lúdica e que jogos, danças, contos e brincadeiras espontâneas sejam usados como instrumentos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança.

É fundamental lembrarmos que a criança de seis anos de idade antes estava em um espaço voltado para a infância, havia parquinhos nas escolas, brinquedos pedagógicos e tempo reservado para brincar. O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não pode se destinar exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo esta uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não podemos priorizar essas aprendizagens como se fossem a única

forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. Ao contrário do que acontecia no último ano da pré-escola, o primeiro ano não encerra uma fase e sim, inaugura um ciclo que deve ser considerado como um todo, constituído de três anos, ao final dos quais a criança deve estar alfabetizada. É importante que o trabalho pedagógico possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL, 2007).

Tendo em vista esta criança de seis anos ingressante no Ensino Fundamental, é relevante trazermos o conhecimento do conceito de infância. Este é construído socialmente, e sofreu mudanças com o passar do tempo. Ariés (1981) foi um dos primeiros a estudar a historiografia da infância e afirma que o conceito de infância evoluiu ao longo dos anos. Na Idade média, o sentimento de infância não existia, quando a criança adquiria independência motora era vista como um “adulto em miniatura”. A infância como categoria social emerge no final da Idade Média com sentimentos de paparicação e moralização. Segundo o autor, o sentimento de moralização motivou os religiosos, depois se estendeu a família, a disciplinar as crianças, o que inspirou a educação do século XX.

Apesar de terem sido criticados, os estudos de Ariés (1981) trouxeram a concepção de que não há apenas uma única infância, pois de acordo com as configurações sociais, culturais, políticas e econômicas vividas pela sociedade surgem diferentes infâncias e crianças, com costumes e práticas da época vivida.

Assim sendo, a infância abrange o sentido de uma fase da vida do ser humano e também a subdivisão em fases mais específicas. É vista ainda pela representação dos adultos. Corsini¹ (1996 apud KUHLMANN; FERNANDES, 2004) considera que a idade cronológica delimita vários períodos da vida, sem ser suficientemente determinante para defini-los. A modernidade tem a infância como um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições, como as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, o gênero, as classes sociais, e também as diferentes situações: o abandono, a vida no lar, na escola e na rua, este como espaço de sobrevivência e/ou convivência, brincadeira. É no meio de tudo isso que infância é “definida” e resulta na inclusão ou exclusão de sentimentos, valores e direitos. (KUHLMANN; FERNANDES; 2004).

¹ CORSINE, C. A. *Infanzia i famiglia nel XIX secolo*, p.250-1. In: BECCHI, Egle; JULIA, D. *Storia dell'infanzia*. v. II. Dal Settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996, p.250-281.

A nosso ver, as crianças são seres sociais e por isso, é crucial refletir sobre esse período de transição, do último ano da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental e como a escola irá cumprir seu papel de agente socializador e educador.

2.3 Interações Sociais na Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil

Como dito anteriormente, a escola é o primeiro, e quiçá o principal, ambiente socializador das crianças. Nessa perspectiva, a socialização da criança não é só uma questão de adaptação ou internalização de processos culturais, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Assim, destacamos a importância da atividade coletiva e conjunta, pois as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si.

A esse processo, Corsaro (2011) propõe o termo reprodução interpretativa no lugar de socialização, pois considera este último como individualista, progressista e que remete a ideia de formação da criança para o futuro. Enfatiza o termo reprodução, pois inclui a ideia de que a criança não se limita a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribui ativamente para a produção e mudanças culturais. Ademais, enfoca o termo interpretativo por abranger os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Assim, a reprodução interpretativa também sugere que a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e cultura a qual fazem parte.

A reprodução interpretativa é composta por três tipos de ação coletiva: apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; e, contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Estas ações seguem uma progressão da apropriação da cultura para sua produção, que contribuem para a reprodução e a mudança da própria cultura da qual as crianças fazem parte. As ações coletivas não têm um momento exato para acontecer, ocorrem ao longo do tempo. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. Nesta perspectiva, temos como cultura de pares o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares, estes sendo um grupo de crianças que passam algum tempo juntas diariamente (CORSARO, 2011).

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações, incluindo confusão, receios e conflitos, que são um resultado natural dessa

interação, devido ao poder do adulto e a imaturidade cognitiva e emocional das crianças. Os conflitos também emergem com frequência nas relações de amizade. Quando olhamos com atenção para os conflitos nas interações entre pares das crianças, especialmente para as brigas e discussões verbais, percebemos que tais conflitos geralmente servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais. Raramente as crianças negociam com adultos, porém, com pares, têm mais oportunidade de acalmar suas próprias confusões, ocorrendo complexos acordos de negociação. As crianças se apropriam de um elemento de suas experiências coletivas e o usam para mediar uma discussão na cultura de par. Ao fazer isso, elas se sentem com autoridade para resolver o conflito sem a interferência de um adulto (CORSARO, 2011).

Os conflitos são elementos centrais nas culturas de pares. Corsaro (2011) afirma que psicólogos do desenvolvimento há muito têm enfatizado a importância do conflito para a criação do equilíbrio e promoção de dicas para a elaboração de novas estruturas e habilidades cognitivas. Mais recentemente, psicólogos, antropólogos e sociólogos têm defendido que os conflitos não são meramente cognitivos, mas relacionais, uma vez que emergem naturalmente nas interações das crianças com os adultos e seus pares. Os conflitos contribuem para a formação social e a afirmação dos valores do grupo, para o desenvolvimento individual e demonstração de si.

Desse modo, é importante refletir sobre a qualidade das interações que ocorrem e devem ocorrer na escola. Segundo Vigotski (2008, p. 129), “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação com o outro, ela será capaz de realizar sozinha amanhã”. Ou seja, as interações e a cooperação são importantes no processo de aprendizagem porque geram desenvolvimento.

Em vista disso, construir conhecimento é uma ação compartilhada, pois é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto são estabelecidas. Aprendizagem e desenvolvimento são distintos, porém interdependentes, sendo que a aprendizagem deve voltar-se para despertar as funções em construção no indivíduo. Nessa perspectiva, temos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ZDP, a qual define aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo de desenvolvimento. Isto é, uma criança que ainda não é capaz de realizar uma atividade sozinha, consegue realizá-la quando recebe uma ajuda, por exemplo, o professor pode dar o primeiro passo para a realização da atividade, uma pergunta importante ou outro tipo de ajuda (VIGOTSKI, 2008).

Assim, consideramos o sujeito que aprende como sujeito interativo, ativo e único no seu processo de aprendizagem, sendo fundamentais as intervenções do adulto/ professor ou outra criança mais experiente. Então, as trocas entre crianças, cultura de pares, também são importantes no processo de aprendizagem. É necessário que o professor faça a mediação entre a criança e seu meio, considerando-a agente ativo de seu processo de desenvolvimento e utilizando diversos recursos, como espaço físico da escola, os equipamentos e materiais e as tarefas propostas. É na interação com o outro que aprendemos, e a forma como essa interação acontece é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 2008).

Assim como Vigotski, Piaget (1998) mostra importância nas relações interpessoais quando fala que a educação moral e os sentimentos morais têm sua origem nesse tipo de relações. Para o autor, o ambiente sócio-moral está presente em cada aspecto do desenvolvimento da criança e que esse é formado, em grande parte, de incontáveis ações e reações no relacionamento adulto-criança. Através dessa interação a criança constrói suas ideias e sentimentos sobre si, sobre o mundo das pessoas e dos objetos. Dependendo de como acontece as relações no ambiente sócio-moral da vida da criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório.

Pensando no relacionamento professor-aluno, Piaget (1998) descreveu duas moralidades relacionando com dois tipos de relacionamento. A primeira é a moralidade da obediência, ou moralidade “heterônoma”, que quer dizer seguir regras feitas por outros, ou seja, as regras são simplesmente aceitas e seguidas. O segundo tipo é a moralidade autônoma, ou de auto-regulação, o indivíduo segue regras morais próprias e convicções internas sobre a necessidade de respeitar os outros. Este segundo tipo estimula a autonomia da criança, de forma que ela participa da construção das regras e as obedece por saber que é correto, não apenas por medo de uma punição futura caso não a cumpra.

Ainda segundo o autor, o primeiro tipo de relacionamento é aquele que gera o sentimento de obrigação em si, e a aceitação às regras e recomendações não surgem apenas do medo de ser castigada, mas este medo propicia uma obediência exterior. A criança respeita as ordens se emanarem de uma pessoa por ela respeitada, em que sente ao mesmo tempo afeição e medo. Uma das deficiências desta primeira forma de relação moral é que o respeito é unilateral, o respeito que o adulto tem pela criança não é o mesmo que ela tem com relação ao adulto.

Já no segundo tipo, que se caracteriza por respeito e cooperação mútuos, o educador devolve à criança o respeito que lhe foi dado por ela, dando-lhe a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Ainda é composto de afeição e medo, porém o medo é de deixar de merecer a confiança do outro. Este tipo de relacionamento substitui a heteronomia por uma autonomia necessária ao seu próprio funcionamento, os indivíduos participam da elaboração das regras de convivência necessárias (PIAGET, 1998).

Se o direito à educação implica em pleno desenvolvimento da consciência humana, este não pode ser alcançado com autoridade e opressão intelectuais e morais. A disciplina imposta de fora prejudica mais do que favorece e sufoca toda personalidade moral. É necessário que se crie uma consciência moral, e que esta seja interna à criança, ou ela apenas aceitará, ou repetirá de forma passiva o que lhe for ensinado, “do mesmo jeito que o aluno pode recitar uma lição sem a ter compreendido, substituindo o racional pelo verbalismo, assim também, a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior” (PIAGET, 1998, p.68).

Nesta perspectiva de educação moral, Branco (2006) acrescenta cultura às discussões, pois, os aspectos culturais precisam ser levados em conta ao analisar as dinâmicas interacionais que ocorrem em contextos sócio-culturalmente estruturados e os seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da pessoa. O papel constitutivo fundamental da cultura no desenvolvimento humano acontece nas experiências cotidianas de participação nas práticas socioculturais do grupo, nas interações sociais. A educação moral está intimamente ligada às crenças e costumes presentes nas diferentes culturas, e esta precisa ser considerada:

É impossível compreender as funções mentais superiores tais como cognição, memória e linguagem, para citarmos as mais importantes, sem considerarmos a participação das dimensões da motivação e afeto, impregnadas de crenças, valores e disposições geradoras de orientações para objetivos. Tais orientações emergem e dão origem às interações concretas entre os indivíduos no contexto das práticas socioculturais das quais participam (Branco, 2006, p143).

