



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Mestrado em Educação**

**Dissertação**

**RELATOS E REFLEXÕES DE UMA ALFABETIZADORA SOBRE SUA PRÁTICA:  
TRABALHO COLABORATIVO E HETEROGENEIDADE**

**JULIANA MENDES OLIVEIRA JARDIM**

**Pelotas, 2018**

**JULIANA MENDES OLIVEIRA JARDIM**

**RELATOS E REFLEXÕES DE UMA ALFABETIZADORA SOBRE SUA PRÁTICA:  
TRABALHO COLABORATIVO E HETEROGENEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Nörnberg

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

J37r Jardim, Juliana Mendes Oliveira

Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade / Juliana Mendes Oliveira Jardim ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2018.

185 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Prática pedagógica. 2. Trabalho colaborativo. 3. Heterogeneidade. 4. Sistema de escrita alfabética. 5. Formação de professores. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 372.414

**JULIANA MENDES OLIVEIRA JARDIM**

**RELATOS E REFLEXÕES DE UMA ALFABETIZADORA SOBRE SUA PRÁTICA:  
TRABALHO COLABORATIVO E HETEROGENEIDADE**

**Data da defesa: 02 de maio de 2018.**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Nörnberg – Orientadora – PPGE/UFPEL  
Doutora em Educação (UFRGS)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Artur Gomes de Moraes – PPGE/UFPE  
Doutor em Educação (Universidade de Barcelona)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Floriana Damiani – PPGE/UFPEL  
Doutora em Educação (Universidade de Londres, Inglaterra)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Ruth Moresco Miranda – PPGE/UFPEL  
Doutora em Letras (PUCRS)

Dedico esta dissertação a Deus. Aos meus familiares, a minha orientadora, aos alunos, aos colegas e aos meus professores. Àqueles que caminharam comigo e entenderam meus anseios durante este processo de formação.

## AGRADECIMENTOS

O agradecimento é natural e espontâneo quando se sente que uma jornada só foi realizável com o apoio de pessoas que fizeram a diferença. Este trabalho só foi possível porque tive o apoio de inúmeras pessoas. Não há como relacionar todas. Nem há como citá-las em ordem de maior ou menor importância. Mas é necessário fazer alguns destaques. Por isso, agradeço:

A Deus, pelo privilégio da vida.

A todos os familiares e amigos que me deram suporte e acolhida durante a caminhada de estudo e pesquisa, entendendo minhas muitas ausências.

A minha querida orientadora, professora Marta Nörnberg, por ter me guiado, durante o processo de pesquisa, com muita compreensão e carinho, ensinando e incentivando a refletir sobre minhas ações docentes, para que assim eu pudesse ampliar conhecimentos através das leituras e das análises dos dados. Agradeço a todas as caixinhas de texto que recebi ao longo destes anos em que estamos compartilhando saberes, sonhos, angústias, dúvidas, decisões, escritas e leituras. Agradeço pela profissional generosa que é, pelo respeito e cuidado com que sempre tratou todas as minhas escritas, dados e ideias.

Ao professor Artur Gomes de Moraes, por ter aceitado participar da avaliação desta dissertação. É um privilégio ter um autor, cujas obras sempre me ajudaram a refletir sobre minhas ações como alfabetizadora, em um momento tão especial para mim.

À professora Magda Damiani, que tanto me ensinou durante meu processo de formação inicial, fazendo-me pensar sobre aspectos da psicologia que me auxiliaram na constituição de minha posição epistemológica. Agradeço, também, por ter oportunizado minha inserção na iniciação científica durante a graduação. Fiquei muito feliz quando aceitou participar deste importante momento que tem sido o mestrado. Agradeço todos os “rabiscos” e questões colocadas no meu projeto de qualificação, pois me fizeram refletir sobre muitos aspectos da pesquisa.

À professora Ana Ruth Moresco Miranda, por ser uma das professoras que tive na formação inicial; foi com ela que desenvolvi o interesse pelo estudo sobre a aquisição da escrita, pois suas palavras me motivavam e ajudavam a entender conceitos dos quais faço uso até hoje em minha prática docente. Grata pelas contribuições por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

À querida Rosiani Machado, que cuidou com carinho e respeito do meu texto durante a revisão e se fez também uma interlocutora, fazendo-me pensar sobre vários aspectos da pesquisa.

Agradeço, ainda, às queridas colegas de profissão com quem sempre troquei ideias, angústias, experiências, sonhos e aprendizagens.

Especial agradecimento às duas redes de ensino em que trabalho atualmente: a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Capão do Leão. Grata por possibilitarem tempo, cronológico, para esse processo de formação continuada.

Agradeço à Capes, que, por meio do programa Observatório da Educação, concedeu bolsa de estudo, o que favoreceu condições para investir na minha qualificação profissional.

Aos meus queridos pequenos, com quem compartilhei os anos de 2014 e 2015, parceiros durante todo o processo de pesquisa, tempo que se caracterizou como de descoberta, ensino e aprendizagem. Sou grata por tudo que me ensinaram e por todas as questões e situações vividas que me fizeram pensar sobre minha ação docente.

Todo o trabalho, quando realizado de forma colaborativa, ganha um sabor especial. E esta pesquisa só foi possível por meio desse tipo de trabalho, o qual, durante o caminho, tive o privilégio de ter vários interlocutores heterogêneos que possibilitaram a reflexão e o aprendizado. Cada vez mais reconheço que é na troca com o outro, que possui vivências e conhecimentos diferentes dos meus, que podemos pensar e recriar saberes e princípios didáticos, que, por sua vez, refletem e produzem a minha/as nossas práticas docentes.

“Eu aprendo com os meus amigos, com a professora, com a minha mãe, com o meu pai, com quase todo mundo.”

(Matheus, 2015)

## RESUMO

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade. Pelotas: PPGE-FaE-UFPEL, 2018.

Esta pesquisa busca entender a importância do trabalho colaborativo, tomando-o como princípio norteador da prática pedagógica, procurando identificar o que é necessário para que isso ocorra para, desse modo, favorecer o processo de ensino de conteúdos, em especial do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para tanto, a investigação se apoia nas teorias da aprendizagem para compreensão do processo de aprendizagem infantil, valorizando o trabalho colaborativo como um princípio didático que pode potencializar o ensino do SEA. Do ponto de vista metodológico, centra-se na análise do trabalho desenvolvido com duas turmas de crianças que cursaram o primeiro ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2014 e 2015. A coleta de dados foi realizada por meio de dois movimentos: o primeiro vinculado à prática da professora, a partir da análise da documentação pedagógica por ela produzida; e o segundo, fazendo uso de coletas de materiais, por meio de testes e filmagens. As análises permitiram afirmar que o trabalho colaborativo exige uma série de cuidados em torno de sua organização e de seu desenvolvimento. Mostrou, também, que o trabalho colaborativo, quando compreendido pelo professor como princípio didático, estando assim internalizado em sua posição epistemológica, pode auxiliar e qualificar a prática pedagógica e o ensino do SEA, especialmente no primeiro ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica; Trabalho Colaborativo; Heterogeneidade; Sistema de Escrita Alfabética.

## **ABSTRACT**

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Reports and reflections of a literacy teacher about her practice: collaborative work and heterogeneity**. Pelotas: PPGE-FaE-UFPEL, 2018.

This research describes and analyses how the collaborative work and the heterogeneity to be the guiding principle of the pedagogical practice and favor the teaching process of contents, especially, of the Alphabetic Writing System (AWS). The investigation is supported on the learning theories to understand children's learning process, pointing to collaborative work as a teaching principle which can enhance the AWS teaching. From the methodological point of view, it is centered on the analysis of the work carried out with two groups of children who attended the first year of elementary school, in the years of 2014 and 2015. The data collection was carried out through two movements: the first was related to the teacher's practice, analyzing the pedagogical documentation produced; and, the second was related to the children, analyzing tests and videos. The analyses allow us to declare that heterogeneity, when valued by the teacher as a source of richness, it may strengthen the AMS teaching practices. The activities of word writing, done in collaborative groups, arose cognitive conflicts. In these moments, it was also possible to notice higher levels of collaboration among the children. In the teacher's talk and attitude we observed models of interaction which reaffirm the epistemological position which supports her pedagogical practice. Finally, the analyses show that when in an interactive context with their peers, the children reproduce actions and attitudes similar to the teacher's.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Collaborative Work; heterogeneity; Alphabetic Writing System.

## Lista de figuras

Figura 1 - Descrição do Plano de aula .....	62
Figura 2: Dados de escrita de Inácio .....	78
Figura 3: Dados de escrita de João Vitor .....	78
Figura 4: Dados de escrita de Isadora .....	81
Figura 5: Dados de escrita de Kamily.....	83
Figura 6: Atividade de escrita de palavras com nh.....	94
Figura 7: Realizando a atividade de escrita de palavras com nh .....	95
Figura 8: Atividades de escrita com alfabeto móvel .....	97
Figura 9: Registrando no caderno as palavras formadas com alfabeto móvel .....	97
Figura 10: Realizando atividade de escrita com “nh” em grupos heterogêneos 1.....	97
Figura 11: Realizando atividade de escrita com “nh” em grupos heterogêneos 2.....	98
Figura 12: Lendo palavras com a brincadeira do limão 1 .....	98
Figura 13: Lendo palavras com a brincadeira do limão 2 .....	98
Figura 14: Sequência de escrita de palavras com o alfabeto móvel dos alunos Matheus e Felipe - I, II e III .....	100
Figura 15: Sequência da reflexão de Matheus sobre a escrita da palavra aranha, com o auxílio de Felipe - IV e V. ....	101
Figura 16: Matheus inicia o processo de reescrita da palavra aranha com auxílio do Felipe - VI, VII e VIII .....	101
Figura 17: Felipe ajuda Matheus a reescrever a palavra aranha – IX e X.....	102
Figura 18: Felipe ajuda Matheus a encontrar as letras para a escrita da palavra aranha – XI e XII.....	102
Figura 19: Felipe e Matheus percebem que estão sendo filmados – XIII, XIV e XV .....	103
Figura 20: Crianças rindo juntas.....	116
Figura 21: Crianças cantando a música da aranha .....	117
Figura 22: Apresentação dos dois livros para a votação .....	118
Figura 23: Imitando os gestos da professora I, II, III e IV .....	133
Figura 24: Bárbara e Luiza observando a interação da professora com o grupo ....	136
Figura 25: Bárbara e Luiza interagindo com João.....	136
Figura 26: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte I .....	139
Figura 27: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte II.....	140

Figura 28: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte III.....	141
Figura 29: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte IV. ....	141
Figura 30: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte V. ....	141
Figura 31: Imagem explorando o som “NH” junto a cada uma das vogais – Parte I. .....	142
Figura 32: Imagem explorando o som do “NH” junto a cada uma das vogais – Parte II. .....	143
Figura 33: Conversa com João – parte I e parte II. ....	145
Figura 34: Analisando nomes do autor e ilustrador - Parte I .....	147
Figura 35: Analisando nomes do autor e ilustrador - Parte II .....	147
Figura 36: Interação Isadora e Marcos I.....	150
Figura 37: Interação Isadora e Marcos II, III, IV e V .....	150
Figura 38: Interação Isadora e Marcos VI, VII, VIII e IX .....	151
Figura 39: Alejandro lendo a palavra aranha I e II.....	152
Figura 40: Alejandro lendo a palavra aranha III.....	152
Figura 41: Joana e Alejandro lendo a palavra aranha IV, V e VI.....	153
Figura 42: Marcos e Isadora terminam a escrita da palavra cozinheiro .....	153
Figura 43: Isadora revisando a escrita da palavra cozinheiro I e II .....	154
Figura 44: Escrevendo a palavra dinheiro I .....	156
Figura 45: Escrevendo a palavra dinheiro II .....	157
Figura 46: Escrevendo a palavra dinheiro III e IV.....	157
Figura 47: Escrevendo a palavra dinheiro V.....	158
Figura 48: Escrevendo a palavra dinheiro VI e VII .....	158
Figura 49: Escrevendo a palavra dinheiro VI e VII .....	159
Figura 50: Escrevendo a palavra dinheiro VIII e IX .....	159
Figura 51: Escrevendo a palavra dinheiro X.....	160
Figura 52: Escrevendo a palavra dinheiro XI.....	160
Figura 53: Escrevendo a palavra dinheiro XII e XIII .....	161
Figura 54: Escrevendo a palavra dinheiro XIV .....	161
Figura 55: Correção da palavra cozinheiro I .....	165
Figura 56: Correção da palavra cozinheiro II, III e IV .....	165
Figura 57: Correção da palavra cozinheiro V e VI.....	166
Figura 58: Correção da palavra cozinheiro VII e VIII.....	166
Figura 59: Correção da palavra cozinheiro IX e X.....	167