Tendo em vista a discussão sobre os dois tipos de relacionamentos propostos por Piaget (1998) e as questões relacionadas à cultura (BRANCO, 2006), pensamos que a melhor forma de promover a autonomia e o respeito mútuo, que constituem a moralidade autônoma, é através da socialização por meio da cooperação e da promoção e inclusão deste valor moral na cultura do ambiente em que vivemos.

2.4 Cooperação

Entre as várias formas de relacionamento humano, a cooperação é uma das que proporciona benefício para todos, sem perdas ou prejuízo de alguém. Vivemos em um mundo competitivo, no qual a competição é ensinada inclusive nas escolas, em atitudes simples, que muitas vezes não percebemos. Como quando premiamos os melhores resultados e os “alunos destaque”. Esta forma competitiva de interação contribui para o individualismo e os vários tipos de violência social (BROTTO, 2001).

Quando recorremos a qualquer dicionário da língua portuguesa para conceituar cooperação, obtemos como definição operação simultânea ou coletiva por um objetivo comum, colaboração. Significado, segundo Branco (2003), simples e restrito, pois não abrange a complexidade do termo, o qual compreende as interações multidimensionais das relações humanas.

Em consonância, Brotto (2001) define cooperação como um processo, no qual o objetivo é comum, a ação é compartilhada e o resultado traz benefícios para todos. Na cooperação há uma reflexão acerca de suas ações e as dos outros, e também a respeito da implicação dessa ação sobre os sentimentos e perspectivas do outro. O autor acredita que o desenvolvimento da cooperação como um exercício de responsabilidade conjunta para o aprimoramento das relações humanas em todas as suas dimensões e contextos passou a ser uma necessidade para a sobrevivência humana, pois o exercício da cooperação apresenta mais respeito, menos intolerância, menos violência.

Ainda em concordância com os demais autores acima citados, Soler (2009) afirma que a cooperação está diretamente ligada à comunicação, à coesão e à confiança entre as pessoas que convivem e ao desenvolvimento de capacidades de interação positiva, para que essas pessoas possam compartilhar, ter empatia e se preocupar com os sentimentos dos outros. Para esse autor, propor jogos cooperativos, de modo que as interações humanas ensinem e estimulem a cooperação como forma de vida, favorece algumas atitudes fundamentais para o exercício da convivência. Como por exemplo, eles evitam situações de exclusão, diminuem as chances de experiências negativas, estimulam um clima de alegria e descontração e promovem o respeito e a valorização pelo diferente. Podemos afirmar que a cooperação, praticada nos jogos ou fora deles, proporciona benefícios para cidadania, além disso, pessoas com acesso a atividades cooperativas tendem a ter mais facilidade para aprender e têm sua autoestima reforçada e uma auto avaliação positiva, o que favorece a aprendizagem, estimulando a criança a estudar.

Dessa forma, Branco (2003) aborda cooperação como conquista de um objetivo principal comum que gera benefício e ganho mútuos. Cooperação sugere a existência de esforço compartilhado. A autora afirma que é difícil definir o termo, pois há divergência de conceitos entre pesquisadores do assunto e por ser um conceito muito complexo, apesar de cooperação e competição representarem a mais básica forma de organização das interações humanas. Competição é definida como rivalizar, “brigar” pelo mesmo objeto, posição ou prêmio, normalmente, de acordo com algumas regras fixadas. Competição é a luta para alcançar um objetivo desejado, que para ser atingido, resulta na falha, ou “derrota” dos outros.

Mead (2002) afirma que nenhuma sociedade é exclusivamente competitiva ou cooperativa. A existência de competição entre grupos implica em cooperação entre membros do grupo. Cooperação e competição coexistem dentro da sociedade. Como por exemplo, numa partida de futebol, os jogadores da mesma equipe cooperam para alcançar o objetivo de vencer (competição) a outra equipe.

Entretanto, pode ocorrer também de haver competição entre os jogadores de uma mesma equipe, como quando um jogador quer se destacar dos demais para ganhar prestígio social, etc. Essas formas de interação são comuns de acontecer e este fenômeno deriva da estrutura social e da interdependência das relações humanas (BRANCO, 2003).

Por ser uma forma de interação e relação humana, a cooperação pode ser ensinada na escola e fora dela. A escola é um ambiente para promover e ensinar a cooperação de forma que esta influencie no desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas para a prevenção de problemas sociais, antes deles se tornarem problemas reais. Através da educação podemos aprender e ensinar aos outros a cooperação (BROTTO, 2001). Além disso, é importante ressaltar que a escola não é o lugar de colocar pessoas umas contra as outras, como numa competição, mas o lugar para dar oportunidades iguais para todos (SOLER, 2009).

Entretanto, consideramos fundamental que os educadores dominem o conceito de cooperação e competição, para que possam praticar, e ensinar, corretamente. Branco (2006) levanta este tema em suas pesquisas. Quando pediu que as professoras elaborassem atividades cooperativas para o grupo, elas elaboraram atividades competitivas. Nas entrevistas da autora, o conceito de cooperação foi reduzido a ajudar os outros, e não como uma forma de interdependência social, na qual existe um objetivo comum e todos juntos trabalham para alcançar este objetivo. O que

demonstra que, inclusive para os educadores, o conceito de cooperação está distorcido, dificultando ainda mais a adoção deste valor nas práticas educativas.

Quanto a esse aspecto, Niza (1998) traz o conceito de cooperação relacionando-a com a comunicação, assim como fez Soler (2009), entretanto, acrescenta os fatores de desenvolvimento mental e de formação social na escola. Assim, quando as aprendizagens em interação comunicativa são promovidas, o desenvolvimento psicológico e social das crianças avança. As trocas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam, a escrita, o desenho e o cálculo. O sentido social daquilo que os alunos aprendem ensinando, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um, sustenta a motivação intrínseca do trabalho.

Portanto, a cooperação como processo educativo em pequenos grupos ou em pares tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, quando os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum. O que demonstra contradição à tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o fato de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais consciente forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (NIZA, 1998).

Por isso, a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista. No âmbito das atitudes, os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva. Os alunos de turmas organizadas por pequenos grupos são mais cooperativos e altruístas quando podem escolher trabalhar com os colegas e têm igualmente atitudes mais positivas em situação de conflito. As experiências de aprendizagens cooperativas comparadas com aprendizagens individualizadas proporcionam também uma autoestima superior. Também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam, comparando com as estruturas competitivas ou individualizadas, níveis superiores de respeito com estudantes de etnias ou sexo diferente (NIZA, 1998).

Em síntese, cooperação, assim como outros valores morais, precisa ser praticada na escola, aprendida, exercitada diariamente para que se torne uma prática

social, melhorando a convivência em grupo e agindo como fator facilitador da aprendizagem. Ponderamos que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, este valor moral pode ser ensinado e vivenciado nas diversas atividades previstas para esta etapa, inclusive na alfabetização.

2.5 Alfabetização

Apesar de não ser a única, a alfabetização é uma das principais atividades do primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando pensamos em alfabetização, logo relacionamos a aprender a ler e a escrever. Soares (2010) afirma que alfabetização é entendida com um conceito muito abrangente e discute dois sentidos do termo. O primeiro refere-se à alfabetização (levar a aquisição do alfabeto) como aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e da relação fonema/grafema. Escrever é técnica, pois aprender a ler e escrever envolve um conjunto de processos peculiares, como relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar a língua oral em língua escrita (escrever) ou para decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Envolve também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, etc. O segundo sentido, diz respeito à alfabetização como processo de compreensão e expressão de significados, um processo de representação que envolve substituições gradativas, ler um objeto, um gesto, uma figura, um desenho ou uma palavra, no qual o objetivo principal é a apropriação e compreensão do mundo.

Porém, esses dois conceitos de alfabetização são apenas parcialmente verdadeiros, pois a língua escrita não é apenas uma representação da língua oral e os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral. Ambas são organizadas de forma diferente e a língua oral conta com recursos que a língua escrita não possui, como gestos, expressões faciais, etc. Além desses dois conceitos, é importante salientar um terceiro: a alfabetização não é a mesma em todas as sociedades e depende das características culturais, econômicas de cada sociedade (SOARES, 2010).

Tendo em vista a complexidade da alfabetização, outro termo surgiu em meados da década de 1980 para se referir, não apenas ao domínio da técnica da leitura e da escrita, mas ao uso da técnica incorporada no dia a dia, de forma que transforma a condição do indivíduo que a domina. Soares (2010) traz em sua primeira edição,

publicado em 1985, a palavra *alfabetismo*, porém, em 1995, passou a utilizar a palavra *letramento*, que,

Entendido como um estado ou uma condição refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Quando se focaliza na dimensão individual, é visto como um atributo pessoal, referindo-se a posse individual das habilidades de leitura e escrita. Quando se focaliza na dimensão social, é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2010, p.30).

Letramento é a versão portuguesa para o termo *literacy*, em inglês. Este deriva do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição. Ou seja, letramento é o resultado de ensinar ou aprender a ler e escrever, é o estado ou condição que assume o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter apreendido a língua escrita. Pode acontecer também, de um indivíduo não ser alfabetizado, não ter domínio da leitura e escrita, e ser letrado (adjetivo atribuído a letramento). Pois um adulto, ou criança, podem ser analfabetos, mas se vivem em uma sociedade em que a leitura e a escrita têm forte influência e se envolvem em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada. Assim, eles desenvolvem por meio dessas práticas, uma série de conhecimentos sobre a prática da escrita. Por exemplo, as crianças que escutam frequentemente histórias, folheiam livros, fingem lê-los e brincam de escrever, estão rodeadas de materiais escritos em que percebem seu uso e função, ainda que não alfabetizadas, já penetraram no mundo do letramento (SOARES, 2010).

Dessa forma, as crianças formulam ideias sobre o funcionamento da língua escrita, antes mesmo de frequentarem a escola. Essas teorias internas evoluem por meio de reflexões que a própria criança faz sobre o sistema de escrita ao longo do tempo e, também, por meio das interações que realiza com as informações que o ambiente lhe oferece. Trata-se de uma evolução conceitual e não exclusivamente gráfica (LURIA, 1988; TEBEROSKY, 1989; VIGOTSKI, 2008).

No caso da criança pequena, o processo de letramento começa com sua inserção nas práticas sociais e familiares e retrata os usos da escrita em seu ambiente de convivência. Desta forma, ela participa do processo de tomada de decisão junto com o outro, após a leitura feita por ele. Quando no ambiente escolar, aprender a ler e a escrever é a negociação do conhecimento já adquirido com o que ainda está em

construção, considerando ainda as novas tecnologias e os novos usos e funções dos modos oral, escrito e visual como mediadores deste processo (CAVATON, 2010).

Nesta perspectiva, Barbato (2008) pesquisando as crianças em processo de alfabetização e letramento, afirma que:

(...) o processo de ensino-aprendizagem depende da construção de pontes e pontos em comum, de um conhecimento do professor em relação a seus alunos em sala, incentivando o uso de conhecimentos prévios aprendidos em sala e, muitas vezes, do conhecimento aprendido no cotidiano, por meio de processos de mediação (p.14).

Ou seja, é importante que o professor faça uso das zonas de desenvolvimento proximal - ZDP, propostas por Vigotski (2008), que valorize o que a criança já sabe, mas que também dê atenção aos processos que ainda estão em desenvolvimento. Barbato (2008) propõe que esse processo de internalização (apropriar-se do conhecimento) acontece através da mediação do adulto, ou de outra criança que conheça mais determinado assunto ou procedimento. Na mediação, acontecem negociações, quando os interlocutores, criança e/ou adulto, direcionam a atividade para entender o ponto de vista do outro, para, a partir dele, construir algo novo.

Consequentemente, a aprendizagem da escrita pode acontecer da mesma forma, em cooperação com o outro, a partir do desencadeamento das ZDPs (VIGOTSKI, 2008). Porém, A escrita tem uma função para a criança, que é produzir compreensão para ela mesma, e não ainda para o outro entender (BARBATO, 2008). Esta situação remete aos estudos desenvolvidos por Luria (1988), em que o autor pedia às crianças que memorizassem frases, ele ditava mais frases do que as crianças pudessem guardar. Assim, observou os usos de ferramentas mediadoras utilizadas pelas crianças para guardar a informação. Algumas faziam marcas diferentes no papel, desenhos e alguns rabiscos escritos. Depois, as crianças recorreram às suas “anotações” para lembrar as frases ditadas. Com isso, foi possível observar que a escrita tem sua primeira função como ferramenta de mediação da memória.

Ainda sobre o mesmo estudo, Luria (1988) propõe que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, através da mediação. O autor afirma que para uma criança seja capaz de escrever são necessárias duas condições básicas: em primeiro lugar, a relação da criança com as coisas a sua volta, ou as coisas de interesse próprio ou as que têm apenas significado funcional. Em segundo lugar, a criança procura controlar seus próprios comportamentos por meio de subsídios, que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

Vigotski (2008) afirma que a escrita é uma situação nova e estranha para a criança e que quando começamos a ensiná-la a escrever, ela tem pouca motivação para isso, pois não sente necessidade da escrita. E ainda, a escrita exige que criança tenha uma consciência de som o que nem sempre acontece, sendo ela pequena.

Retomemos então, a perspectiva que criança aprender com a partir da interação com o outro, produz cultura nas relações de pares e dentre os conteúdos a serem aprendidos está a escrita.

Sendo assim, para Teberosky (1989) a aprendizagem da escrita é desencadeada pela produção coletiva de textos. A autora afirma que esta é uma atividade própria da fala, de uma conversa, na qual, diversos interlocutores constroem o discurso, além de ser uma atividade enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, por possibilitar a realização de diversas atividades diferentes e por proporcionar uma divisão e distribuição de tarefas. Essa distribuição pode, ou não, acontecer. A autora estudou situações de escrita coletiva e percebeu que foi possível observar a manutenção da coesão do texto, apesar da troca de autores; da não coincidência nas trocas de locutor e, também, que é difícil identificar as mudanças de autor. Afirma ainda, que a produção coletiva tem como fenômeno próprio a repetição.

A produção coletiva de um texto implica em “tarefas de escrita” e “tarefas secundárias”. Como em um grupo há divisão de tarefas, nas atividades de escrita coletiva as primeiras tarefas são referentes: a organização do que se quer escrever, o equilíbrio sobre o que está escrito e o que ainda não está escrito, o controle sobre o que está escrito e o que falta escrever. As secundárias seriam sobre a distribuição de responsabilidades, as discussões sobre os tipos de construções, comentários, etc. Com relação às tarefas secundárias, a autora destaca que as crianças fazem avaliações sobre a competência das outras crianças, por exemplo, quem as crianças têm consciência que já sabem ler, ou ainda apresentam dificuldades com as sílabas mais simples, e que esta avaliação orienta a distribuição de responsabilidades. Assim, ela aponta três situações típicas na distribuição de duplas de trabalho: as duplas desiguais, em que um dos membros assume o papel de diretor e realizador; dupla desigual, porém compensada, um dirige e outro participa; e duplas sem diretor, em que é difícil identificar quem faz o quê. Às vezes, pode acontecer de um dos membros do grupo se sentir incomodado por só o colega que “sabe mais” escrever ou liderar a atividade, então, acontecem os conflitos e as discussões para que todos participem e aprendam juntos. No entanto, é bastante comum que as crianças que “sabem menos” e tem consciência do

conhecimento do colega, se apoie neste colega na realização das tarefas coletivas (TEBEROSKY, 1989).

As tarefas de escrita coletiva compreendem decisões sobre diferentes aspectos, tanto com relação à linguagem escrita - sobre as convenções e as normas do sistema alfabético, como com relação às interações no grupo. Uma das vantagens da escrita coletiva é que “as crianças verbalizam os seus intercâmbios e põem, assim, modos de produção de tarefas que, quando produzidas individualmente, ficam confusas para o professor e para as próprias crianças” (TEBEROSKY, 1989, p.81).

Consideramos importante a produção coletiva da escrita porque quando as crianças trabalham juntas, o produto final coincide com um nível mais alto do grupo. Porém, para que isso ocorra, é necessário saber organizar as duplas ou grupos, de acordo com o objetivo de cada atividade, para que a escrita coletiva se converta em uma atividade produtiva de aprendizagem. É primordial que as duplas sejam heterogêneas, pois segundo os resultados dos estudos da autora, o nível mais alto do grupo é devido à criança que tem seu nível individual elevado com relação à leitura e escrita. Sabemos que a produção coletiva é uma tarefa complexa, pois é realizada por diferentes sujeitos, mas estes contribuem mais que em uma situação individual para aprendizagem (TEBEROSKY, 1989).

Assim, para concluir, a cooperação entre as crianças, inclusive no processo de aprendizagem de leitura e escrita, é fundamental e enriquecedora para as crianças, potencializando aquilo que elas já fazem sozinhas. As interações na escola desencadeadoras de aprendizagem gerando o desenvolvimento, quando acontecem de forma cooperativa, na qual todos se beneficiam e não há “perdedores”. Nesse caso a aprendizagem tende a ser mais significativa, pois a criança está motivada e agindo em cooperação com o outro. A partir disso, várias zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2008) são desencadeadas, quando uma criança ainda não consegue resolver uma atividade sozinha, recebe ajuda do outro, e juntos resolvem a atividade.

3 METODOLOGIA

3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

Uma pesquisa é resultado do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele. Acontece a partir de um problema, que interessa o pesquisador e limita sua atividade. A pesquisa se faz em um determinado tempo, numa determinada sociedade e por isso, sofre influência deste momento histórico, sendo esta considerada um fenômeno social (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Há duas abordagens principais de metodologia em uma pesquisa, a quantitativa e a qualitativa. Pode-se também utilizar as duas abordagens em uma mesma pesquisa. A abordagem conhecida como quantitativa busca explicar fenômenos a partir de experimentos que buscam medir e/ou quantificar determinado tema.

Há alguns temas e áreas em que a pesquisa quantitativa ou de laboratório não é a mais apropriada, por não ser possível isolar as variáveis que compõem a pesquisa para constatar a influência de cada uma delas no fenômeno pesquisado. Um exemplo são as pesquisas educacionais, pois neste campo as coisas acontecem de uma maneira mais complexa, na qual é difícil isolar as variáveis e apontar claramente suas influências. Apesar de um estudo experimental na área da educação ser possível e ter sua importância, não tem sido frequentemente utilizado, pois se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto. Devido a essa problemática e o desejo de responder às questões propostas pelos desafios da pesquisa educacional, surgiram novas formas de abordagens, com propostas metodológicas diferentes, que buscam compreender todo o contexto do que ocorre numa situação microssocial (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Esta forma de abordagem de pesquisa qualitativa busca expressar e traduzir o sentido dos fenômenos sociais. Portanto, é mais utilizada nas pesquisas em ciências sociais, como sociologia, antropologia, psicologia e educação. Creswell (2010) discute o conceito deste tipo de abordagem listando as características principais a partir de uma análise de vários autores da área. Deste modo, a pesquisa qualitativa acontece em um ambiente natural, onde o pesquisador coleta os dados no local em que os participantes vivenciam a problemática. O pesquisador é tido como instrumento fundamental, porque é ele quem coleta pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de entrevistas e observação do comportamento, utilizando e produzindo protocolos. Outras

características são a fonte variada de coleta, verificação, extração de sentido dos dados e a organização em temas ou categorias. São os pesquisadores que criam seus próprios padrões, de forma que a análise de dados é intuitiva ou interpretativa. De tal modo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca entender o fenômeno a partir do ponto de vista do participante e o projeto de pesquisa é emergente, ou seja, pode mudar ao longo do processo. Os pesquisadores qualitativos usam lentes para enxergar seus estudos, que podem ser organizados em torno da identificação do contexto social, político ou histórico. É uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem a interpretação do que enxergam, ouvem ou entendem e que não pode ser separada do contexto, tempo e cultura em que está inserida (CRESWELL, 2010).

Por isso, na pesquisa qualitativa a análise de dados resulta da interpretação e da relação construída com o contexto, segue passos sistemáticos que são a geração de categorias de informação, a seleção de uma categoria para posicioná-la dentro de um modelo teórico e explicar os resultados a partir dessas categorias (CRESWELL, 2010).