Figura 60: Correção da palavra cozinheiro XI e XII.....	167
Figura 61: Correção da palavra “cozinheiro” XIII.....	168
Figura 62: Lendo a palavra “rainha” I e II .....	170
Figura 63: Lendo a palavra “rainha” III .....	171
Figura 64: Lendo a palavra “rainha” IV e V .....	171
Figura 65: Lendo a palavra “rainha” VI e VII .....	172
Figura 66: Lendo a palavra “rainha” VIII.....	172

## Lista de quadros

Quadro 1 - Estrutura da sequência didática .....	55
Quadro 2 - Projeto do mês .....	56
Quadro 3 - Rotina semanal e tabela de materiais .....	58
Quadro 4 - Conjunto de dados produzidos.....	71
Quadro 5 - Perfil da turma de 2014 em relação as suas hipóteses de escrita .....	89
Quadro 6 - Perfil da turma de 2015 em relação as suas hipóteses de escrita .....	90

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

FAE – Faculdade de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OBEDUC – Observatório de Educação

OBEDUC-PACTO/CAPES – Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização

OE – Orientadoras de Estudo do PNAIC

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGE/UFPel – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas

SD – Sequência Didática

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Capão do Leão

SMED – Secretaria Municipal da Educação e do Desporto de Pelotas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO DA POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA .....</b>	<b>23</b>
1.1 Como me constituí professora.....	23
1.2 Como a criança aprende .....	27
<b>2 TRABALHO COLABORATIVO NA SALA DE AULA .....</b>	<b>34</b>
2.1 Trabalho colaborativo e aprendizagem .....	35
2.2 Trabalho com grupos colaborativos .....	39
2.3 Professor como modelo de interação .....	42
<b>3 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>45</b>
3.1 Como alfabetizar letrando? .....	45
3.2 Como organizar as atividades de ensino?.....	51
<b>4 CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
4.1 O tipo de pesquisa .....	64
4.2 O contexto de pesquisa e os dados produzidos.....	67
4.3 O método de análise dos dados.....	71
<b>5 TRABALHO COLABORATIVO E HETEROGENEIDADE EM PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA.....</b>	<b>73</b>
5.1 A heterogeneidade e a organização da prática pedagógica.....	73
5.2 Atividades que facilitam o trabalho colaborativo.....	93
5.3 Reprodução de posturas e falas semelhantes às da professora.....	105
5.4 Práticas e posturas da professora auxiliares ao ensino do SEA .....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>186</b>

## APRESENTAÇÃO

“O ato de escrever extrapola o exercício da docência e acaba evidenciando sentimento de insegurança, de medo da exposição, de desconforto e de vulnerabilidade de um professor que ousa escrever sobre sua prática e assim produzir conhecimento pedagógico”.

(NÖRNBERG, 2016, p.12)

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar uma prática pedagógica que se organiza a partir do reconhecimento do trabalho colaborativo e da heterogeneidade como princípios que auxiliam e favorecem o desenvolvimento de situações de ensino, contribuindo para a aprendizagem das crianças, especialmente no que tange ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por uma professora-pesquisadora, que descreve e analisa a sua prática pedagógica, feita em colaboração com as crianças que dela participaram, inserindo-se no âmbito das pesquisas dos professores (MIZUKAMI, 2003). Também se trata de estudo vinculado ao projeto de pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização” (NÖRNBERG, 2012), identificado pela sigla Obeduc-Pacto/Capes, desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação/CAPEs. Uma das exigências do programa é que o professor da rede pública de educação básica, que atua como bolsista, precisa desenvolver uma proposta inovadora de ensino e aprendizagem na área ou disciplina em que exerce suas atividades (Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012). No projeto Obeduc-Pacto/Capes, cada professora bolsista da educação básica elaborou um subprojeto de pesquisa articulado à temática do projeto coletivo. Como uma das bolsistas do projeto, planejei e desenvolvi um projeto de intervenção pedagógica com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pelotas, sendo uma de 2014 e a outra de 2015, nas quais atuei como professora titular nos dois anos, com o propósito de garantir os processos de alfabetização e letramento das crianças.

No contexto dessa intervenção, este estudo surge de uma inquietação minha com a prática pedagógica que desenvolvia, como professora daquelas turmas, em que buscava exercer práticas em que o trabalho colaborativo permeava todo o

processo de ensino e aprendizagem. Assim, realizei e conduzi filmagens de sequências didáticas, em sala de aula<sup>1</sup>, para analisar as posturas e as falas, tanto das crianças quanto as minhas, nos momentos de interação entre elas e delas comigo. A partir desses registros, percebi quão importante é o trabalho colaborativo, tanto que se tornou algo forte e presente em minha prática pedagógica. Analisando as filmagens, compreendi o quanto as crianças são beneficiadas por utilizarem as interações com os colegas como elementos importantes em seus processos de aprendizagem.

A opção por olhar com mais atenção para o trabalho colaborativo foi decorrente da trajetória por mim percorrida como aluna e pesquisadora de iniciação científica. Durante a graduação, participei do projeto de pesquisa “Trabalho colaborativo em educação: desenvolvimento e benefícios” (DAMIANI, 2003), sob orientação da Professora Doutora Magda Damiani, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ao longo do processo, pesquisei sobre a importância do trabalho colaborativo para a aprendizagem de conteúdos (OLIVEIRA; DAMIANI, 2006), tendo a oportunidade de observar, por um longo período, uma turma de primeira série em que a professora buscava trabalhar na perspectiva da colaboração. Dentro da sua sala de aula, percebi que, para quem quer assumir o trabalho colaborativo como potencializador da prática pedagógica, não é possível aprender apenas lendo sobre seus benefícios e desenvolvimento. Há certos conhecimentos e aspectos que precisam ser entendidos, relacionados à postura e aos comportamentos da professora durante a interação com as crianças. Essas atitudes e falas utilizadas pela professora que dá ênfase à colaboração são introduzidas e abstraídas pelas crianças que, com isso, entendem o que é a colaboração e passam a usá-la para aprender por meio da interação com o outro.

Ao ingressar na vida profissional como professora da Educação Básica, sempre mantive presente as leituras e as experiências que realizei como graduanda. E, por acreditar que as crianças aprendem não só na interação com o professor, mas também por meio das trocas que realizam com os colegas, muitas vezes, vi-me pensando sobre certas memórias que tinha relativas à forma como agia a professora

---

<sup>1</sup> As sequências didáticas, produzidas em 2014, foram filmadas para subsidiar trabalho de pesquisa realizado no âmbito do projeto Obeduc-Pacto/Capes (PEREIRA, 2015), cujo objetivo foi o de compreender se e como as práticas pedagógicas de ensino de Ciências, organizadas por professoras alfabetizadoras, contemplavam aspectos da Alfabetização Científica.

que observei. Logo, usava-as para resolver ou responder dúvidas que surgiam durante as atividades que eu desenvolvia com as turmas.

Entendo que a organização do trabalho pedagógico necessita ter por base o modo como as crianças aprendem, ressaltando a importância do trabalho com a heterogeneidade e a valorização do trabalho colaborativo; e, por se tratar de um primeiro ano, a prática de ensino desenvolvida precisa ter seu foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Entendo, ainda, a heterogeneidade como a diversidade que constitui a essência humana e, por isso, ela está presente na formação de qualquer grupo.

Com base nos elementos aqui apresentados, este trabalho de pesquisa envolve dois eixos:

(1) a prática pedagógica construída durante um processo de pesquisa e formação continuada;

(2) o trabalho colaborativo e a heterogeneidade como princípios didáticos para a organização da prática pedagógica voltada para o ensino do SEA.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar como o trabalho colaborativo e a heterogeneidade facilitam a organização da prática pedagógica, auxiliando os processos de ensino e, em especial, a aprendizagem do SEA.

Nessa direção, como objetivos específicos, proponho:

1. mostrar como a heterogeneidade pode potencializar a organização da prática de ensino do SEA a partir do como a criança pensa a escrita;

2. apontar quais atividades de apropriação do SEA facilitam o trabalho colaborativo;

3. especificar posturas e falas da professora que auxiliam as crianças a interagirem de forma colaborativa;

4. identificar práticas da professora, no que se refere ao trabalho colaborativo, que favorecem o processo de ensino da escrita alfabética.

Para realizar a investigação, os dados de pesquisa decorrem de dois conjuntos de materiais:

a) O primeiro conjunto envolve a documentação pedagógica produzida ao longo de dois anos de prática com turmas de 1º ano. Trata-se de material constituído por diferentes formas de registro que realizei por meio de diários de aula, projetos do mês, planos de sequências didáticas, rotinas semanais e testes de escrita.

b) O segundo conjunto é constituído por filmagens, observações e registros em diário de campo. As filmagens tiveram como foco o registro de sequências didáticas que propuseram situações de ensino e exploração do SEA, numa perspectiva de colaboração. As anotações que realizei no diário de campo registraram interações e diálogos das crianças, especialmente as situações em que o conflito cognitivo se fez presente e benéfico para o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se quando consideramos a situação educacional que ainda enfrentamos: a não alfabetização plena das crianças ao final do 1º ciclo. Também se justifica em função da relevância do trabalho colaborativo como elemento importante a ser pensado nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Entender o porquê de alguns agrupamentos de crianças contribuírem para o processo de aprendizagem de conteúdos, verificar se e como os agrupamentos podem fazer parte da proposta de ensino para o primeiro ano, são aspectos sobre os quais desejei refletir e problematizar, a partir da análise dos dados.

Durante o período de escrita deste texto, fiz um levantamento de estudos sobre a temática trabalho colaborativo, por meio de busca avançada no Google acadêmico, selecionando especificamente teses e artigos científicos. Já em relação aos estudos sobre SEA e heterogeneidade, realizei uma busca na página eletrônica do grupo de pesquisa Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE), onde atuam os pesquisadores Artur Morais e Telma Leal. A opção pela busca exclusiva neste grupo de pesquisa ocorreu porque suas investigações procuram estabelecer relações entre o SEA e a heterogeneidade. O conteúdo das teses e artigos selecionados foi incorporado aos capítulos/seções em que abordo sobre o trabalho colaborativo, a heterogeneidade e o sistema de escrita.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, “A trajetória e a construção da posição epistemológica”, descrevo o meu percurso de constituição como professora, que explica a especificidade deste trabalho: uma profissional que aceita o desafio de investigar sua própria prática e de refletir sobre o trabalho colaborativo como princípio didático importante para a aprendizagem do SEA. Ainda neste capítulo, em sua segunda seção, exponho a posição epistemológica que assumi em relação a como a criança aprende para, assim, apresentar o alicerce que sustenta a proposta de ensino e a escolha das atividades desenvolvidas, que se pauta pelo

reconhecimento da heterogeneidade como princípio articulador da prática pedagógica.

O segundo capítulo, “Entendendo o trabalho colaborativo”, abrange estudos sobre trabalho colaborativo, abordando seu desenvolvimento e seus benefícios, bem como apresenta alguns aspectos que, aqueles professores que desejarem utilizá-lo, precisam observar. Discorro, ainda, sobre o professor como modelo de interação, como aquele que oferece exemplos de como agir de forma colaborativa.

No terceiro capítulo, “Organização da prática pedagógica”, discuto o alfabetizar e letrar e o conceito de SEA, apresentando as sequências didáticas como uma das modalidades organizativas do trabalho pedagógico conduzido, além de mostrar como realizo a organização da minha prática pedagógica.

No quarto capítulo, “Caminhos da pesquisa”, apresento a metodologia, caracterizando seu contexto e seus sujeitos, descrevendo os procedimentos de pesquisa e os dados coletados, abordando o método do qual lancei mão para a análise e a reflexão sobre a prática.

No quinto capítulo, “Trabalho colaborativo e heterogeneidade em práticas de ensino do SEA” apresento o resultado da análise dos dados. Os achados desta investigação foram organizados e agrupados, neste capítulo, em quatro seções. Na primeira seção, busco responder à questão de como a heterogeneidade pode favorecer a organização da prática pedagógica; na segunda, identifico quais atividades com o SEA auxiliam no trabalho colaborativo; na terceira parte, especifico as posturas e falas, produzidas pela professora, que ajudam os alunos a interagir de forma colaborativa; por fim, na quarta seção, identifico as práticas da professora que favorecem o processo de ensino da escrita alfabética na perspectiva do trabalho colaborativo.

Convido o leitor para que acompanhe este estudo, conduzido por uma professora que acredita que o ensino sistemático do SEA – quando realizado de forma compartilhada, no qual todos os agentes envolvidos são aprendizes e professores, pois aprendem por meio de interações – pode qualificar os processos de aprendizagem infantil e, assim, incidir na melhoria das práticas de leitura e escrita. Esta é também uma professora que acredita que é possível aprender e se constituir docente com e na prática, com e na interação com a criança.