Outra forma de pesquisa bastante utilizada atualmente nas ciências sociais é a pesquisa-ação, definida como uma forma de investigação a partir de uma prática de intervenção com a finalidade de servir de instrumento de mudança social. Sendo assim, ela é essencialmente política e pedagógica, pois permite ao investigador assumir diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Segundo Lessard-Hébert² (1991, apud BARBIER, 2007) a pesquisa-ação se decompõe em seis fases: a primeira, a exploração e análise da experiência durante a preparação do projeto de estágio ou intervenção; a segunda, o enunciado do problema de pesquisa e, em seguida o planejamento de um projeto. As fases seguintes são a realização do projeto, na qual as intervenções acontecem no ambiente de estágio segundo os meios escolhidos e o registro dos acontecimentos se dá antes, durante e após as intervenções, a apresentação e análise dos resultados e, por último, a interpretação e conclusão da pesquisa-ação. Ou seja, a metodologia desta forma de pesquisa não varia muito das pesquisas científicas tradicionais, porém, consiste em uma metodologia em espiral, que significa que todo avanço na pesquisa implica o efeito recursivo, para que seja feita a reflexão permanente sobre a ação.

A pesquisa-ação é a ciência da práxis exercida pelo investigador no cerne de seu local de interesse/prática, como por exemplo, a sala de aula. Portanto, pressupõe-se que os pesquisadores percebam o processo educativo como um objetivo passível de

² LESSARD-HÉBERT, Michelle. Recherche-action em milieu éducatif [Pesquisa-ação no meio educativo]. Montreal, Quebec: Editions d'Agence d'Arc, 1991.

pesquisa, a natureza social e as consequências das mudanças em curso e que compreendam a pesquisa como uma atividade social e política, ou seja, ideológica. Deste modo, a pesquisa-ação também é emancipatória (BARBIER, 2007).

Barbier (2007) apresenta duas técnicas da pesquisa-ação: a observação participante e o diário de itinerância. O autor denomina a observação participante existencial como sendo a técnica mais apropriada para esse tipo de pesquisa, pois o pesquisador já faz parte do grupo desde antes da pesquisa ou se torna membro dele, o que permite compreender vários aspectos da vida dos participantes. Para isso, é preciso ser aceito no grupo e ganhar a confiança de seus membros. O diário de itinerância “é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo, é um bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói sentido para sua vida” (BARBIER, 2007, p.133), permitindo a reflexão permanente.

Assim sendo, este trabalho seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, buscando estudar a cooperação no contexto da sala de aula, segundo a perspectiva das crianças que participam dele, caracterizado, também, como pesquisa-ação. A abordagem qualitativa e a pesquisa-ação são as mais apropriadas para este tema, pois procuramos entender os processos subjacentes na construção da leitura e da escrita, no qual estudaremos o papel da cooperação entre as crianças no contexto da sala de aula. Consideramos a observação participante adequada para este trabalho por permitir entender a relação que se estabelece com os participantes e por verificar a dinâmica do contexto no momento em que ela acontece. A partir das atividades de intervenção, levantamos uma reflexão crítica sobre a prática em sala de aula, tendo em vista seu aprimoramento.

3.2 Contexto da Pesquisa

O contexto da pesquisa é uma escola pública de séries iniciais do Ensino Fundamental, que atende crianças do primeiro ao quinto ano nos turnos matutino e vespertino, em uma região administrativa do Distrito Federal, recebendo alunos das proximidades. É uma escola inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais e até mesmo para alunos surdos, com professora intérprete. Conta também com uma sala específica para atender alunos com paralisia cerebral. É, ainda, escola integral, atendendo alunos do 2º e 3º ano no período contrário às aulas.

3.3 Participantes

A turma escolhida para pesquisa foi o primeiro ano vespertino, que é composta por 20 crianças, sendo sete meninas e 13 meninos. A maioria das crianças tem seis anos de idade, apenas 35% dos alunos, à época da pesquisa, tem sete anos.

Dos 20 alunos, oito moram próximos à escola, o restante mora em outras regiões administrativas do DF. Dois meninos mudaram para Brasília este ano proveniente do Rio de Janeiro. Um dos alunos da turma é diagnosticado com hiperatividade e transtorno opositor desafiador (TOD) e por isso a turma tem uma segunda professora, que é praticamente exclusiva para este aluno.

3.4 Instrumentos e Materiais

A forma de coleta de dados que utilizamos foi a observação participante e o diário de campo, como forma de registro, já que não foi permitido gravar áudio e/ ou vídeo com as crianças. Foram feitas anotações durante e logo após a realização de cada atividade proposta.

Nas observações qualitativas o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa (CRESWELL, 2010). Neste trabalho escolhemos registrar a observação de uma forma semiestruturada, pois queremos investigar o papel da cooperação entre as crianças na construção da leitura e da escrita, por isso temos algumas questões a priori, por exemplo, como as crianças negociam durante as atividades, como cooperam para desenvolver a atividade e como é desencadeada esta cooperação, mas, também, foram anotadas outras informações relacionadas ao tema não previstas.

Os materiais utilizados em cada sessão foram os seguintes³:

- Sessão I: Livro *Um Gol de Placa*, do autor Pedro Bandeira, ilustrações de Adilson Farias, da editora Moderna; e cartolinas brancas.
- Sessão II: Jogo *Encontrando Nomes*, composto por cinco tabuleiros com diversas figuras e cinco baralhos correspondentes aos nomes das figuras de cada tabuleiro.
- Sessão III: Livros: *Festa no céu – um conto do nosso folclore*, de Angela Lago; *Lino*, de André Neves; *O mundo inteiro*, de Liz Garton

³ Resumo dos livros utilizados no apêndice.

Scalon e Marla Frazee; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; e *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Don e Audrey Wood, todos da Coleção Itaú.

3.5 Procedimentos de Construção de Dados

O critério para escolha da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental foi continuar com a turma em que fizemos o estágio obrigatório do curso de Pedagogia no primeiro semestre deste ano. Por já termos conhecimento da professora e das crianças, estruturamos três sessões de letramento com cerca de uma hora de duração que envolvesse cooperação.

Depois de informar os procedimentos de pesquisa e das devidas autorizações e consentimentos junto à direção da escola e aos responsáveis pelos participantes, combinamos os horários das sessões com a professora da turma. Foi cedido o horário após o recreio.

No quadro abaixo, apresentamos as atividades estruturadas em cada sessão:

Sessões	Atividade de Letramento	Objetivo Específico
Sessão I	Um Gol de Placa	Verificar a cooperação entre as crianças a partir de uma atividade de registro coletivo.
Sessão II	Encontrando Nomes	Descrever a cooperação entre as crianças a partir de um jogo coletivo.
Sessão III	Lendo em Pares	Analisar a cooperação entre pares para o êxito na leitura.

Quadro 1: Atividades de letramento e objetivo específico

3.5.1 Sessão I

Na primeira sessão, propomos uma atividade que se constitui na leitura de um livro infantil e o registro em grupo após a leitura. O livro escolhido é “Um Gol de Placa” do autor Pedro Bandeira. A história contada é a de um grupo de amigos que se organizam para limpar um terreno baldio para jogarem futebol. Este livro foi escolhido por dois motivos, primeiro, por tratar do tema de trabalho em equipe e cooperação entre as crianças para atingir um objetivo comum e bom para todos; segundo, porque fala sobre futebol, tema comum e presente na vida das crianças.

Leitura do livro para as crianças sentadas em círculo no chão da sala, mostrando as ilustrações. Ao término da leitura, levantamento das seguintes perguntas para verificar a compreensão do texto e desencadear um diálogo com a turma:

- Sobre o que a história falava?
- O que as crianças fizeram para conseguir um lugar para jogar futebol?
- Como as crianças se organizaram para limpar o terreno baldio?

Em seguida, formar grupos de quatro crianças, aleatoriamente. Entregar uma folha de cartolina branca para cada grupo e solicitar do registro da história da maneira que acharem melhor.

3.5.2 Sessão II

Na segunda sessão, utilizamos o jogo “Encontrando Nomes”, o objetivo é encontrar a palavra correlativa a figura e completar o tabuleiro, trabalhando em grupo. A intenção de trabalhar com o jogo é inserir uma atividade lúdica como meio de apresentar o conteúdo. Na educação infantil, o jogo e a brincadeira estavam frequentemente presentes na rotina das crianças e para que elas não sofram um considerável impacto físico-emocional, Rosa e Nisio (1999) sugerem que a alfabetização seja um processo dinâmico e criativo, pois as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.

Quando elaboramos o jogo, pensamos em dicas, para desencadear as Zonas de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2008), para que as crianças que ainda não sabem ler possam, também, encontrar a palavra correspondente à figura. A dica principal é que a palavra é da mesma cor que predomina a figura. Também fizemos as palavras em letra de forma, pois é a forma escrita que as crianças estão mais acostumadas.

Com a turma organizada em grupos pequenos, no máximo quatro crianças, distribuição do tabuleiro e do baralho respectivo para cada grupo para que o completem. O intuito é que os grupos joguem com todos os tabuleiros.

3.5.3 Sessão III

A proposta da atividade da terceira sessão se baseia na leitura em duplas de livros infantis. Divisão da classe em duplas heterogêneas, ou seja, crianças que tenham

um nível de leitura mais avançado com crianças que ainda tenham uma maior dificuldade.

Antes das crianças começarem a leitura, explicação de que ler não significa apenas ler palavras, mas que também lemos e interpretamos figuras. Esta explicação tem como objetivo incentivar as crianças que ainda não conseguem ler todas as palavras a participarem ativamente da atividade, de forma a contribuir com a dupla.

Será dado aproximadamente 30 minutos para leitura dos livros, após, o planejamento da atividade é que as crianças contem sobre a história que leram para os colegas na rodinha, podendo aperfeiçoar a interpretação de textos.

3.6 Procedimentos de Análise de Dados

Segundo Creswell (2010), a organização dos dados para a análise podem ter os seguintes passos: a leitura dos dados para obter uma percepção geral da pesquisa; a codificação dos dados, organização em blocos ou segmentos de texto para atribuir significado às informações; utilização do processo de codificação para gerar uma descrição do processo da pesquisa e das categorias de análise; exposição de como a descrição e os temas serão apresentados; e, por fim, a interpretação ou extração de significado dos dados.

A análise dos dados registrados no diário de campo foi organizada por sessão para a discussão teórica, respondendo a seus objetivos específicos. Após leitura e releitura dos registros no caderno de campo, apresentamos dois níveis de análise. O primeiro nível foi fazer a apresentação de cada sessão, discutindo teoricamente.

No segundo nível de análise verificamos se cada sessão respondeu ao seu objetivo específico, apresentando as categorias definidas como:

- Cooperação – a qual compreendemos como o esforço compartilhado para alcançar o objetivo da atividade de letramento de cada sessão;
- Conflito – situação de desentendimento ou falta de harmonia;
- Negociação – explícita ou implícita na qual os membros dos grupos ou duplas agem para atingir o objetivo da atividade de letramento de cada sessão;
- Desempenho - desenho, jogo e leitura do livro infantil.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visando apresentar os resultados obtidos a partir dos nossos objetivos específicos, explanamos a seguir a análise de cada sessão.

4.1 SESSÃO I

4.1.1 Descrição e Análise da Sessão I

Nesse dia, havia 18 crianças em sala. Lemos para elas o livro “Um gol de placa”. Durante a leitura, elas prestaram atenção, interessadas na história. Geramos perguntas para mediar o diálogo sobre o tema. Obtivemos como resposta vários resumos sobre o enredo contado e afirmações de que as crianças trabalharam em equipe, se ajudaram, demonstrando que tinham entendido a narrativa.

Então, pedimos que se sentassem em grupo livremente, juntando suas cadeiras individuais. Formaram-se quatro agrupamentos, sendo dois deles com quatro alunos e outros dois com cinco. Ao entregar a cartolina branca para cada grupo, dissemos que juntos eles iriam registrar a história que tinham acabado de ouvir, da forma que achassem melhor.

O grupo I: composto por cinco crianças, agrupadas dois meninos, de frente a eles, duas meninas, sendo que a terceira ficou ao lado das duas duplas. Ao pegar a folha, as crianças componentes desse grupo, começaram a desenhar livremente na cartolina e não definiram parte de “cima” ou de “baixo”. Duas meninas começaram a desenhar o céu na parte próxima a elas, sendo que era a base para elas, deixando o céu de ponta-cabeça. Os demais também desenharam na parte da cartolina que estava próximo a eles, porém, cada um delimitou o seu espaço de desenho como mostra a figura 1; cada um deles fez o seu próprio registro da história. Percebemos que os desenhos ficaram parecidos, campos de futebol, alguns jogadores e traves de gol, com exceção das duas crianças que começaram a fazer o céu e ficaram nisso. Elas pintaram um sol, uma nuvem cinza, e a metade da cartolina toda de azul. Essas duas meninas nos sugerem uma cooperação tácita entre elas, pois de alguma forma elas combinaram o céu. Entretanto, não foram além disso para composição do desenho como um todo. Notamos que antes de começarem a desenhar, elas não conversaram ou definiram o que o que iriam fazer. Portanto, não houve diálogo, nem cooperação entre todos os membros deste grupo; também não houve brigas ou conflitos.



Figura 1: Sessão I – Grupo I

Grupo II: composto por quatro crianças, duas meninas e dois meninos, sentados em pares por gênero, um par de frente para o outro. Os meninos começaram a fazer o desenho juntos, conversando um com o outro, sobre o que cada um deveria desenhar, eles fizeram um campo de futebol (fig. 2). Cada um dos meninos desenhou uma metade do campo. Demonstraram estar empolgados em desenhar juntos e a toda hora um falava ao outro o que iria desenhar. Durante a atividade, uma das meninas do grupo nos chamou várias vezes pedindo outra cartolina e questionando como elas poderiam desenhar na mesma em que os meninos já estavam desenhando. Explicamos que o grupo poderia conversar e decidir a melhor maneira para desenhar juntos. Foi então que, mesmo sem conversar com os colegas, decidiu fazer um risco no meio da cartolina, delimitando o espaço do desenho delas e dos meninos. Sem entender, os meninos perguntaram o motivo da divisão da cartolina. Ela respondeu que somente metade da cartolina era deles. Sem questionar muito, um deles disse para o colega que não tinha problema e voltaram a desenhar o campo de futebol.



Figura 2: Sessão I - Grupo II

Percebemos que existiu uma cooperação entre os dois meninos, pois conversavam e juntos decidiam o que fazer. As meninas, no entanto, não cooperaram com o grupo. Elas perderam tempo reivindicando outra folha, não conversaram com os meninos e não quiseram dividir com eles. Porém, mesmo conversando pouco, o desenho das duas foi outro campo de futebol na parte delas da cartolina (fig. 2). Uma das meninas ia fazendo e dizendo a outra, o que ela deveria fazer. O que consiste um exemplo de dupla desigual, proposta por Teberosky (1989), em que uma das crianças se atribui o papel de diretor e realizador. A dupla dos meninos está mais para dupla sem diretor, pois não é possível identificar quem dirige, apenas que eles se coordenam e ambos participam da atividade.

O grupo III, formado por cinco meninos, desde o começo brigou por espaço para desenhar na cartolina. Um dos principais motivos era porque a disposição das mesas estava atrapalhando e nem todos os meninos conseguiam alcançar a cartolina para desenhar. Então, tiramos três mesas, deixando a cartolina em apenas duas e as cadeiras em volta. Depois, percebemos que o grupo só se falava para pedir mais espaço na cartolina. Um dos meninos dizia o tempo todo para o outro: “você está invadindo o meu espaço! Fique no seu ou vou chamar a tia”. Vale acrescentar que um dos meninos era a criança diagnosticada com TOD e que esta foi a única sessão que ele participou.

Todos os membros do grupo fizeram desenhos individualmente em uma parte da cartolina, quatro deles desenharam campos de futebol, trave de gol e jogador (fig.3). O quinto aluno, sem espaço para desenhar, fez um círculo em uma parte da cartolina, desenhou e escreveu a palavra “sol”, ao lado, desenhou algumas estrelas e nos perguntou como se escrevia a palavra “noite”. Como resposta, pronunciamos a palavra pausadamente e ele a escreveu. Quando os outros meninos viram o colega desenhando as estrelas, também quiseram desenhá-las. Como não sabiam, o menino autor das estrelas ensinou o esquema de como fazê-las. Desta forma, o grupo parou de brigar por espaço, começou a se comunicar e interagir amigavelmente. Notamos que neste grupo, os meninos só interagiram positivamente, quando foram desenhar as estrelas, que um ensinou ao outro como fazer. Fora isso, eles trabalharam individualmente e por vezes, discutindo e brigando com o colega por mais espaço.



Figura 3: Sessão I - Grupo III

O comportamento dos meninos ilustra a teoria de Corsaro (2011), na qual ele destaca que os conflitos ocorrem frequentemente nas relações de amizade, e que as brigas e discussões verbais acabam fortalecendo as relações interpessoais do grupo. Assim, quando estavam discutindo, os meninos estavam se afirmando no grupo, o que para o autor, estimula o desenvolvimento individual.

Quarto grupo: quatro crianças, dois meninos (Paulo e João)⁴ e duas meninas (Fabiana e Maria). Quando entregamos a cartolina, Paulo perguntou para os colegas: “o que vamos desenhar? O campo de futebol?”, os colegas responderam que podia ser. Assim, Paulo começou a definir as funções. Disse para Fabiana fazer o céu com nuvens, “bem bonito”. Disse para a Maria fazer um dos “gols” (a trave e a rede) e para João desenhar o chão do campo de marrom que ele faria o outro gol. Após algum tempo desenhando, Paulo falou para João desenhar a marcação do campo no chão, João desenhou e viu Fabiana fazendo um sol de um lado da cartolina. Ele disse que estava errado e desenhou o sol do outro lado da cartolina. Fabiana ficou triste e começou a choramingar. Paulo pediu que João parasse e voltasse a pintar o chão. Mas João disse que ia desenhar um morro com uma casa e árvores atrás do campo. Paulo discutiu e disse que não, que “como que eles iriam jogar se tem árvores e um morro no meio do campo?”. João, desenhando o morro respondeu, “mas o morro está atrás do campo, não no meio”.

Paulo - “para de desenhar isso. Você está estragando o desenho”.

João - “não to não, ta ficando muito mais bonito”.

Paulo - “Tia, olha o que ele está fazendo, não vou desenhar mais não”.

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade das crianças e mostrar um exemplo de diálogo.

Enquanto isso Maria continuava a desenhar a trave e João, depois de desenhar e pintar o morro e as árvores, ligou um sol ao outro (fig 4), unindo os lados da folha e foi dizendo aos colegas que era um arco-íris. Paulo ficou chateado com João e Fabiana também não quis mais desenhar. Foi então que João perguntou a Paulo se ele se lembrava do desenho do livro, que tinham árvores, um morro e até casas perto do campo que os meninos fizeram. Paulo, um pouco contrariado, respondeu que era verdade, no livro realmente tinha tudo isso. Então, Paulo desenhou uma casa em cima do morro e terminou de fazer a trave que tinha proposto no início da atividade.



Figura 4: Sessão I - Grupo IV

Diferente dos outros grupos, neste havia um líder desde o início, Paulo, que definiu as tarefas e dividiu as responsabilidades de cada um no desenho. Um pouco depois, o grupo começou a brigar porque João foi contrário ao “líder” e quis desenhar por conta própria. Isso gerou um conflito, porém, João argumentou com os colegas sobre o desenho das ilustrações contidas no livro para resolver o conflito, fazendo uso de sua experiência coletiva na mediação da divergência, sem precisar da interferência de um adulto (CORSARO, 2011).

4.1.2 Primeiro Objetivo Específico

“Verificar a cooperação entre as crianças a partir de uma atividade de registro coletivo”.

Respondendo ao primeiro objetivo específico, pudemos verificar que a cooperação dos grupos se apresentou de uma forma diferente. Cada criança reagiu à atividade de uma maneira própria. Os dados demonstram que as crianças dessa turma não estavam acostumadas a trabalhar em grupo e por isso, manifestaram certa

dificuldade. No caso do primeiro grupo, não houve conflito, nem cooperação entre todas as crianças, uma vez que elas nem sequer conversaram, exceção o par das meninas que fizeram juntas o céu. No quadro abaixo, percebemos o que ocorreu em cada grupo:

Sessão I	Cooperação	Conflito	Negociação	Desempenho
Grupo I	Sim (entre um par)	Não	Não	Desenhos individuais, exceção céu.
Grupo II	Sim (entre pares)	Sim	Sim	Desenhos por dupla.
Grupo III	Não	Sim	Não	Desenhos individuais.
Grupo IV	Sim	Sim	Sim	Desenho do grupo.