Espero ter conduzido esta escrita de tal forma que, ao final da leitura, o leitor possa compreender o movimento que fiz para apresentar aspectos do trabalho que

realizo como alfabetizadora, algo que vem sendo desenvolvido e pensado em meio a processos, interações e reflexões construídas por meio de diálogos e conflitos cognitivos favorecidos pelo encontro com o outro – as crianças, as colegas da escola, os colegas do grupo de pesquisa do projeto Obeduc-Pacto/Capes, as colegas de formação PNAIC, os teóricos e autores estudados, as interlocuções com minha orientadora de pesquisa, incansável em sua forma de auxiliar e guiar este processo de estudo e aprendizagem. Foi ela quem me encorajou e incentivou a me “despir” como professora, expondo minha prática pedagógica para entender e refletir sobre decisões e ações realizadas, para, dessa forma, problematizá-la, qualificá-la e ampliá-la.

# 1 TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO DA POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA

## 1.1 Como me constituí professora

Acredito ser importante fazer um resgate das memórias que me constituem antes de apresentar a construção de minha posição epistemológica, pois a trajetória como aluna e a escolha pela docência estão relacionadas às vivências que tive no ambiente escolar.

Ser professora sempre foi algo presente desde a infância. Ingressei em uma escola pública do município do Capão do Leão, no interior do Rio Grande do Sul, em 1992, aos seis anos de idade, na antiga primeira série. Lembro-me que, durante o período de adaptação, minha mãe ficava parada à janela da sala de aula, pois eu precisava vê-la para ali ficar. Com muita paciência e dedicação, fui acolhida pela professora Cleni Medeiros, incansável naquele processo. Após um mês de aula, eu estava encantada com a escola e os estudos.

O processo de alfabetização aconteceu em meio a muitas histórias e dramatizações. A cada letra explorada, um dos alunos era escolhido para representar um personagem que teria a letra inicial de seu nome como foco de estudo, pois a história era contada por partes ao longo do ano letivo. Lembro que esperava ansiosa e acompanhando com muito interesse as dramatizações e a inserção dos personagens ao teatro que realizávamos na sala de aula. Adorava ver a surpresa no rosto dos colegas e a alegria ao ser escolhido para ser a abelha ou o sapo da história. Fui escolhida para ser a Zebra, o que aumentava as expectativas e interesse pela história.

Não lembro ao certo o momento em que me apropriei da escrita e da leitura; mas, sei que foi em meio a essa expectativa de saber como seria a próxima dramatização, ao rir da maneira que o colega imitava o caracol, a vaca, o sapo, a abelha, que comecei a ler e me apaixonei pela escola e pelas relações que ali aconteciam. Recordo-me de várias vezes minha mãe pedir para que eu faltasse à aula devido à chuva forte, e eu, chorando, insistia para ir. Ao final da primeira série, ganhei, de presente de Natal, um quadro e giz (algo que pedi o ano inteiro) para brincar de professora com minhas bonecas.

Em março de 1993, ao iniciar a segunda série, sofri uma perda familiar muito grande. Um acidente levou de forma inesperada e trágica meu pai. Lembro de ficar

muito tempo sem me comunicar na escola e de minhas notas baixarem. Ao se aproximar o final do ano letivo, percebi que poderia ter que repetir a série. Foi então que agarrei-me às memórias incríveis de uma primeira série de muitas aprendizagens e voltei a me comunicar na escola e a realizar as atividades. Em pouco mais de um mês, recuperei a média escolar e fui aprovada para a terceira série. Segui a vida escolar sem falar muito nas aulas, geralmente ficando quieta e só interagindo quando era necessário ou solicitado pela professora. Passei a ser considerada pela maioria dos professores como a aluna tímida, que falava pouco, mas que tirava boas notas.

A paixão pela escola continuava. Com 12 anos, em casa, eu ainda seguia “brincando de professora”, a tarde toda, agora tendo minha irmã, sete anos mais nova que eu, como aluna da classe. O resultado dessas brincadeiras foi que ela, aos seis anos de idade, já sabia ler. Lembro-me que, quando percebi isso, fiquei maravilhada. A emoção de vê-la lendo foi um sentimento incrível que intensificou a vontade de ser professora.

Aos 17 anos, ao final do terceiro ano do ensino médio, prestei exame vestibular. A única dúvida, naquele momento, era se optava pelo curso de Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura em Matemática, pois a certeza de ser professora era forte. Optei pela Pedagogia, já que o desejo de trabalhar com crianças falou mais alto. Para minha surpresa, fui aprovada sem realizar cursinho pré-vestibular. Naquela época, era comum as pessoas prestarem o exame vestibular para ver como era, especialmente se eram egressas de escola pública. Dizia-se que era importante passar por tal experiência para, no próximo ano, fazer cursinho, “estudar de verdade” e, assim, ser aprovado. Confesso que nunca entendi muito bem o termo “estudar de verdade”, pois sempre gostei de estudar e sempre o fiz com dedicação.

Durante a graduação, tive o privilégio de participar de muitos grupos de pesquisa e extensão. Estudei diferentes temas como alfabetização, letramento, educação de jovens e adultos, trabalho colaborativo, educação popular, entre outros. Dediquei-me bastante para entender como a criança aprende e, assim, fui definindo minha posição epistemológica.

Quando chegou o período do estágio acadêmico, eu não tive dúvidas do que queria. Enquanto a maioria das colegas fugia das turmas de primeira série, eu pedi uma turma dessa série e solicitei fazer o estágio acadêmico sozinha, pois estava ansiosa para experimentar e testar, na prática, muitas das teorias que vinha estudando ao longo do curso.

Realizei um trabalho voltado à aprendizagem significativa, pautado pelos princípios de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Emilia Ferreiro. Aprendi muito durante o estágio, o qual foi cheio de tentativas e erros que me fizeram perceber que nem sempre um bom planejamento dará conta para se desenvolver um bom trabalho. Mais do que isso, é necessário estabelecer boas relações durante o desenvolvimento da prática docente, as quais vão desde a maneira de interagir com as crianças dentro da sala de aula, até a interação com as famílias desses alunos, passando pela relação com a equipe diretiva, os colegas docentes, funcionários da escola e a comunidade escolar.

Em 2007, após concluir a graduação, ingressei na rede particular de ensino de Pelotas e nela trabalhei durante seis anos, com turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Muitas aprendizagens foram construídas nesse período, talvez porque a sala de aula era aberta, em função das câmeras de filmagem ou do vidro na porta, que possibilitavam a observação constante da prática, ou porque era cotidiano o acompanhamento e a presença da coordenadora pedagógica em sala de aula. Aprendi muito com o olhar do outro sobre o meu trabalho e, principalmente, pela necessidade constante de argumentar e defender posturas e práticas docentes que assumia. Em 2009, ingressei na rede pública de ensino de Pelotas e, por três anos, atuei paralelamente nas redes pública e privada. Aprendi muito com realidades distintas e, ao mesmo tempo, semelhantes em alguns aspectos.

No início de 2012, optei por trabalhar apenas na rede pública de Pelotas, assumindo uma segunda nomeação de 20 horas. Passei a trabalhar 40 horas semanais na mesma escola, atendendo turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, usando a mesma sala nos dois turnos de trabalho. Prestei concurso na rede municipal do Capão do Leão, minha cidade natal, tendo sido aprovada e nomeada em dezembro de 2013. Assim, renunciei a 20h em Pelotas para assumir 25 horas naquele município, trabalhando, respectivamente, com turma de 1º e 2º ano.

Ainda em 2013, o desejo de aprender e a paixão por estudar levaram-me a participar do grupo de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. Naquele mesmo ano, também aceitei o desafio de atuar como orientadora de estudos do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, trabalhando com a formação de professoras alfabetizadoras de turmas do 1º ano da rede municipal de Pelotas.

Em 2016, fui convidada para trabalhar como supervisora de ensino na Secretaria de Educação e Desporto de Pelotas. Foi um ano de muitas aprendizagens. Descobri a importância das relações que envolvem o processo de ensino. Antes, eu via importância somente nas relações estabelecidas dentro da sala de aula. Trabalhando na Secretaria, percebi que essas relações são afetadas por aquelas que ocorrem em seu entorno, na escola, na secretaria e, de alguma forma, também em função do contexto político-social-econômico do município e do país.

Em fevereiro de 2017, ao concluir o estágio probatório na rede municipal de ensino do Capão do Leão, fui convidada para ser diretora da Educação Infantil do município, desafio que assumi com muita alegria, pois acredito que o processo de alfabetização que tanto gosto de estudar se inicia já na Educação Infantil e que lá, de forma lúdica, muitas propriedades importantes do SEA já podem ser exploradas e trabalhadas, para garantia do direito de todas as crianças serem alfabetizadas.

Hoje, ao escrever sobre a trajetória profissional que tracei – e venho traçando –, percebo e entendo com maior clareza o fato de sempre querer trabalhar com turmas de primeiro ano e, ainda, a razão por escolher a turma de professoras alfabetizadoras de 1º ano para realizar as atividades de formação continuada do PNAIC. Percebo, olhando para a trajetória como aluna, que a vivência que tive na primeira série foi um marco que me ajudou a superar dificuldades e me desenvolver do ponto de vista acadêmico, pessoal e profissional. O fato de ter tido uma professora que buscava cultivar boas relações em sala de aula, onde todos eram vistos como importantes e que, juntos, podiam aprender, contribuiu para minha escolha profissional. Sobretudo, levou-me a acreditar e a defender o trabalho colaborativo como elemento importante para a aprendizagem. Nesse sentido, também acredito na heterogeneidade como um potencializador da prática pedagógica e, por isso, procuro ter um cuidado especial para estabelecer e conduzir boas relações humanas, em que o respeito ao diferente prevaleça.

É desses contextos de aprendizagens e de práticas que a temática desta pesquisa emergiu. Ao ingressar no grupo de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes e ser desafiada a elaborar e realizar um projeto de intervenção inovador, refleti bastante sobre as práticas e convicções teóricas que vinha seguindo. Nesse processo, constatei que o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental era aquele no qual mais acreditava e para o qual mais me dedicava, buscando agir cada vez melhor. Também percebi que, em decorrência da experiência como aluna e dos estudos

realizados sobre o ensino no 1º ano, o trabalho colaborativo podia fazer diferença no processo de desenvolvimento das crianças, tornando-me, também, uma profissional melhor, um ser humano melhor.

O trabalho com o primeiro ano exige do professor um olhar atento à heterogeneidade, pois, além das diferenças culturais, físicas, religiosas, de classes sociais, entre outras, que constituem qualquer grupo ou turma, no primeiro ano nos deparamos com uma diversidade enorme, especialmente no que se refere aos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita. Recebemos crianças sem nenhum contato, ainda, com o ambiente escolar; recebemos crianças que já frequentaram diferentes escolas; e, também, recebemos crianças com diferentes vivências familiares no que se refere às práticas de leitura e de escrita.

Entender, valorizar e potencializar a heterogeneidade em sala de aula sempre foi uma das metas de trabalho que busquei com turmas de primeiro ano. Por meio do trabalho colaborativo, consegui desenvolver práticas que tomavam a heterogeneidade como potencializadora e não como dificultadora das ações docentes. Portanto, ao ser desafiada a propor uma prática de inovação na educação básica, pensei que o mais adequado seria uma intervenção pedagógica com o objetivo de realizar e entender o trabalho colaborativo com turmas de primeiro ano do ciclo de alfabetização. Reconheço que a elaboração deste projeto envolveu-me muito, tanto que senti desejo e necessidade de aprofundar os estudos nesta área, o que me levou à elaboração desta pesquisa, conduzida no âmbito do Mestrado em Educação.

## **1.2 Como a criança aprende**

Para a construção da minha posição epistemológica, dediquei-me a compreender como ocorre o processo de aprendizagem das crianças. Acredito que essa compreensão foi fundamental para organizar, desenvolver e conduzir a prática pedagógica, bem como para me constituir como professora, aprimorando e investindo, igualmente, no desenvolvimento da profissionalidade docente que sempre almejei. A professora que sou e as práticas que desenvolvo têm um vínculo direto com o que penso sobre o processo de aprendizagem das crianças, já que meu papel como professora é o de agir diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as quais interajo.

Sendo assim, precisei buscar respostas para uma questão que acompanhou e acompanha todo meu processo de formação docente, ao longo do tempo. A questão é: Como a criança aprende? Acredito que é fundamental entender e refletir sobre como acontece o processo de aprendizagem, pois é a partir desse entendimento que planejo minhas ações como docente.

A teoria Piagetiana diz que o conhecimento é construído e não simplesmente transmitido. Acredito que a grande contribuição de Piaget é que ele traz uma mudança de paradigma. Na educação tradicional, o professor e o método são o centro do processo de aprendizagem (CARRETERO, 1997); já para Piaget, o aluno é o centro, ou seja, como ele pensa e aprende passam a ser ideias centrais dos processos de ensino e de aprendizagem (PIAGET, 1996).

Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade. Ele defende a ideia de que o sujeito constrói seu conhecimento através de dois processos: o de assimilação e o de acomodação. A assimilação é definida como:

uma integração, das novas informações, às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13)

Ainda de acordo com o teórico, a criança tenta adaptar as novas informações aos esquemas que ela já possui até aquele momento. Por exemplo, uma criança que está aprendendo a reconhecer animais e que, até então, tem organizado esquematicamente o cachorro como o único animal que conhece, apresentará, em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro. Quando esta criança for apresentada a um outro animal que possua alguma semelhança com o primeiro, como um boi, ela o considerará também como cachorro (quadrúpede, um rabo, pescoço, nariz molhado etc.). Apesar da diferença de tamanho, em função da proximidade das informações e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança, o boi será classificado como cachorro. A diferenciação do boi para o cachorro deverá ocorrer através de um processo chamado por Piaget de acomodação. Assim, segundo o autor, “chamaremos acomodação (por analogia com os ‘acomodatos’ biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p.18).

A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar uma nova informação à sua estrutura cognitiva, ou seja, não existe um esquema disponível que assimile essa nova informação em função das suas particularidades. Diante do conflito gerado pela impossibilidade de integrar a nova informação aos esquemas existentes, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva.

Ilustrando a acomodação no exemplo dado, a criança apontará para o boi e dirá "cachorro" e, quando um adulto a corrigir ("Não, aquilo não é um cachorro. Aquilo é um boi"), de posse dessa informação, buscará acomodá-la às suas estruturas cognitivas. Sendo isso impossível, pois gera conflito, a criança criará um novo esquema que comporte o conceito de boi.

Assim, a construção do conhecimento deve ser realizada a partir do concreto, colocando a criança em situações-problema que a façam entrar em conflito cognitivo. É esse conflito que fará com que ela avance em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem, levando-a a construir seu próprio conhecimento.

Ao aprofundar meus estudos sobre os conceitos de assimilação e acomodação, por meio da análise dos textos de Kramer (2002), Piaget (1996) e Carretero (1997), percebi que a teoria de Piaget não explicava todas as indagações que tinha sobre como a criança aprende e, também, como a professora pode auxiliar neste processo. Piaget diz que é o desenvolvimento que gera a aprendizagem, ou seja, conforme a criança avança nos estágios do desenvolvimento, mais aprendizagens poderão ser realizadas, pois, para Piaget (apud KRAMER, 2002, p. 120), "é o momento do desenvolvimento da criança que determina que ela internalize ou não aquele dado que vem de fora". Nesse contexto, eu me perguntava sobre qual seria, então, o papel da professora.

Por não encontrar em Piaget respostas às minhas indagações sobre como auxiliar no processo de desenvolvimento, busquei compreender, na teoria de Vygotsky (2007), como este explicava os processos de aprendizagem, pois este afirma que a aprendizagem gera desenvolvimento. Assim, com base em sua produção, passei a ancorar minha posição também com a explicação de que a aprendizagem ocorre pelas interações sociais.

Para o pensador, a aprendizagem pode gerar o desenvolvimento cognitivo, sendo as outras pessoas e as interações com elas realizadas, fundamentais para esse desenvolvimento, pois agem como mediadoras entre o conhecimento e o sujeito.

A mediação exercida pelo outro é explicada por Kramer (2002, p. 121) da seguinte forma: “o papel do outro (adulto ou criança) é fundamental para constituição da consciência. Esse papel é exercido pela linguagem, então a gente não nasce com os sentidos e os significados já construídos e não os constrói apenas na relação com o objeto”.

Para Vygotsky (2007), a interação tem uma função central no processo de internalização de conhecimentos/informações. No livro “A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores”, o autor afirma que o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

É claro que não se adquire conhecimento apenas com os educadores. Na perspectiva da teoria sociocultural, desenvolvida por Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos podem e devem ter espaço. Segundo Freitas (1994), o professor é o grande orquestrador de todo o processo. Além de ser o sujeito mais experiente, suas interações têm planejamento e intencionalidade educativos.

Assim, por acreditar na grande relevância do papel do professor para os processos de aprendizagem das crianças – como condutor da interação entre criança e conhecimento – bem como por valorizar a influência das interações entre os colegas e a sala de aula como espaço rico em diferentes interações, aproximo-me e adoto conceitos desenvolvidos pela teoria de Vygotsky, quais sejam: zona de desenvolvimento real (ZDR) e zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Vygotsky (2007, p. 97) afirma que “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento”. Já “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 98). Nesse processo, o professor atua como mediador, favorecendo condições para que a criança possa entrar em conflito, afinal, para Vygotsky a ZDP é definida como sendo

[...] a distância entre o nível real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007 p.97)

Assumo a posição de que o professor que acredita que o desenvolvimento também ocorre pelas interações sociais tem como desafio trabalhar na ZDP, provocando interações com a criança ou favorecendo-as através da ação de colegas mais capazes, assim agindo para que essa distância entre o nível real e o nível potencial se torne menor e a criança consiga, através das interações, alcançar o desenvolvimento real necessário.

Para que ocorra a aprendizagem, é necessário que a estrutura cognitiva prévia do aluno se articule com o material ou conteúdo de aprendizagem. Para facilitar esse processo, o professor pode ajudar o aluno a construir seu mapa conceitual, mostrando a ele as teias de ligação entre os conteúdos. Essa é uma maneira do professor trabalhar na ZDP. É na ZDP que ficam as funções psicológicas superiores – como a capacidade de formação de conceitos, a capacidade de generalização, a capacidade de diferenciação, a capacidade de abstrações, entre muitas outras. Essas funções psicológicas superiores são necessárias para a aprendizagem de conteúdos.

Para isso, acredito que o professor precisa fazer com que sua sala de aula se torne uma comunidade de indagação (WELLS, 2001), ou seja, um espaço onde os alunos discutem e relacionam a teoria com a prática e também refletem sobre suas ações, valorizando, assim, os saberes uns dos outros. Wells (2001) defende que, com o auxílio de Vygotsky, podemos superar a ideia da educação tradicional, que é a de que a aprendizagem ocorre pela transmissão de conhecimentos, pois Vygotsky destaca a construção de conhecimentos por meio das interações entre sujeitos que estão em diferentes níveis de conhecimento:

[...] su teoría destaca la coconstrucción de conocimiento por parte de participantes más maduros y menos maduros que participan conjuntamente en una actividad. También destaca la mediación semiótica como medio principal para que el participante menos maduro reciba una ayuda que le permita apropiarse de los recursos existentes en la cultura y se le guíe en su empleo y en su transformación para que los aplique a la resolución de problemas que considere importantes (WELLS, 2001, p. 12).

Acredito, assim como Wells, baseado na teoria de Vygotsky, que crianças mais maduras, no que se refere aos conhecimentos sobre o SEA, podem contribuir, por meio de interações colaborativas, no processo de aprendizagem de crianças que se encontram em níveis inferiores de conhecimentos sobre o SEA. Por isso, defendo que, na constituição de grupos de trabalho em sala de aula se formem grupos heterogêneos, ou seja, compostos por crianças mais maduras e menos maduras no

que se refere aos conhecimentos que possuem sobre o SEA. Organizando os alunos dessa forma, a atividade conjunta poderá levar ao diálogo e conflito cognitivo, fazendo da sala de aula um espaço propício às interações e à indagação. Para Wells, a palavra indagação tem a seguinte definição:

[...] la palabra indagación no se refiere a um método (como en el aprendizaje por <<descubrimiento>> y aún menos a um conjunto genérico de procedimientos para realizar actividades. Mas bien indica uma postura ante las experiencias y las ideas, una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas. Al mismo tiempo, el objetivo de la indagación no es <<el conocimiento porque sí>>, sino la predisposición y la capacidad de emplear las comprensiones así obtenidas para actuar de una manera responsable y con fundamento en las situaciones que se pueden plantear tanto ahora como en el futuro. (WELLS, 2001, p. 136)

Defendo, com base nas ideias de Wells, que a sala de aula, quando entendida como um espaço onde as crianças são incentivadas, através da experiência de estar na sala de aula (espaço coletivo), a desenvolverem uma predisposição para interessar-se pelas coisas, a aprendizagem é favorecida com maior qualidade pedagógica. Tal predisposição as leva a fazer perguntas, com a intenção de compreender a experiência e os conhecimentos compartilhados, também colaborando com os demais participantes do grupo para que, igualmente, encontrem as respostas às suas perguntas.

Partindo da concepção de como ocorre a aprendizagem, várias estratégias podem auxiliar o professor a ser um mediador durante o processo de construção do conhecimento. Entre elas, está o trabalho colaborativo, um dos alicerces da prática docente que realizo, como já explicitiei. Para que esse trabalho alcance níveis elevados, de acordo com Moysés (1997), é importante que as crianças saibam como interagir com os colegas. Elas precisam ter modelos de interação para recorrerem ao interatuar com seus pares.

Assim, pensando na forma como ocorre o processo de aprendizagem, busco planejar, desenvolver e avaliar minha ação pedagógica tendo como pano de fundo essa estrutura teórica que sustenta a posição epistemológica por mim assumida, como educadora. No capítulo 3, detalharei como organizo o trabalho pedagógico, apresentando a descrição das modalidades organizativas. Retomando o discutido neste item da dissertação, ao pensar sobre a posição epistemológica que adoto, concluo que ela tem como base as perspectivas construtivista e sociointeracionista. Reconheço que, ao pensar nas estratégias de organização do trabalho pedagógico,

tenho sempre em mente os conceitos dos principais expoentes teóricos destas perspectivas para entender como a criança aprende.

No próximo capítulo, amplio a reflexão em torno da temática trabalho colaborativo, com base em estudos e pesquisas que analisei.

## 2 TRABALHO COLABORATIVO NA SALA DE AULA

Diferentes pesquisas (CANDELA, 2002; DAMIANI, 2000, 2008) indicam o trabalho em grupo como uma forma de organização da prática pedagógica que pode qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, entendo que este é muito proveitoso de ser utilizado pelos professores que atuam em classes de alfabetização, visto que o processo de aquisição do SEA é complexo e exige uma série de abstrações e relações, por parte do aprendiz (MORAIS, 2012), que podem ser produzidas e ampliadas em situações de colaboração e troca entre crianças e adultos, em torno dos objetos de aprendizagem.

Os estudos direcionados ao trabalho em grupo citam como sinônimos os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Damiani (2008), ao realizar uma pesquisa que tinha como objetivo entender os benefícios e o desenvolvimento do trabalho colaborativo, ancorada nas ideias de Costa (2005), explica que esses dois termos têm diferença:

[...] embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. (COSTA, 2005 apud DAMIANI, 2008, p. 214)

Com base nessa explicação, percebe-se que, na cooperação existe uma ajuda mútua durante a execução das tarefas, embora essa não seja fruto da negociação conjunta. Já na colaboração, o objetivo central é a tomada de decisão conjunta e, portanto, tudo precisa ser discutido coletivamente. A partir desta análise conceitual, usarei o termo colaboração, pois acredito que ele descreva melhor o objetivo deste trabalho.

Dentre as linhas de investigação que estudam essa temática, encontram-se duas abordagens distintas. Segundo Moysés (1997), tais correntes teóricas buscam investigar o trabalho em grupo: uma olha para as vantagens que este trabalho traz para o desenvolvimento das funções mentais superiores e, a outra, analisa os benefícios da aprendizagem de conteúdos que esta prática traz. Este projeto realiza seu percurso de investigação enveredando pela segunda temática, observando os benefícios do trabalho colaborativo para o processo de aprendizagem de conteúdos.

## 2.1 Trabalho colaborativo e aprendizagem

Com base na ideia de Vygotsky (2007) de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem pelas interações sociais, algumas pesquisas (COLL, 1994; MOYSÉS, 1997; COLAÇO, 2004) têm investigado a importância do trabalho em grupo e seus benefícios para o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Coll (1994) analisa os processos de interação grupal e afirma que o trabalho colaborativo incide de forma decisiva sobre aspectos como o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e, ainda, o rendimento escolar.

Em adição a essas ideias, Colaço (2004) aponta como benefícios do trabalho em grupo o fato de as crianças ensinarem e aprenderem conteúdos das matérias escolares, modalidades comunicacionais e de convivência, disciplinamentos referentes às normas de condutas sociais, características do ambiente cultural da escola, bem como desempenharem, disputarem e negociarem papéis entre elas.

Coll (1994) procura entender a relação aluno-aluno, já que esta, na maioria das vezes, é ignorada no que se refere à aprendizagem de conteúdos, valorizando-se apenas a relação professor-aluno. Por isso, intensificam-se os esforços para identificar os tipos de organização social, nas atividades de aprendizagem, que possibilitam modalidades de organização de um trabalho pedagógico favoráveis à consecução das metas educacionais. Em seu estudo, Coll analisa situações de interação e encontra três tipos diferentes, classificando-os como situação cooperativa, situação competitiva e situação individualista.