Quadro 2: Análise da cooperação na sessão I

Em suma, constatamos que a cooperação apareceu a partir da interação das crianças, mesmo que de forma conflituosa. As interações podem gerar conflitos, porém estes são elementos centrais da cultura de pares e geram desequilíbrios que favorecem a promoção de dicas, elaborando novas habilidades e estruturas. A cooperação se faz presente quando as crianças tem um desentendimento e conseguem negociar para resolvê-lo. Também é importante refletir sobre a organização dos grupos, pois é crucial que sejam heterogêneos, devido ao nível de desempenho do grupo ser referente à criança que tem seu nível elevado em relação à atividade (CORSARO, 2011; TEBEROSKY, 1989; VIGOTSKI, 2008).

4.2 SESSÃO II

4.2.1 Descrição e Análise da Sessão II

No dia da realização da atividade haviam 12 crianças presentes, agrupadas aleatoriamente em três grupos, cada um com quatro alunos, aleatoriamente. Explicamos o jogo e dissemos que não teríamos ganhadores, mas que estávamos brincando. Como eram cinco tabuleiros e cinco baralhos, fizemos um rodízio para que todos os grupos trabalhassem com os cinco jogos diferentes.

Grupo I: Entregamos um tabuleiro e logo em seguida as cartas para este grupo que, coincidentemente, estava com quatro alunos que já conseguiam juntar as sílabas mais simples, praticamente já sabiam ler. Eles entenderam como funcionava o jogo e rapidamente começaram a achar as palavras correspondentes às figuras. Cada um foi achando uma imagem diferente. As crianças liam em voz alta as palavras e às vezes

recebiam ajuda de um colega para encontrar a figura. Em algumas palavras também se ajudaram na complementação da leitura. A cooperação foi para encontrar as figuras, visto que cada membro do grupo já conseguia ler as sílabas mais simples. Quando a palavra era mais complicada, juntas, as crianças pensavam uma maneira para ler cada sílaba. Cooperação sugere a existência de esforço compartilhado (BRANCO, 2003), é possível verificar este pressuposto na ação dos integrantes desta equipe.

Grupo II: era composto de três meninas e um menino. As crianças também entenderam rápido o que deviam fazer, mas estavam com mais dificuldade com relação à leitura. Duas meninas já conseguiam juntar as sílabas, enquanto o menino e outra menina apresentavam dificuldades até mesmo com as sílabas mais simples. O grupo foi se ajudando na leitura, porém, quem sempre acabava lendo as palavras eram as duas meninas que tinham mais facilidade. Os outros componentes do grupo iam achando as figuras equivalentes. Neste grupo, temos claro o que Teberosky (1989) conceitua sobre as avaliações de competência que as crianças fazem uma das outras, uma vez que, a dupla que apresentava mais dificuldade na leitura, se apoiou na outra que sabia ler. Exemplificamos assim, um grupo desigual, pois uma das duplas foi a realizadora da tarefa (leitura) e as outras apenas cooperaram para encontrar as figuras.

Grupo III: grupo era formado apenas por meninos. Todos, praticamente, no mesmo nível em relação à leitura. Demonstraram que conheciam todas as letras do alfabeto e que já conseguiam ler sílabas simples. Este foi o único grupo que notamos que percebeu a dica da palavra ser da cor predominante da figura. Outra estratégia que eles utilizaram foi que iam completando o tabuleiro com as palavras mais fáceis, e as que sobravam eles usavam eliminatória. Por exemplo, uma das figuras de um tabuleiro era de uma bicicleta. Eles sabiam que bicicleta começa com a sílaba *bi*, então, procuravam a palavra que começasse por *bi*. Porém, algumas vezes, eles se apoiavam tanto nesse esquema, que não liam a palavra completa e acabavam errando.

Os meninos desse grupo se ajudavam, de forma que quando um tinha mais dificuldade em uma palavra, o outro lia pausadamente sílaba por sílaba, às vezes até perguntando “p com a, faz...?”. Quando nos pediram ajuda, procurávamos dicas, atuando na perspectiva de zona de desenvolvimento proximal - ZDP, proposta por Vigotski (2008). Cooperaram na leitura e na busca das figuras a serem correlacionadas. É possível afirmar que esta atividade foi produtiva e essencialmente significativa para estes meninos, pois a partir da produção coletiva eles potencializaram o que já eram capazes de realizar sozinhos (VIGOTSKI, 2008; TEBEROSKY, 1989). Também

utilizamos a ZDP para corrigir as palavras que estavam relacionadas com a figura errada, por exemplo, fazíamos perguntas, como quais as letras que eles conseguiam identificar quando falávamos a palavra silabicamente, ou se achavam que a palavra era grande ou pequena, para que eles pudessem realizar a tarefa.

4.2.2 Segundo Objetivo Específico

“Descrever a cooperação entre as crianças a partir de um jogo coletivo.”

Notamos que esta sessão, por causa do jogo, foi mais dinâmica e as crianças demonstraram mais entusiasmo na participação. Acreditamos que por ser uma atividade lúdica, uma brincadeira. No quadro abaixo, destacamos as categorias de análise:

Sessão I	Cooperação	Conflito	Negociação	Desempenho
Grupo I	Sim	Não	Sim	Completaram os cinco tabuleiros.
Grupo II	Sim	Não	Sim	Completaram os cinco tabuleiros.
Grupo III	Sim	Não	Sim	Completaram os cinco tabuleiros.

Quadro 3: Análise da cooperação na sessão II

Percebemos que a cooperação aconteceu em todos os grupos, porém, diferente da primeira sessão, não surgiu de um conflito superado com a negociação. Observamos que a negociação não foi explícita, mas as crianças agiam de modo que todas participaram, sem conflitos, e que cada uma contribuiu da maneira que sabia. Como no segundo grupo, que duas crianças liam as palavras, e as outras duas encontravam as figuras correspondentes. Semelhantemente, o primeiro grupo cooperou para encontrar as figuras, porém, neste grupo, cada um lia uma palavra, e só recebia ajuda na leitura quando estava com dificuldade. No terceiro grupo, os meninos cooperaram na leitura e na busca das figuras.

Também observamos que as interações nos grupos foram mais harmônicas e que as crianças cooperaram sem perceber que o estavam fazendo. Elas sabiam que o objetivo do jogo era completar o tabuleiro, e como falamos no início que não era uma competição, os grupos se sentiram a vontade para ajudar os colegas na leitura das palavras e para encontrar as figuras relacionadas. Crianças mediaram a aprendizagem de outras crianças por meio da interação no grupo e no decorrer da atividade.

Esta atividade foi desenvolvida para responder ao objetivo específico que é descrever a cooperação entre as crianças a partir de um jogo coletivo. Desta forma, respondemos o objetivo de descrever a cooperação de duas formas:

1 – As crianças que já sabem ler cooperaram com as demais, de modo que as auxiliaram na leitura e desencadearam zonas de desenvolvimento proximal, tornando a atividade mais significativa.

2 – As crianças que ainda não sabem ler cooperaram para encontrar as figuras no tabuleiro.

Assim, elas atingiram o objetivo do jogo. O trabalho coletivo, quando as crianças verbalizam os seus intercâmbios e incluem modos de produção de tarefas, facilita a aprendizagem e tornam as tarefas mais claras, pois quando produzidas individualmente, podem ser confusas para o professor e para as próprias crianças. Na aprendizagem cooperativa o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo, inclusive, nas atividades de leitura, pois o produto final coincide com um nível mais alto do grupo (NIZA, 1998; TEBEROSKY, 1989).

4.3 SESSÃO III

4.3.1 Descrição e Análise da Sessão III

Estavam presentes apenas 11 crianças no dia da realização. O agrupamento da turma ficou em quatro duplas e um trio, lhes entregamos livros da literatura infantil que levamos de casa e pedimos que lessem em dupla. Antes que começassem a ler, lembramos às crianças que não lemos apenas palavras, mas figuras também. Citamos como exemplo as placas de trânsito, a figura de uma mulher com o dedo a frente da boca pedindo silêncio nos hospitais, entre outros. Então, pedimos que lessem as histórias, mas que não era necessário que eles lessem todas as palavras.

As duplas estavam harmônicas, então a leitura foi produtiva. Algumas crianças queriam ler todas as palavras, outras, liam algumas palavras quando a figura não falava muito. Outras olhavam a figura e inventavam uma história.

Dupla I: um menino e uma menina, livro *Chapeuzinho Amarelo*. Os dois se ajudaram na leitura de algumas palavras, mas quando estava muito difícil, olhavam a figura e diziam o que estava acontecendo a partir do que viam. A menina já conseguia ler mais palavras, enquanto o menino lia apenas palavras com duas sílabas e mais conhecidas do vocabulário deles. Quando tinha uma palavra que ela conseguia ler, mas ele não, ela dizia como fazia a leitura, o som que formava quando juntava as letras da

sílaba e assim, a palavra completa. Depois, o menino repetia. Nesta dupla, a criança que ainda não era capaz de realizar a atividade sozinha, conseguiu realizá-la quando recebeu a ajuda da colega, demonstrando a importância da interação cooperativa (VIGOTSKI, 2008).

Dupla II: também era formada por um menino e uma menina, só que nesta, o menino é que já estava bem avançado com relação à leitura. Ele leu todo o livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, mesmo com algumas dificuldades, enquanto a menina só observou as figuras e ouviu o que ele contava. Ela não se manifestou em nenhum momento para tentar ler também, ao contrário, parecia estar gostando de ter o colega contando a estória somente para ela. A atitude desta criança representa o que Teberosky (1989) fala sobre a divisão nas tarefas em grupo, pois ela tendo conhecimento do domínio de leitura do colega, se apoiou nele para realização da atividade, constituindo mais um exemplo de dupla desigual.

Dupla III: duas meninas leram *O mundo inteiro*. Percebemos que elas não tentaram ler as palavras, olhavam as figuras e juntas inventavam uma narração para o que viam. Por exemplo, em uma das páginas do livro tinha uma sequência de figuras de duas crianças, um menino e uma menina brincando na praia. Esta figura desencadeou o seguinte diálogo:

Maria – Em um dia de sol eles foram à praia...

Sara – Carregavam um balde e iam brincar na areia.

Maria – Paulo cavou um buraco.

Maria – Ó (olha), eles estão fazendo castelo!

Sara – Não! Eles estão só cavando.

Maria – Não! Ó (olha) aqui! Eles estão fazendo um castelo, tem até esse morro aqui.

Sara – Mas... ‘tá’ bom... Eles cavaram para fazer um castelo!

Maria – É! Eles cavaram para fazer um castelo.