Na situação cooperativa, os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados, de maneira que cada um deles possa alcançar seu objetivo se – e apenas se – os outros alcançarem os seus; os resultados que cada membro do grupo persegue são, portanto, benéficos para os outros membros com os quais está interagindo cooperativamente.

Por outro lado, em uma situação competitiva, os objetivos dos participantes estão também relacionados, mas de forma excludente: um participante pode alcançar a meta que propôs se – e apenas se – os outros não conseguem alcançar as suas;

cada membro do grupo persegue, portanto, resultados que são pessoalmente benéficos, mas, em princípio, prejudiciais aos outros membros com os quais está associado competitivamente. Por último, na situação individualista, não existe qualquer relação entre os objetivos que os participantes pretendem alcançar: o fato de que um participante alcance ou não o objetivo fixado não influi sobre o fato de que os outros participantes alcancem ou não os seus; perseguem-se resultados individualmente benéficos, sendo irrelevantes os obtidos pelos outros membros do grupo (COLL, 1994, p. 79).

Após apresentar essas definições, Coll (1994) dedica-se a realizar uma investigação que visa estudar a influência desses três tipos de organização social, no que se refere à interação que se estabelece entre os alunos e a relação desta interação com o rendimento escolar. Ele analisa 122 investigações realizadas com alunos dos Estados Unidos. Entre os resultados encontrados, cito dois que têm relação direta com minha pesquisa, pois, como afirmado anteriormente, este estudo busca compreender a importância e os benefícios das atividades colaborativas, por acreditar que estas qualificam o processo de aprendizagem e superam as atividades que são realizadas de forma individual ou competitiva, somente.

Coll (1994) conclui, a partir dos dados analisados, que as situações cooperativas são superiores às competitivas no que concerne ao rendimento e à produtividade dos participantes e que a cooperação intragrupo é superior à competição interpessoal quanto ao rendimento e à produtividade dos participantes. O primeiro achado, sobre situações cooperativas serem superiores às competitivas no que diz respeito ao rendimento e à produtividade dos participantes, foi observado em qualquer que fosse o grupo etário e a natureza do conteúdo. A superioridade manifestou-se, de igual modo, em tarefas de formação de conceito e resolução de problemas. As situações cooperativas não são superiores às competitivas apenas no caso de tarefas mecânicas. O autor destaca, ainda, que há uma série de variáveis que afetam a superioridade da cooperação sobre a competição, o que significa que ainda há o que explicar sobre essa superioridade. Nas análises dos meus dados de pesquisa, percebi que, nas atividades em grupos em que se exige a apropriação de conceitos, o diálogo entre pares interfere e qualifica muito o processo de aprendizagem.

O segundo achado da pesquisa de Coll (1994) indica que a cooperação intragrupo é superior à competição interpessoal quanto ao rendimento e à

produtividade dos participantes. A superioridade é maior quando a tarefa consiste em elaborar um produto e o número de participantes é pequeno. Ao analisar as variáveis da pesquisa, o autor aponta a existência do conflito cognitivo como um dos fatores responsáveis pela situação de cooperação superar a de competição. O pesquisador explica, ainda, que o conflito surge da ideia essencial da necessidade de uma confrontação entre pontos de vista moderadamente divergentes: a existência de concepções diferentes, relativas a uma mesma situação ou tarefa, junto à exigência de uma atividade grupal comum, gera um conflito sociocognitivo, algo que mobiliza e força as reestruturações intelectuais e, com isso, o progresso intelectual. O autor ainda ressalta que,

para que as crianças possam elaborar conjuntamente uma noção ou resolver um problema não é necessário que um dos participantes já a domine ou conheça a solução. Basta que abordem estas tarefas com pontos de vistas divergentes e que tenham as aptidões intelectuais mínimas que a estrutura da noção ou problema exige (COLL, 1994, p. 86)

Reconheço sua relevância e, por isso, tomei por base os estudos de Coll (1994), destacando esses dois dados (o de que as atividades cooperativas em grupo superam as competitivas e o de que as atividades realizadas com foco na aprendizagem de conceitos e aproveitando os conflitos cognitivos que as intervenções podem provocar, potencializam o trabalho colaborativo) porque me ajudaram a pensar e a ter a clara ideia sobre meu objeto de pesquisa. Acredito que, em situações de interação colaborativa, a aprendizagem e o rendimento escolar das crianças é maior; por isso, entendo o trabalho colaborativo como princípio didático de organização da prática pedagógica. Percebo, de igual modo, que, ao analisar as práticas desenvolvidas em grupo, especialmente quando as crianças são desafiadas a realizarem algo (ou criarem um produto) em grupos pequenos, a colaboração atinge níveis mais elevados.

Na sequência, sigo a reflexão com base em outros autores que se dedicaram a estudar os efeitos do conflito cognitivo e os níveis de participação de um grupo, entendendo que precisam ser vistos como elementos importantes, que leva o trabalho colaborativo a atingir todo seu potencial.

Candela (2002) realizou uma pesquisa com crianças que se organizavam de maneira colaborativa e apontou algumas vantagens da interação entre os participantes do grupo, dentre elas, a possibilidade da construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, é por intermédio do confronto de ideias que surge a elaboração de novas hipóteses, o que pode resultar em uma aprendizagem significativa.

Por seu turno, Moysés (1997) argumenta que a atividade compartilhada ativa o desenvolvimento cognitivo, o que possibilita a aquisição de conhecimentos. Analisando a atividade compartilhada, a autora cita três níveis de participação em um grupo: o primeiro nível, aquele em que o único objetivo dos participantes é cumprir a sua parte na tarefa; o nível intermediário, aquele em que os participantes se preocupam em se ajudar, enquanto realizam a sua própria parte da tarefa; e, por último, o nível mais elevado, aquele em que a colaboração é o objetivo da própria tarefa.

Nesse estudo, Moysés (1997) ainda cita quatro fatores como sendo fundamentais para a eficiência da atividade compartilhada: 1) o emprego de modelos que assegurem a coordenação dos procedimentos individuais dos participantes; 2) a divisão e o rodízio das operações de base entre os parceiros, conforme a estrutura do objeto estudado; 3) o aparecimento da situação de conflito, provocando uma necessidade de reconstrução habitual; e 4) a apresentação desse trabalho sob forma de atividade lúdica. De acordo com Moysés (1997), para que a atividade compartilhada alcance os níveis mais elevados, o professor ou o condutor da atividade deve estar atento a esses quatro fatores de eficiência.

Observo, em minha prática pedagógica, a relevância de conhecer esses fatores e tê-los em mente, tanto ao planejar atividades numa perspectiva colaborativa, como ao conduzir as atividades junto às crianças. O professor precisa propiciar e criar interações que facilitem e valorizem a presença desses quatro aspectos durante o processo de interação das crianças. O primeiro fator descrito tem relação direta com esta pesquisa e, por isso, na última seção deste capítulo, dedico-me a refletir e a considerar melhor esse fator e a importância dele para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Rubtsov e Guzman (apud MOYSÉS, 1997) investigaram os mecanismos psicológicos que favorecem o bom desempenho na resolução de tarefas feitas conjuntamente e concluíram que a coordenação de operações é, de fato, o principal mecanismo que leva ao reconhecimento e à solução de tarefas educacionais nos trabalhos realizados de forma compartilhada. Mas, o que de fato fará com que as crianças adquiram essa habilidade de coordenação entre as interações com seus

pares? Como aprender a interagir com os outros de maneira que todos sejam beneficiados? É sobre esses aspectos que escrevo na próxima seção.

## **2.2 Trabalho com grupos colaborativos**

Acredito ser importante destacar as ideias de Tudge (1996), quando alerta que o trabalho em grupo e a interação com os colegas não trazem apenas vantagens, mas também podem causar uma regressão, dependendo do nível de autoconfiança de cada integrante do grupo. Portanto, o professor, que quiser utilizar o trabalho colaborativo em sua sala de aula, precisará ter um conhecimento teórico sobre o que ele é, sobre como organizá-lo em sua turma e sobre seus riscos.

Tudge (1996), ao analisar atividades realizadas em grupo, diz que não há garantias de que o significado conjunto, nele criado, por meio da interação, terá qualidade superior ao que seria criado individualmente, mesmo quando uma criança mais competente que as outras faça parte do grupo e esteja trabalhando nas ZDPs das outras. Pode acontecer de a criança mais competente ter pouca autoconfiança e a menos competente dominar a interação, impondo suas ideias, por ser mais autoconfiante. Por isso, o autor alerta que, ao invés de apenas aceitar de maneira casual os benefícios de associar uma criança a um parceiro mais competente, é necessário prestar atenção ao próprio processo de interação, para entender se esse está realmente trazendo benefícios para a aprendizagem das crianças ou se está gerando regressões.

A forma de organização e os critérios que o professor adota para compor os grupos podem trazer benefícios ou gerar regressões. Para que essa prática traga vantagens, o professor também precisa conhecer o nível de aprendizagem de cada aluno, bem como suas características pessoais (quem é mais tímido, quem é líder, quem é impaciente, quem tem confiança em si mesmo, quem arrisca sugerir ou fazer tentativas...). Esse conhecimento precisa ser assumido como princípio norteador na hora da formação dos grupos, buscando formar pares ou grupos que consigam chegar a um diálogo capaz de gerar conflitos cognitivos de qualidade, para que haja desenvolvimento de todos os envolvidos.

Como já comentei anteriormente, a sala de aula precisa ser um ambiente de indagação, o lugar onde os alunos criem hipóteses, experimentem-nas, questionem-se e, assim, construam uma aprendizagem significativa. O trabalho com grupos

colaborativos é uma estratégia de organização da prática pedagógica importante, porque permite fazer da sala de aula uma comunidade de interação e trocas. Para isso, é necessária a criação de normas e regras de convivência pelo professor, além de conhecer e assumir o trabalho colaborativo como articulador de sua prática.

Detsch e Gonçalves (2002), ao apresentar uma pesquisa que tinha como foco a criação cooperativa de um laboratório na escola, perceberam que, talvez por não estarem habituados a formas cooperativas de trabalho na escola, alguns alunos manifestavam dificuldades em se organizar em torno da atividade. As dificuldades eram marcadas pela agitação constante e pela ansiedade em manifestar a sua própria posição, sem ouvir o colega. Ao mesmo tempo, as crianças se envolviam frequentemente em brincadeiras paralelas ao invés de se focarem no trabalho. Frente a essas dificuldades, descreve como agiram:

A nossa atitude em relação aos conflitos de interação social foi sempre a de discutir com os alunos essas questões e tentar formular com eles algumas normas que minorem as dificuldades existentes e permitam o desenvolvimento de atitudes cooperativas e de responsabilidade coletiva, coordenando ações conjuntas e assumindo compromissos (DETSCH e GONÇALVES, 2002, p. 8)

Acredito, assim como os autores, que as normas e a conscientização de que, para aprender com o colega que tem posições diferentes das minhas, são extremamente necessárias a criação de acordos e normas de convivência. São elas que garantem que todos os participantes daquele grupo terão direito a se expressar e a aprender com o outro. As regras ou acordos estabelecidos ajudam na criação do vínculo necessário entre os participantes de um mesmo grupo e auxiliam na medida em que garantem condições para que se possa expor ideias e interagir.

Castro (2001) aborda a importância da construção do vínculo na relação de confiança entre professor-aluno-grupo, enfatizando que o professor que busca trabalhar dentro de uma perspectiva de cooperação deve procurar sempre revelar aos cooperados/sujeitos do grupo os problemas e as deficiências emergentes para que, juntos, busquem superá-los. Para que este vínculo seja criado, é imprescindível um bom nível de comunicação entre os participantes do grupo, pois “as possibilidades de construção de ‘vínculos bons’ e também a aprendizagem, estarão sempre dependendo de um bom nível de comunicação” (CASTRO, 2001, p.140).

Entendo que o professor que deseja fazer uso do trabalho colaborativo como um aliado para o ensino e a aprendizagem de conteúdos precisa estar atento, não apenas para os benefícios que ele traz, mas também para os desafios que essa prática exige. Tais desafios envolvem a criação de bons vínculos, níveis elevados de comunicação, graus elevados de confiança entre os participantes do grupo, acompanhamento constante dos tipos de interação que estão ocorrendo dentro dos grupos, entre outros.

Também reconheço como importante o professor ter conhecimento e valorizar o trabalho em grupo, de forma colaborativa, como um princípio didático que pode qualificar sua prática e criar condições para o exercício da indagação, da problematização e da tomada de decisão, ações indispensáveis ao exercício democrático.

Inspirando-me nas ideias de Biesta (2013), especialmente quando sustenta que a democracia é produzida através das interações e ações humanas, pois as ações são sempre realizadas entre sujeitos, e sendo a escola e a sala de aula espaços de ações, entendo que precisamos garantir que interações entre sujeitos aconteçam, pois assim se estabelecem relações e contextos democráticos. A escola é um espaço de relações e, por isso, percebo que, desde o início da minha prática, envolvi-me com o conceito de trabalho colaborativo, pois ele me leva a defender a escola e a sala de aula como espaços de relações que assumem a heterogeneidade, a pluralidade e a singularidade como princípios orientadores e potentes para produzir práticas educativas democráticas. Acredito que a escola e a sala de aula precisam garantir às crianças espaço para que se manifestem e descubram o mundo e o novo, bem como o de ser locais em que elas podem aprender a interagir com o outro.

Quando Biesta (2013) afirma que a pluralidade é a condição da ação humana, percebo e entendo melhor porque sempre me preocupei em conhecer a heterogeneidade presente em minha sala de aula e, a partir desta, planejar minhas ações como educadora. Acredito e defendo que a escola precisa assegurar condições e oportunidades para encontrar e conhecer o que é diferente, bem como espaço para que cada um possa expressar e ter sua própria voz valorizada. Creio, também, que só podemos ser livres em um espaço de pluralidade e diferenças, e que é responsabilidade da escola ofertar espaços para relações múltiplas, para que os sujeitos se tornem presença neste mundo.

Na continuidade, abordo e reflito sobre o papel do professor como modelo de interação. Para isso, parto de algumas questões que me inquietam: O que faz com que as crianças adquiram a habilidade de coordenação nas interações com seus pares? Como aprender a interagir com os outros de maneira que todos sejam beneficiados? Reconhecendo o trabalho colaborativo como um princípio didático potencializador da prática pedagógica, indico caminhos para pensar e responder a essas questões.

### **2.3 Professor como modelo de interação**

Para que o trabalho colaborativo aconteça de forma eficaz, acredito ser necessário que o docente tenha uma postura em sala de aula que valorize a interação, demonstrando, por meio de suas próprias interações com os alunos, como estes devem interagir com os colegas.

Em um estudo sobre professoras de sucesso, Damiani (2000), baseada nas ideias de Vygotsky (1982) sobre o trabalho na ZDP – onde estão localizadas as funções mentais superiores capazes de auxiliar o aluno a internalizar aquele conhecimento ou conteúdo que está em processo de aprendizagem e que, por isso, necessita do auxílio de um mediador mais capaz –, relata a importância da prática guiada na aprendizagem. Durante essa prática, o aprendiz toma emprestado do seu interlocutor mais capacitado os modelos que ainda não desenvolveu inteiramente e usa-os para construir suas próprias habilidades, condutas, raciocínios e significados, podendo, assim, chegar a ultrapassar seus limites.

Complementando essa ideia, Colaço (2004) afirma que as crianças ensinam umas às outras tomando como modelo de referência os modos interacionais que vivenciam com o professor. Assim, quando interagem entre si, as crianças, em muitos aspectos, reproduzem e recriam o modelo do professor. Elas “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes ao do professor” (COLAÇO, 2004, p. 339).

Quando estão trabalhando em uma atividade em grupo, os alunos produzem “andaimes” uns para os outros (BRUNER, 2001), ou seja, colocam-se como mediadores entre os colegas e os conteúdos a serem aprendidos, favorecendo o trabalho na ZDP. O termo “andaime” também é utilizado por Coll (1994) na perspectiva

da relação entre adulto e criança, em um estudo sobre interação e construção do conhecimento. De acordo com sua explicação,

[...] o adulto 'faz andaimes para' ou 'apoia' as conquistas da criança, forçando-a a entrar 'na zona de desenvolvimento proximal' mediante o jogo e 'ensinando-o' a conseguir o controle consciente do que vai 'aprendendo', graças às relações sociais estabelecidas. (COLL, 1994, p. 106)

Portanto, na atividade em grupo, em muitos momentos algumas crianças que estão em níveis de aprendizagem um pouco mais elevados podem assumir esse papel de construir "andaime" para aquela criança que está em um nível menos elevado. Na mesma direção, Moysés (1997) alega que o trabalho compartilhado favorece a criação de ZDPs e o trabalho nelas. Ao citar uma pesquisa que analisa a importância do tutoramento nos trabalhos em grupos, afirma que o papel do professor consistiu em fazer perguntas. À medida que o aluno conseguia encontrar as respostas, compreendia a lógica da tarefa e, como consequência, ia-se libertando da direção do professor. A autora comenta, ao analisar alunos que auxiliavam os professores como tutores de outros alunos, que os primeiros apresentavam as mesmas características do professor que auxiliavam.

Já Colaço (2004) acredita que o papel do professor – e também o que é esperado do seu modo de participação e expressão em sala de aula – está contido no imaginário das crianças que criam um repertório de como interagir com colegas através da observação das interações que vivencia com o professor. Assim, dependendo da orientação e postura do professor, há um estímulo para a participação ativa entre os discentes, podendo atuarem como guias de outros membros do grupo.

Os estudos realizados pelos autores até aqui apresentados também mostram a importância do trabalho em grupo e apresentam a potencialidade da colaboração para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, eles ressaltam o cuidado que o professor deve ter ao desenvolver este trabalho, pois os benefícios para a aprendizagem só ocorrerão de maneira significativa se as interações vivenciadas pelos alunos nos grupos forem adequadas. Por isso, o papel do professor frente à turma será de extrema importância. Cabe a ele a organização e a condução desse trabalho, bem como sua construção através de suas interações com as crianças, visibilizando modelos e posturas necessários para a efetivação do trabalho

colaborativo na sala de aula. E é sobre essa organização que o capítulo que segue irá tratar.

### **3 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Organizo minha prática pedagógica focada na construção do conhecimento a ser realizada pelas crianças, que precisarão estar em constante processo de assimilação e acomodação. Por defender que esses processos acontecem através dos conflitos cognitivos, busco colocar as crianças em situações-problema que sejam favorecidas pela prática do diálogo com o outro. Acredito que a prática de diálogo e o conflito cognitivo só são desenvolvidos quando ancorados no trabalho colaborativo e no reconhecimento da heterogeneidade como constitutiva das relações sociais e dos processos de ensino. Esse é o pano de fundo das ações e intervenções que planejo e desenvolvo em sala de aula, com as turmas de primeiro ano, tendo como objeto/conteúdo de estudo o conhecimento e a apropriação do SEA.

#### **3.1 Como alfabetizar letrando?**

... partindo da concepção de que as crianças estão em processo de  
apropriação do SEA.

Por entender e valorizar a heterogeneidade como potencializadora do/para o ensino do SEA, planejo e penso intervenções a partir dos testes de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), pois é identificando e conhecendo as diferenças próprias dos níveis de aprendizagem que posso pensar as ações, as intervenções e os agrupamentos, especialmente os que tenham como objetivo propiciar conflitos cognitivos necessários para os avanços dentro de cada um dos níveis de escrita.

Após a identificação dos níveis de aprendizagem das crianças, organizo sequências didáticas com foco no trabalho com o SEA e na valorização do trabalho colaborativo, pois entendo que as crianças entram em conflito e aprendem com os seus pares, além de aprender comigo, sua professora. As sequências didáticas partem dos conhecimentos prévios dos alunos para que, recorrendo a estes, conhecimentos, diálogos e conflitos cognitivos sejam experimentados, especialmente quando percebem que existem conhecimentos diferentes sobre um mesmo assunto, tendo em vista que são crianças com níveis de desenvolvimento diferentes, o que facilita o trabalho na ZDP.

As sequências didáticas seguem uma estrutura que visa a apropriação e o aprofundamento dos saberes e conteúdos, bem como a intensificação dos diálogos e conflitos. Dessa forma, objetivo um ensino sistemático e organizado do SEA e, diariamente, coloco as crianças em situações de reflexão sobre aspectos desse sistema, de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontram, focando na progressão dentro de cada nível e no avanço de um nível para outro.

Para organizar meu trabalho pedagógico, tomo como base teórica, no que se refere ao ensino e à compreensão da escrita, os estudos de Morais (2012), para quem a escrita é entendida como sistema notacional e não código. De acordo com o autor, a escrita não é um código porque não é uma transcrição fiel da fala; é um sistema em que cada letra (símbolo) nota algo e, dependendo de sua posição e contexto, há alterações em seu significado e som. Exemplo disso pode ser verificado na produção da palavra “banana”, em que a mesma sílaba/ou símbolos (*na*) apresenta produções diferentes.

Morais (2012) defende que a escrita é um sistema notacional, cujas propriedades o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente. Em seu livro “O sistema de escrita alfabética”, o autor explica que, assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e dó), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nesses sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (letras, números, notas musicais), mas, para cada sistema, há um conjunto de regras ou propriedades que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Morais (2012) descreve dez propriedades fundamentais que a criança precisa entender e construir mentalmente durante o processo de apropriação do SEA. São elas:

- 1) Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- 2) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p).
- 3) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
- 4) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

- 5) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- 6) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- 7) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- 8) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
- 9) Além de letras, na escrita de palavras usam-se algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou as sílabas em que aparecem.
- 10) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Pensando a escrita como um sistema e tomando como referente suas propriedades, é fundamental, para o seu entendimento, a teoria da psicogênese da escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, em 1985, que diz que os aprendizes passam por quatro níveis. As autoras propõem a existência, nas crianças, de diferentes hipóteses ou explicações sobre como a escrita alfabética funciona: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). A perspectiva teórica dessas autoras coloca em tensionamento certa ideia, bastante presente no cotidiano das classes de alfabetização, de que é preciso alertar as crianças sobre as junções das letras, as quais formam sílabas, pensando que, com isso, elas aprenderão de modo autônomo e rápido. Também não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras ou letras “amiguinhas” que a criança vai, de modo mágico, “da noite para o dia”, mudar sua maneira de pensar. Para avançar em suas hipóteses, ela precisará ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando seu interior e estabelecendo relação entre os grafemas e os fonemas (MORAIS, 2012).

Artur Morais (2012) ainda ressalta que a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ela que atribui um significado

e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel. Por isso, conceber o papel do alfabetizador é fundamental para entender o ensino do SEA. Cagliari (1996), em seu livro “Alfabetização e linguística”, no capítulo intitulado “A linguística e o ensino de Português”, reflete sobre o ensino da língua Portuguesa no Brasil e conclui que:

[...] o professor de Português deve ensinar os alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (CAGLIARI, 1996, p.28)

Pensando sobre essa citação, percebo que o papel do professor, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, é o de levar a criança a perceber que a fala e a escrita são modalidades da língua que têm por finalidade a comunicação, mas que existem variações entre elas. O professor precisa mostrar por que se usa, na escrita, a forma ortográfica convencionada, respeitando as variações e diferenças dialetais que constituem a oralidade, especialmente para que o estudo da ortografia não altere o conhecimento que as crianças já possuem, em alto nível, por serem falantes da língua. Por fim, nesta obra, Cagliari defende que quem lida com o ensino da língua precisa entender e construir saberes no campo da linguística.

Em adição e complementando as ideias que Cagliari defende no livro citado, em 1998, ele escreveu “Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu”, obra na qual reflete sobre a complexidade linguística que envolve o ensino da leitura e da escrita. O autor ressalta que ninguém alfabetiza só com metodologia e psicologia, como, também, ninguém alfabetiza só com o uso da teoria linguística. Cagliari enfatiza que o “bom” alfabetizador necessita de conhecimentos de ambas as áreas. Ele também faz uma crítica ao uso contínuo – e sem reflexão – da cartilha, pois, para ele, as cartilhas valorizam muito a silabação:

A cartilha ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência: isso é contraditório [...] Quando vão aprender a ler e escrever, as crianças têm como única referência a fala [...] A cartilha, porém, ignora esse fato e, aos poucos, induz os alunos a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala, tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética. (CAGLIARI, 1998, p. 85)

Pensando no ensino da leitura e da escrita e no papel do alfabetizador como responsável por inserir as crianças em contextos dessa aprendizagem, compartilho

da ideia de Ribeiro (1993), que diz que o bom alfabetizador busca mostrar possibilidades da escrita, (re)conhecendo os desafios cognitivos do aprendiz e dispondo de procedimentos metodológicos que facilitem sua aprendizagem. Por isso, entendo que o papel do alfabetizador está em compreender “como a criança aprende” e relacionar esse saber aos seus saberes de linguística e de metodologias. Dessa forma, poderá agir para criar estratégias de ensino que auxiliem as crianças na progressão das aprendizagens, no que se refere à Língua Portuguesa.

Enquanto alfabetizadora, também assumo e valorizo a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) como princípio norteador do trabalho pedagógico, no que se refere à apropriação do SEA. De acordo com os estudos dessas autoras, a criança constrói em sua mente o sistema de escrita e, durante tal processo, vai dando pistas sobre o que está pensando em relação à leitura e à escrita. As estudiosas indicam, por fim, que as hipóteses que as crianças criam, acima citadas, podem auxiliar o professor a entender o que seu aluno já sabe para, a partir desse conhecimento, propor intervenções e situações de ensino.