E assim fizeram em todas as folhas, negociavam e construíam uma história para cada imagem. Nesta dupla, a negociação não partiu de um conflito, mas da construção de algo em comum, a história da imagem que viam. Na observação da dupla, percebemos que as meninas tinham consciência de que elas precisavam concordar para que a história fosse única e interessante e que as duas tinham que participar colocando suas ideias. Elas argumentavam seu ponto de vista, e entravam em um acordo, muitas vezes através da expressão “tá bom”.

Dupla IV: dois meninos, com o livro *Lino*, se revezaram na leitura das páginas. O livro trazia algumas palavras num tamanho maior que as outras, principalmente o nome dos personagens. Notamos que eram lidas as palavras em tamanho maior e as de tamanho menor imediatamente ao lado delas. Um lia uma palavra que já haviam aprendido, mas quando este errava ou esquecia alguma coisa, o outro corrigia e completava. Não leram todas as palavras, somente as que tinham mais facilidade, porém, os dados sugerem que quando não conseguiam ler as palavras olhavam as figuras e contavam a história do jeito que achavam que era. Também negociavam para construir a narrativa juntos.

As duplas III e IV confirmam o que Niza (1998) afirma sobre a estrutura cooperativa pressupor que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também, e que quanto mais conscientes forem os membros do grupo sobre esta prerrogativa, maior é o rendimento da atividade. Ou seja, quando as crianças sabem que precisam cooperar para atingir o objetivo e assim, concluir a atividade de forma proveitosa, elas cooperam mais facilmente e interagem de forma significativa.

Trio, formado por duas meninas e um menino, houve conflito. O garoto queria ler apenas as figuras e criar a história, mas uma das meninas queria ler o texto. Então, um começou a puxar o livro de um lado, o outro do outro, e tivemos que intervir. Colocamos o livro no meio dos três e pedimos que a outra menina, que estava sentada entre os dois, o segurasse. Informamos que deveriam ler juntos, sem brigar. A menina que estava segurando o livro sugeriu que cada um lesse uma página. Dessa forma, todos participariam. Assim fizeram e quando um dos componentes do grupo estava lendo, os outros dois prestavam atenção e ajudavam com as palavras mais difíceis. Quando nenhum dos três sabia, eles nos perguntavam. O menino foi o que menos leu palavras. Ele passava o dedo no texto, como se estivesse lendo, mas contava a história com suas próprias palavras. As meninas não gostaram muito disso, mas como tinham combinado que cada um lería uma página, não interferiram.

O conflito é um elemento central nas culturas de pares e a partir de um conflito, as crianças são capazes de usar suas experiências para negociarem entre si e resolverem suas pendências sem a interferência de um adulto. A cooperação entre as crianças surge desta negociação e da consciência de que elas precisam interagir para alcançar os objetivos propostos (CORSARO, 2011). Quando uma das meninas sugeriu que cada um lesse uma página do livro, estava negociando para que os outros colegas

não brigassem mais e para que os três conseguissem realizar a tarefa. Consideramos esta negociação um dos exemplos de cooperação mais exitosos do nosso estudo.

Finalizamos a atividade de leitura chamando as crianças para “rodinha” para contar a história que tinham acabado de ler para os colegas. A maioria das duplas mostrava a figura e dizia o que tinha acontecido. Eram perceptíveis as crianças que tinham lido algumas partes do texto, mas também foi muito interessante ouvir as versões inventadas. O trio da negociação se organizou e dividiu o livro para que cada um lesse uma página. Assim, cada vez que um lia, o livro era passado para ele. O outro menino que leu toda história para a colega, também leu toda a história para a turma no momento da rodinha. Devido a demora da leitura, algumas crianças estavam impacientes, porém outros colegas ouviram a história até o fim.

Nesta atividade, também vimos no desempenho das duplas/trio o que Paulo Freire (1989) fala sobre *Leitura de Mundo*. Esta precede a leitura da palavra, ou seja, antes de ser alfabetizada, a criança já sabe ler as coisas, os objetos, os sinais, etc. Destacamos ainda, o conceito de figuração (CAVATON, 2010), quando a criança começa a falar e nomear os desenhos, pois estas ações auxiliam-na a construir conhecimento sobre as coisas do seu cotidiano com o outro.

4.3.2 Terceiro Objetivo Específico

“Analisar a cooperação entre pares para o êxito na leitura”.

Respondendo a este objetivo específico, analisamos que a cooperação surgiu da negociação intrínseca, porém nem sempre explícita, do trabalho de leitura em conjunto. No quadro abaixo, destacamos o que ocorreu em cada dupla/trio:

Sessão I	Cooperação	Conflito	Negociação	Desempenho
Dupla I	Sim	Não	Sim	De palavras conhecidas e figuras
Dupla II	Sim	Não	Sim	De palavras
Dupla III	Sim	Não	Sim	De figuras
Dupla IV	Sim	Não	Sim	De palavras e imagens
Trio	Sim	Sim	Sim	De palavras e imagens

Quadro 4: Análise da cooperação na sessão III

Notamos que na primeira e na quarta dupla, as crianças cooperaram na leitura das palavras e negociavam sobre a história que as figuras contavam, para que

juntos construíssem o enredo. Na segunda dupla a negociação foi passiva, pois a menina apenas ouviu a leitura do colega. No trio, o conflito gerou a negociação, que resultou na cooperação. Assim, podemos analisar a cooperação através desta atividade de letramento da seguinte forma:

- As crianças cooperaram a partir de estratégias múltiplas e desencadearam as ZDPs, fazendo com que uma aprimore sua leitura ensinando a outra, e esta, por sua vez, aprenda e potencialize seu conhecimento através da interação com o colega.

- As crianças cooperam a partir da negociação, seja para resolver conflitos ou não, e da tomada de consciência sobre a necessidade da cooperação para realizar a atividade.

Em suma, consideramos que a cooperação é crucial no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, dado que a interação entre as crianças propicia a aprendizagem significativa, potencializando os conhecimentos já adquiridos e promovendo oportunidades de consolidar os conhecimentos ainda em amadurecimento, como é o caso da ZDP (VIGOTSKY, 2008). Assim como, os conflitos são importantes para provocar as negociações que resultam na cooperação e na realização das tarefas. Além de ser importante que as crianças saibam que podem e devem cooperar, pois este mecanismo de facilitação social adquire maior eficácia quanto mais consciente forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (CORSARO, 2011; NIZA, 1998; VIGOTSKI, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho estudamos a cooperação como forma de interação social entre as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do Distrito Federal. Nosso objetivo principal foi investigar o papel da cooperação entre as crianças do primeiro ano na construção da leitura e da escrita.

Assim, através das sessões de letramento realizadas, foi possível constatar que o papel da cooperação nas interações entre as crianças é de facilitador do processo de alfabetização, assim como de outras aprendizagens, fazendo-se importante para que esta aconteça de forma significativa para as crianças. Sabemos o quanto as interações sociais são importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e vimos que a cooperação se faz presente nestas interações quando elas têm oportunidade de se expressar, negociar e resolver seus próprios conflitos.

Neste sentido, percebemos que os conflitos são importantes porque geram desequilíbrios que favorecem a promoção de dicas e desencadeiam as zonas de desenvolvimento proximal – ZDP (VIGOTSKY, 2008). As crianças sabem negociar e sabem quando precisam cooperar para atingir juntas um objetivo, como por exemplo, concluir uma atividade. E quando elas sabem dessa condição, a cooperação é mais efetiva, tendo maior eficácia como facilitador de aprendizagem.

Dessa forma, é importante criarmos espaços de cooperação dentro da sala de aula e da escola, para que a criança possa praticar cada vez mais a cooperação, tornando um exercício comum no dia a dia. Percebemos que as crianças da turma investigada não tinham o costume de trabalhar em grupo e, por isso, apresentaram dificuldades para cooperar e agir em equipe na primeira sessão. Na segunda sessão, quando propusemos o jogo coletivo, as crianças demonstraram mais entusiasmo em participar e cooperar com os colegas. Elas se ajudaram na leitura das palavras e cooperaram para atingir o objetivo do jogo. Na terceira sessão, as duplas e o trio negociaram e cooperaram para construir o enredo para as imagens do livro que estavam lendo. Observamos que cooperação foi cada vez mais crescente, o que demonstra que pode ser ensinada para as crianças na sala de aula, fazendo com que elas cresçam num ambiente cooperativo.

No entanto, esta não é a forma mais fácil de trabalhar em sala de aula, pois as crianças conversam, discutem, bagunçam, e muitas vezes o professor pode parecer não ter controle sobre a turma. Porém, acreditamos que uma relação baseada na moralidade da autonomia (PIAGET, 1998), na qual as crianças compreendem as regras sociais e a necessidade do respeito e da cooperação, tanto por parte delas como do

professor, seja a forma mais adequada para garantir que a educação escolar aconteça de maneira prazerosa, cooperativa e significativa.

Além disso, as atividades de letramento propostas demonstraram que as crianças são mediadoras do processo de aprendizagem umas das outras, e que se entusiasmam em ensinar o que sabem aos colegas. Na mesma perspectiva, vimos o que Teberosky (1989) fala sobre as distribuições das tarefas no grupo e que as crianças fazem avaliações sobre a competência dos colegas, por exemplo, quem as elas têm consciência que já sabem ler, ou ainda apresentam dificuldades com as sílabas mais simples, e que esta avaliação orienta a distribuição de responsabilidades.

Devido a essa questão, consideramos que a divisão dos grupos também é importante para que a cooperação aconteça para potencializar a aprendizagem, pois todas as crianças têm que querer participar e contribuir, além de se sentir confortável para isso.

Em suma, estimular a autonomia das crianças na sala de aula e promover espaços para a cooperação são requisitos básicos para que esta cooperação cumpra seu papel de facilitar a aprendizagem e desencadear zonas de desenvolvimento proximal nas crianças.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS

A pedagogia e o que aprendi durante todo o curso de formação estão presentes em minha vida, mesmo que indiretamente. Apesar de já ter emprego fixo, e este não ser nesta área, acredito que os conhecimentos adquiridos durante o curso, influenciam minha maneira de ser, assim como minhas relações no local de trabalho.