As autoras, com base na teoria piagetiana, ainda destacam o erro da criança como um processo natural, que precisa ser valorizado pelo professor, e não criticado, pois são esses erros que apontam ao professor o que a criança está pensando e como ela está construindo em sua mente o conhecimento sobre a língua. Por isso, o professor precisa usar esses erros para fazer intervenções necessárias para a superação destes. Enfatizam, ainda, a importância da criança ser desafiada a escrever durante todo seu processo de apropriação da escrita. As duas autoras apresentam uma proposta de realização de testes com as crianças, que ajudam a identificar os seus conhecimentos sobre o sistema da lecto-escrita, permitindo verificar as hipóteses que possuem em relação à escrita e identificar o nível em que elas se encontram.

É através da identificação e do reconhecimento das hipóteses de escrita das crianças com quem trabalho que consigo planejar e desenvolver atividades que as ajudarão a passar de um nível de escrita para outro. Partindo das ideias dessas autoras, utilizo, como eixo norteador da minha prática pedagógica, os testes de escrita por elas criados. Ao longo do ano letivo, realizo, trimestral ou bimestralmente, testes de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as hipóteses de escrita já mencionadas apresentam uma determinada ordem de surgimento; vão da pré-silábica – na qual a criança não associa a escrita com a pauta sonora –, passando pela

hipótese silábica – que se baseia na percepção de que há uma relação entre a pauta sonora e a escrita, geralmente, levando a criança a colocar um símbolo para representar cada sílaba – pela alfabética – que faz com que a criança perceba as unidades menores, que são as letras que compõem as sílabas, e já as represente na escrita – para, enfim, chegar à hipótese ortográfica – que permite que a criança estabeleça relações e consiga pensar e representar, em sua escrita, as complexidades linguísticas.

O teste de escrita proposto consiste em ditar para a criança quatro palavras e uma frase do mesmo campo semântico. Essas palavras devem ser uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Antes de ditar as palavras, realizo uma conversa com a criança na qual cito algumas das palavras em seu contexto semântico, ou seja, palavras relacionadas ao mesmo campo de significados. Exemplo: animais, flores, etc.

Quando realizo os testes de escrita, procuro fazê-lo individualmente. Para isso, chamo uma criança por vez, até a minha mesa de trabalho, e procedo ao ditado das quatro palavras e da frase. O propósito dessa coleta é identificar a hipótese de escrita da criança para, assim, perceber em que nível de aprendizagem da escrita ela se encontra e, após, definir o que fazer para que cada criança avance em suas hipóteses. Com base nos resultados desses testes, costumo construir uma tabela com o perfil da turma e a classificação dos alunos conforme seu nível de hipótese de escrita.

Os resultados sistematizados nessa tabela (um modelo será apresentada no capítulo 5) norteiam a organização do meu trabalho pedagógico, auxiliando na formação dos grupos colaborativos, bem como no planejamento das atividades que têm por objetivo a apropriação do SEA. Ao analisar a tabela, a cada bimestre ou trimestre, penso nas formações de grupo e nas atividades que precisam ser realizadas para que cada criança tenha a oportunidade de refletir sobre a hipótese de escrita que apresenta. A partir da análise do perfil da turma, também procuro criar situações em que as crianças entrem em conflito cognitivo, cada uma dentro do nível de aprendizagem em que se encontra, para que, assim, possam avançar ao nível seguinte.

Paralelamente ao processo de alfabetização que desenvolvo com foco no SEA, assumo o conceito de letramento. Segundo Soares (1998, p. 47), “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais da leitura escrita”. O letramento é um conceito complexo e

multifacetado. Ao pensar sobre o processo de alfabetização, entendo o letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas, formais e informais. Ainda, de acordo com a autora,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. [...] O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47)

Acredito que o letramento é fundamental para que possamos formar leitores críticos, que entendem e relacionem suas leituras com suas vidas diárias. Por isso, como professora do ciclo de alfabetização, portanto, formadora de leitores, procuro formar leitores-críticos. Para Azevedo (1994, p. 48), um leitor-crítico é “um leitor capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o sentido (ideológico ou contra ideológico) de suas entrelinhas, na melhor tradição de Vygotsky, Lúria, etc.”

Busco desenvolver o alfabetizar letrando realizando um trabalho sistemático do ensino do SEA, por meio da elaboração e condução de sequências didáticas, atividades permanentes, atividades independentes e projetos. São situações de ensino planejadas de tal forma que dialoguem com as vivências das crianças, para que elas possam pensar sobre o SEA, por intermédio de temáticas e contextos que façam sentido em relação à realidade experimentada por elas no espaço escolar e, de igual forma, relacionadas aos usos e às funções sociais da escrita. Para isso, trabalho com diferentes gêneros textuais, ao longo do desenvolvimento de cada sequência, dando ênfase ao contexto social em que esses textos e gêneros circulam, destacando sua função e estrutura textual. Na sequência, apresento aspectos organizacionais das atividades de ensino que realizo em turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização.

### **3.2 Como organizar as atividades de ensino?**

... garantindo o direito das crianças de aprender e brincar; favorecendo, assim, o meu desenvolvimento profissional.

Entendo que a finalidade do trabalho pedagógico que realizo é a de levar as crianças a se apropriarem do SEA, em meio a um ambiente colaborativo. Para isso, procuro pensar e planejar as ações e atividades de ensino tomando esta orientação como pano de fundo, garantindo o direitos delas de aprender e brincar e, desse modo, investindo, de igual forma, na melhoria da qualidade da ação pedagógica que pratico, o que incide, também, em meu desenvolvimento como profissional docente. Desse modo, neste capítulo, descreverei a forma como organizo as atividades de ensino a fim de que se possa visualizar quais dinâmicas são conduzidas em sala de aula para favorecer o processo de apropriação do SEA em contextos de trabalho colaborativo.

O planejamento é fundamental para um ensino sistemático do SEA. Entendido como atividade que mostra o trabalho desenvolvido na escola e, sobretudo, na sala de aula, o planejamento tem um movimento constante e interdependente de ações que envolvem o planejar, o registrar e o avaliar (NERY, 2007).

Partindo desta concepção de planejamento, na organização da minha prática pedagógica, dou preferência ao uso das seguintes modalidades de ensino: projeto mensal, atividades permanentes, atividades independentes e sequências didáticas. Para atender ao que indicam o plano anual e o plano trimestral da escola, organizo projetos que geralmente têm duração de um mês. Entendo projeto como uma modalidade de organização do trabalho que prevê um produto final, com objetivos específicos que auxiliam a dimensionar o tempo, a dividir as tarefas e, por fim, a realizar a avaliação final em função do que se pretendia. Assim, ao planejar o projeto, distribuo de forma geral os conteúdos que serão desenvolvidos naquele mês, além de indicar os espaços da escola, os instrumentos e os recursos didáticos que serão usados. Por meio desse planejamento, busco visualizar e entender o que preciso trabalhar de forma ampla, no decorrer daquele mês, a fim de alcançar metas estabelecidas para o trimestre (planos de estudos do ano/série do ciclo), que também têm como base as metas propostas pelo plano anual da escola.

As atividades permanentes são aquelas que acontecem por meio de um trabalho diário, semanal ou quinzenal, e que têm por objetivo a familiarização com um gênero textual, um assunto, um tema ou uma área curricular. O trabalho com atividades permanentes objetiva oportunizar aos estudantes condições para conhecerem diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. (NERY, 2007, p. 112). As atividades permanentes também favorecem o falar sobre o lido/vivido com os outros, criando uma comunidade de interação e

aprendizagem. Essa modalidade de organização facilita o desenvolvimento e a concretização do trabalho colaborativo, pois viabiliza a troca com o outro, o trabalho na ZDP e a análise de pontos de vistas diferentes, o que pode gerar conflitos cognitivos (CANDELA, 2002).

As atividades permanentes que desenvolvo objetivam momentos diários de reflexão sobre vivências, sobre o SEA, sobre atividades desenvolvidas, buscando aprimorar, diariamente, a confiança (CASTRO, 2001) necessária entre as crianças para que o espaço da sala de aula seja uma comunidade de indagação (WELLS, 2001), onde as crianças dialogam, analisam e testam hipóteses. As atividades permanentes são tarefas que costumam ter frequências diferentes, podendo ser diárias, semanais e mensais. Alguns exemplos das atividades diárias que realizo com as turmas de primeiro ano são: música de boas vindas; escolha do ajudante do dia, com foco na exploração da ordem alfabética, pensando em um momento de reflexão sobre o SEA; chamada móvel; leitura dos cartazes da sala de aula, explorando o SEA; roda da novidade; leitura deleite; cantinho da leitura; organização das atividades de síntese para realizar em casa; registro das atividades realizadas no caderno. Como atividades permanentes semanais, cito o uso do livro didático; atividade no laboratório de informática; jogos da caixa Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)<sup>2</sup>; jogos pedagógicos; dia do brinquedo; visita de um fantoche à sala, quando vamos explorar questões da consciência fonológica, que trará uma discussão sobre os sons de uma determinada letra; dia de trazer objetos, cujo nome inicia por uma determinada letra, isto é, a que estamos analisando naquele momento; exploração do traçado de cada letra, com o dedo no ar, com a massinha de modelar, no quadro, na folha A4, com tinta e, por fim, no caderno.

As atividades permanentes mensais, por sua vez, incluem o uso da cozinha da escola para realizar uma receita (bolo de frutas, espetinho de frutas, sanduíche legal, ovos de Páscoa etc.) ou a produção de um trabalho manual para expor na escola e depois levar para casa, representando algo significativo para o grupo sobre as atividades desenvolvidas naquele mês. Exemplos de objetos já construídos: o Bob Esponja; as borboletas com colherinha construídas a partir do poema de Vinícius de

---

<sup>2</sup> A caixa do CELL é composta por diferentes jogos, como Bingo das letras, Bingo dos sons iniciais, Trilha, entre outros. São jogos que buscam explorar o sistema de escrita também em sua dimensão fonológica. Esta caixa faz parte do material enviado às escolas através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Moraes “As borboletas”; o Saci-Pererê, construído com rolinho de papel higiênico, entre outros.

Ainda como atividade permanente mensal, realizo a roda de avaliação do trabalho, que tem como objetivo identificar quais atividades desenvolvidas foram mais significativas para as crianças, além de avaliar como os grupos trabalharam, analisando se todos colaboraram para que aprendessem.

Também realizo atividades independentes, que podem ou não estar relacionadas às atividades permanentes. Estas atividades envolvem o uso do livro didático, no qual exploro outro tema, nem sempre relacionado a uma determinada sequência ou projeto mensal que está em andamento, naquele momento. Entre elas, cito o trabalho na sala de informática e as atividades no pátio para explorar habilidades não associadas à sequência ou projeto mensal do momento. Também são atividades independentes aquelas que se referem às datas comemorativas ou a uma atividade que está acontecendo na escola, como, por exemplo, o teatro apresentado por algum grupo que está visitando a escola, ensaio para alguma apresentação que as crianças irão realizar, gincanas envolvendo a escola como um todo etc.

Para dar conta dos processos de alfabetização e letramento, também organizo sequências didáticas que, segundo Nery (2007), é uma modalidade bastante adequada, que auxilia a organizar e a concretizar a prática docente diária, em sala de aula. As sequências didáticas “pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica.” (NERY, 2007, p. 114).

Acredito que a sequência didática auxilia em muito o trabalho de organização e sistematização da prática pedagógica do professor que busca realizar um trabalho voltado à ZDP dos alunos, pois se trata de um modelo didático que favorece o desenvolvimento de relações conceituais através de diferentes interações, tanto sociais quanto cognitivas. Telma Leal, Ana Brandão e Rielda Albuquerque escreveram o capítulo 8 do livro “O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna”. Nesse capítulo, as autoras apresentam uma reflexão a partir da seguinte questão: Por que trabalhar com sequências didáticas? Como resposta, ancoradas nas ideias de Brousseau (1996), as autoras apontam sete princípios didáticos básicos que uma sequência didática precisa contemplar. São eles:

- 1) Valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes;
- 2) Proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão;
- 3) Ensino centrado na problematização;
- 4) Estímulo à explicação verbal dos conhecimentos pelos estudantes;
- 5) Ênfase na sistematização dos saberes construídos;
- 6) Ensino centrado na interação entre alunos;
- 7) Progressão entre atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade. (LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 150)

Tenho desenvolvido as sequências didáticas seguindo uma estrutura básica, conforme apresento no Quadro 1. Essa estrutura vem sendo utilizada por mim, adaptando orientações das autoras citadas.

### Quadro 1 - Estrutura da sequência didática

**Surgimento das Sequências Didáticas (SD):** em geral, as sequências didáticas desenvolvidas seguem a mesma estrutura, ou seja, partem de um momento coletivo, com os alunos dispostos em roda. São momentos em que decidimos sobre quais histórias ouviremos, ou em que questiono os alunos sobre a capa do livro que trouxe para o momento de leitura da história ou, ainda, cantamos uma música.