Após a conclusão do curso, pretendo continuar estudando e buscar uma pós-graduação na área da educação. Futuramente, planejo fazer concurso para Secretaria de Educação do Distrito Federal e atuar como pedagoga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

BARBATO, Silviane. *Integração de crianças de seis anos ao ensino fundamental*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANCO, Angela Uchoa. *Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. Pro-Posições*. Campinas – SP, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

BRANCO, Angela Uchoa. *Social Development in Cultural Context: Cooperative and Competitive Interaction Patterns in Peer Relations*. In: VALSINER, Jean; CONNOLLY, Kevin J. (Orgs). *Handbook*. London: Sage Publications, 2003, p. 238-256.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 0.394, de 20 de dezembro de 1996... – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 2º edição. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Brasília: Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DISTRITO FEDERAL, *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. *Sobre a História da infância*. In: FILHO, LMF. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Autentica, 2004. p. 15 a 33.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKI, Lev S.; _____. LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Ed. USP, 1988.

MEAD, Margaret. *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*. 2 ed. London: McGraw-Hill Book Company, Inc, 2002.

NIZA, Sérgio. *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB*. Lisboa: Inovação, vol. 11, nº1, pp. 77-98, 1998.

PIAGET, Jean. *Pra onde vai a educação?* Tradução Ivete Braga. – 14 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, Jean. *Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROSA, Adriana P.; DI NISIO, Josiane. *Atividade Lúdicas: Sua Importância na Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

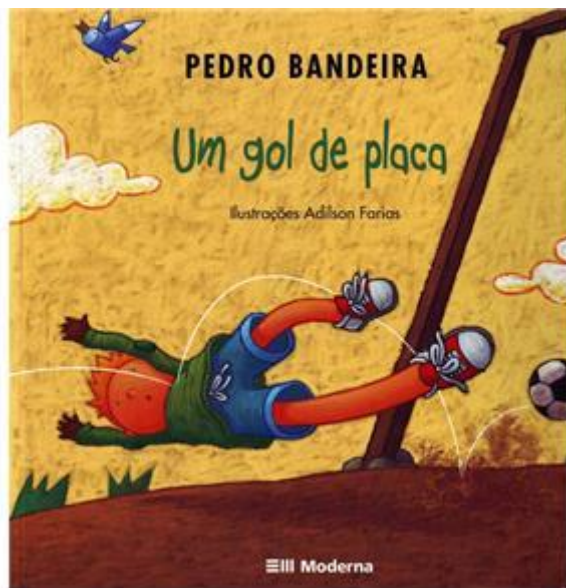
SOLER, Reinaldo. *Esporte cooperativo: uma proposta para além das quadras, campos e pátios*. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Trajetória Cultural, 1989.

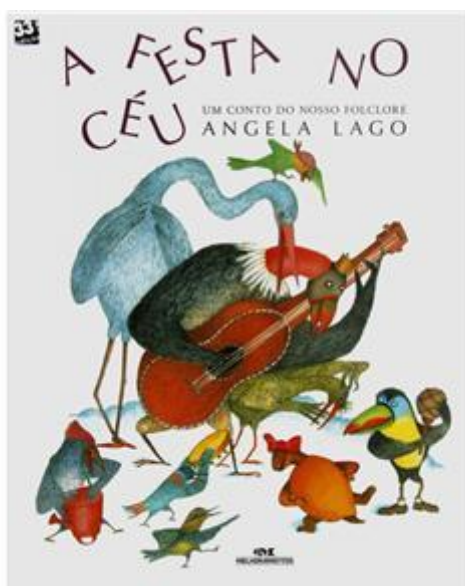
VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE

Livros utilizados nas sessões I e III:

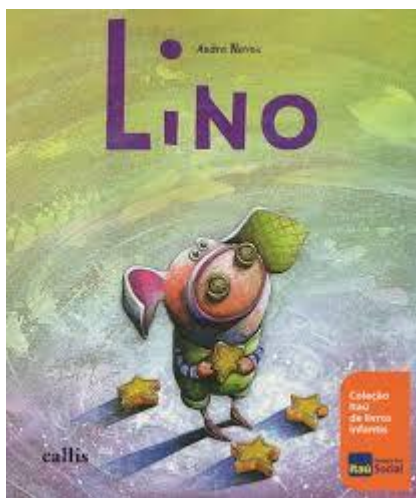


É a história de uma turminha de garotos fanáticos por futebol. Eles jogavam futebol em um terreno em um campinho improvisado que havia num terreno do bairro. Mas acontece que o dono do terreno resolveu construir um prédio de apartamentos em cima do campo de futebol! Os meninos não queriam ficar sem jogar bola. Havia outro terreno perto do morro, mas estava coberto de mato. Então, os meninos se unem para arrumar um novo lugar e com muito esforço e trabalho, conseguem colocar em ordem o terreno baldio, transformando-o num campo novinho.



O livro conta a história sobre a tartaruga que queria ir a uma festa no céu. Só que a festa era só para os bichos que voavam, mas ela teve uma ideia e se enfiou dentro do violão

do Urubu-Rei, assim, ela também foi a festa. Quando ela chegou todos se impressionaram, como aquele animal sem asas tinha conseguido ir à festa! Ela cantou e sambou a noite inteira! A festa durou até o sol raiar e quando acabou, a tartaruga entrou no esconderijo de novo. Ficou quietinha para o urubu não perceber. Mas no meio do caminho, o Urubu-Rei de tão contente assobiou um samba da festa e a tartaruga começou cantarolar também. O urubu percebeu, virou o violão e a tartaruga caiu. Ela quebrou todo o seu casco, mas os bichos que não voavam a ajudaram a colar o seu casco e por isso que ela tem o casco tão remendado!



Lino é um porquinho de brinquedo que vivia numa loja. Havia feito uma grande amizade com Lua, uma coelhinha de brinquedo que acendia uma luz na barriga toda vez que gargalhava. Os dois se divertiam muito juntos e Lino adorava a luz que Lua propagava. No entanto, em uma manhã, Lua não estava mais lá. Lino ficou muito triste e sentiu bastante a sua falta. Pouco tempo depois, o pequeno foi colocado em uma caixa de presente e foi parar na casa de uma menina linda chamada Estrela. Ele se divertia muito com Estrela e uma noite ela lhe mostrou a lua. Lino admirou a lua e pensou ser sua amiga e ficou contente, pois se estava brilhando era porque ela também era feliz.



O texto do livro é um poema e está distribuído nas páginas com belas ilustrações.

O mundo inteiro

A rocha, a pedra, a areia, o seixo
 O braço, o ombro, o rosto, o queixo
 Um buraco prá cavar, uma concha prá guardar
 O mundo inteiro é um vasto lugar.

O mel, a abelha, o favo, o zumbido
 O sabugo, a espiga, o milho cozido
 O tomate vermelho, a erva de cheiro
 O mundo inteiro é um canteiro.

O tronco, o toco, o ramo, o carvalho
 Tregar no alto, ficar sobre o galho
 Ver a manhã passar neste abrigo
 O mundo inteiro é novo e antigo.

A rua, a via, a travessa o caminho
 O navio, a jangada, a vela, o barquinho
 O ninho, a ave, a nuvem cinzenta
 O mundo inteiro sopra e venta.

Corre, tropeça, escorrega, olha a lama!
 Vira o balde, derruba, esparrama
 A sorte volta em outro momento
 O mundo inteiro segue em movimento.

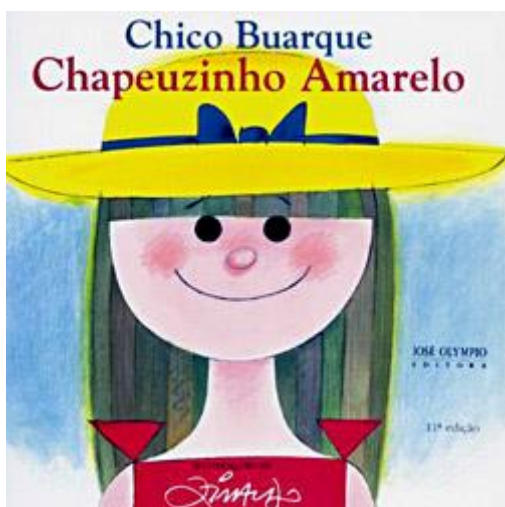
A mesa, o prato, a faca, o saleiro
 A barriga faminta, o jantar vem ligeiro
 O pão, a farinha, o caldeirão fervente
 O mundo inteiro é frio e quente.

O Sol se pondo, a sombra repentina
 O fim do dia, o grilo, a cortina
 Um fogo leva o frio embora
 O mundo inteiro descansa uma hora.

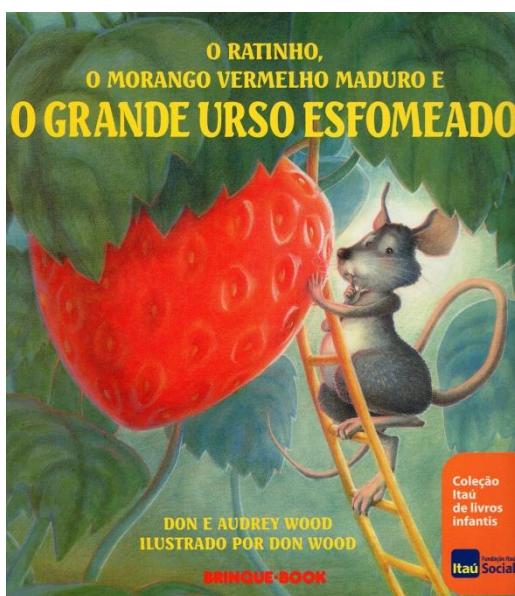
Os avós, os pais, os parentes, os primos
 O piano, a harpa o violino
 De colo em colo segue o bebê
 O mundo inteiro somos eu e você.

Tudo o que se escuta, sente e vê
 O mundo inteiro é tudo isso
 Tudo isso somos eu e você

A paz, a esperança e o amor verdadeiro
 NÓS SOMOS O MUNDO INTEIRO.



Conta a história de uma menina com medo do medo — uma menina amarela de medo — que transforma a fantasia dos contos em sua própria realidade, chegando ao ponto de não brincar, não se divertir, não comer, nem mesmo dormir. Enfrentando o desconhecido “O Lobo”, ela supera medos, inseguranças e descobre a alegria de viver.



Os personagens desse livro são o narrador que fica conversando com o ratinho enquanto ficamos sabendo da história do tal morango vermelho maduro e do grande urso esfomeado. O ratinho achou um morango vermelho maduro, e quer o morango pra ele, mas ele não sabia que tinha o grande urso esfomeado atrás de qualquer morango vermelho maduro, o narrador explica pra ele que não importa o que o ratinho faça o urso vai sentir o cheiro do morango vermelho maduro. Mas aí o narrador dá uma ideia ao ratinho, para que o grande urso esfomeado não coma o morango vermelho maduro!