**Atividades comuns a todas as SD:** após essa atividade, procuro refletir e fazer intervenções com foco nas variações e características da língua portuguesa, no que se refere ao SEA. Partindo de uma palavra que foi citada no título da história ou de uma palavra citada várias vezes na música, questiono as crianças sobre como é sua escrita, estabelecendo relações com os sons e perguntando que outras letras poderiam representar aquele som.

**Integração de conteúdos nas SD:** em roda, também são discutidos e trabalhados os conteúdos trazidos pela obra lida ou cantada, sejam estes de qualquer uma das diversas áreas de conhecimento, tais como Ciências, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, tudo, ainda, na forma oral.

**Registro e socialização:** em seguida, são realizadas atividades de registros através de desenhos do que entenderam ou gostaram da história, ou de algo que a história lhes fez lembrar e tem relação com suas memórias, ou com o que já sabem sobre o assunto discutido. Após, no coletivo, cada criança mostra seu desenho e explica por que e o que fez, para o grande grupo.

**Atividades voltadas à apropriação do SEA:**

**Escrita:** são realizadas atividades envolvendo a escrita, usando o alfabeto móvel ou folhas xerocadas, analisando a palavra explorada anteriormente na oralidade e inserindo outras com a mesma regularidade/irregularidade linguística em questão.

**Leitura:** depois das atividades de escrita, as mesmas palavras passam a ser exploradas por meio de estratégias de leitura. Esta é estimulada, na maioria das vezes, fazendo uso de brincadeiras que sinalizam quem irá ler para o grupo ou para a professora ou para algum colega. Neste momento, busco explorar tanto as habilidades que envolvem as propriedades da leitura oral em voz alta como a leitura silenciosa.

**Fechamento:** como conclusão da sequência didática, construímos textos propostos e adaptados ao nível de aprendizagem de cada criança. Geralmente são constituídos pela escrita de palavras ou frases relacionadas ao que aprendemos. Essas produções são colocadas no banco de palavras; ou, ainda, dentro da caixinha de frases, usadas em momentos de leitura. Algumas vezes, também ocorre a produção de cartinhas escritas para o personagem da história ou de texto escrito a partir de uma música ou história. Cartaz informativo, bilhete ou carta também podem ser elaborados nestes momentos de conclusão.

Ao desenvolver a prática pedagógica através da organização de sequências didáticas, que seguem a estrutura apresentada no Quadro 1, dando ênfase às atividades de apropriação do SEA e à importância do exercício democrático e da cidadania, adoto como princípio didático o trabalho colaborativo, pois, entre os seus benefícios, está o desenvolvimento da capacidade de negociação e de respeito ao direito do outro que pensa e se posiciona diferente das minhas ideias e convicções.

Na sequência, para uma melhor compreensão da forma de organização que realizo como professora do primeiro ano, apresento a descrição de um projeto mensal (quadro 2), de uma rotina semanal (quadro 3) e de uma aula padrão (figura 1). Escolhi o projeto mensal de outubro de 2014, pois nele está inclusa a sequência que filmei e será apresentada posteriormente.

## **Quadro 2 - Projeto do mês**

### **Projeto do mês de Outubro**

#### **Objetivos gerais e conteúdos envolvidos**

- ⇒ Explorar as letras P, R (R com seus diferentes sons e contextos: “r” início de sílaba, “r” final de sílaba, RR (dois r), “r” com som brando, “r” com som forte etc.
- ⇒ Números, agrupamentos, contagem, sequência numérica.
- ⇒ Explorar o aniversário do Colégio Municipal Pelotense, sua história, seu hino, a ideia de “Gato Pelado”.
- ⇒ Água e cuidados com ela – Evitar desperdício.
- ⇒ Explorar as datas comemorativas: Dia da Criança e Dia do Professor.
- ⇒ Participar da passeata da escola e da gincana de aniversário da escola.
- ⇒ Explorar questões sobre o trabalho colaborativo em todo o decorrer do mês, enfatizando o respeito ao outro e os diferentes tempos e aprendizados.

#### **Estrutura geral de trabalho**

- 1) Elaborar sequências didáticas envolvendo a temática “cuidar o uso da água”, já que os alunos estão desperdiçando muita água ao escovar os dentes. Sequência didática sobre aniversário da escola, pois teremos as comemorações na instituição neste mês. Sequência didática sobre os sons do “r”, já que muitos alunos estão com dificuldades em usá-lo, trocando quando é “r” ou “rr”, quando se lê com som brando ou com som forte.
- 2) Trabalhar e explorar sequência numérica, contagem, agrupamentos. Contar de cinco em cinco e de dez em dez. Explorar, com blocos lógicos, noções de diferenças e semelhanças, tamanhos, espessura, cor, forma etc.

- 3) Trabalhar a história da escola, origem do termo “Gato Pelado”, o hino da escola, suas cores, além de participar da gincana.
- 4) Participar da Semana Especial do Dia da Criança com atividades diferenciadas para o currículo durante toda a semana.
- 5) Organizar o material e os recursos necessários para desenvolver as atividades, a cada semana.

#### Esqueleto do mês

#### **Primeira semana do mês (29/09 a 03/10): Sequência didática sobre aniversário da escola.**

Providenciar:

- ⇒ hino da escola;
- ⇒ história da escola;
- ⇒ visita ao museu da escola (agendar);
- ⇒ origem do termo “Gato Pelado”;
- ⇒ explicação sobre a gincana que ocorre todos os anos;
- ⇒ construção de material para expor na passeata: máscaras de “Gato Pelado” e pompom na cor da turma (este ano, ficamos no grupo verde, na gincana).

#### **Segunda semana do mês (06/10 a 10/10): Semana especial de Dia da Criança.**

##### **Sequência didática: Ser criança é...**

Providenciar:

- ⇒ agendamento da cozinha para o dia do sanduíche legal;
- ⇒ pedido de material para o dia do espetinho com balas de goma;
- ⇒ brinquedos infláveis;
- ⇒ organização de material para a manhã da tinta com representações do brincar em papel pardo grande, material coletivo com as outras turmas;
- ⇒ dia de pintar a rua: pedir que venham com roupa apropriada e providenciar pincel e tinta;
- ⇒ atividades em folha com exploração do “r” em meio de sílabas (criança);
- ⇒ cantigas infantis para o dia de roda e brincadeiras infantis;
- ⇒ tinta verde para pintar o rosto no dia dos jogos na quadra de esportes;
- ⇒ poemas e músicas infantis.

#### **Terceira semana do Mês (13/10 a 17/10): Sequência didática do livro “Pinga Pingo Pingado”**

Providenciar:

- ⇒ textos, músicas, livros de literatura Infantil com histórias sobre água e consumo consciente da água;
- ⇒ folhas e atividades de exploração da letra “p”;
- ⇒ fantoche para explorar a letra “p”;
- ⇒ objetos cujos nomes começam com a letra “p”.

#### **Quarta semana do mês (20/10 a 24/10): Sequência didática “Os diferentes sons do r”**

Providenciar:

- ⇒ textos, músicas, livros Infantis com histórias que envolvam palavras com os diferentes sons do “r” (“r” com som brando, “r” forte, “r” inicial, “r” em meio de sílaba e “r” em final de sílabas);
- ⇒ folhas e atividades com os diferentes sons do “r”;
- ⇒ fantoche do “r” (pode ser o do rato);
- ⇒ objetos cujos nomes comecem com a letra “r”;
- ⇒ blocos lógicos.

Obs: Os dias 27/10 e 28/10 serão feriados relativos aos dias do Funcionário Público e do Professor. De 29/10 a 30/10, fazer avaliação do mês e confeccionar material para expor e retomar alguma atividade que não tenha sido realizada. No dia 31/10 Festa à fantasia com as turmas de primeiro ano juntas.

**Avaliação junto aos alunos das atividades desenvolvidas neste mês:**

- ⇒ O que aprenderam?
- ⇒ O que mais gostaram?
- ⇒ O que vão divulgar a todos na escola?
- ⇒ O que não gostaram?
- ⇒ Como estão os grupos?
- ⇒ Sugestões para o próximo mês.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

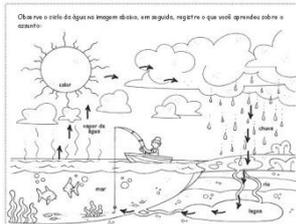
O próximo quadro (3) apresenta uma rotina semanal de trabalho.

**Quadro 3 - Rotina semanal e tabela de materiais**

<b>ROTINA SEMANAL</b>				
<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Música: Bom dia criança</li> <li>▶ Calendário e ajudante do dia</li> <li>▶ Chamada móvel, entregue aos colegas pelo ajudante do dia</li> <li>▶ Leitura de cartazes</li> <li>▶ Correção do tema do dia anterior e organização de envio do próximo tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Música: Bom dia criança</li> <li>▶ Calendário e ajudante do dia</li> <li>▶ Chamada móvel, entregue aos colegas pelo ajudante do dia</li> <li>▶ Leitura de cartazes</li> <li>▶ Correção do tema do dia anterior e organização de envio do próximo tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Música: Bom dia criança</li> <li>▶ Calendário e ajudante do dia</li> <li>▶ Chamada móvel, entregue aos colegas pelo ajudante do dia</li> <li>▶ Leitura de cartazes</li> <li>▶ Correção do tema do dia anterior e organização de envio do próximo tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aulas com professores especializados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Música: Bom dia criança</li> <li>▶ Calendário e ajudante do dia</li> <li>▶ Chamada móvel, entregue aos colegas pelo ajudante do dia</li> <li>▶ Leitura de cartazes</li> <li>▶ Correção do tema do dia anterior e organização de envio do próximo tema</li> </ul>

<p>1º) O ajudante do dia organiza as almofadas em círculo, enquanto termino a correção dos temas.</p> <p>2º) Leitura do livro: "Pinga, Pingo Pingado"</p> <p>#Motivação: mostrei o livro "Pinga Pingo Pingado". Explorei com eles o título do livro e o nome do autor.</p> <p>Comecei a reflexão propondo um questionamento: sobre o que acham que o livro vai tratar?</p> <p>A seguir, outros questionamentos foram propostos: O que é pingo? Que tipos de pingos existem?</p> <p>#Leitura: Leitura do livro explorando texto e ilustração.</p> <p>#Exploração oral da história. Questionei sobre o que entenderam e o que mais gostaram da história. Perguntei: É importante economizar água? Por quê? Para que serve a água? De onde vem a água? Como é a água? Como cuidar e economizar a água?</p> <p>#Extrapolação: desenhar algo que conversamos sobre a história, especialmente sobre o que é necessário fazer</p>	<p>1º) Leitura do Texto "A água" (ajudante e colegas realizam contagem das almofadas, utilizando a correspondência termo a termo)</p> <p>#Leitura de um texto expositivo sobre a água, com cópia ampliada para a professora fixar no quadro e uma cópia para cada aluno (abordagem de estratégias de leitura).</p> <p>Identificação e pintura da palavra "água" de amarelo. Circule o título do texto...</p> <p>2º) Música: "Os pingos da chuva" (Patati-Patatá)</p> <p>#Ouvir a música, dançar e cantar em roda.</p> <p>3º) Explorar, de forma oral, o que a música expõe sobre a água e seus estados físicos.</p> <p>4º) Explorar história em quadrinhos sobre a água, ressaltando aspectos deste diferente texto. Colorir e, depois, explicar aos colegas o que aprendeu.</p>	<p>1º) Atividade de leitura</p> <p>#Os alunos serão organizados em roda e passarão uma caixa, de mão em mão, enquanto cantam a música do limão. Quando a música termina, quem está com a caixinha deve abri-la e retirar uma palavra para ler em voz alta para o grupo.</p> <p>2º) Atividade com o hino da escola</p> <p># As crianças receberão o hino da escola separado em frases e terão que montar o quebra-cabeça em folha A4*;</p> <p>3º) Cantar o hino da escola</p> <p>#Após cantar o hino da escola, as crianças irão colar a folha com o hino no caderno de aula e, abaixo dele, desenhar o Gato Pelado*,</p> <p>4º) Montar o Painel de aniversário da escola</p> <p>Com tinta, desenhar o bolo ou o "Gato Pelado"; escrever palavras para anexar junto ao painel sobre o que desejam ao colégio*</p>	<p>1º Período: Artes</p> <p>2º Período: Artes</p>	<p>1º) Aula de Informática: pesquisar curiosidades sobre a água.</p> <p>2º) Expor os objetos trazidos de casa cujo nome inicia com a letra "P".</p> <p>#Construir painel da sala com desenho do objeto que trouxe.</p> <p>3º) Receber visita do fantoche Peter.</p> <p>#Explorar, com o fantoche, os sons da letra "P", palavras iniciadas com "P".</p> <p>4º) Fazer a letra "P" com o dedo no ar, com massinha, no quadro com giz, no caderno etc. Explorar as diferentes grafias do "P".</p> <p>4º) Realizar a atividade na folha xerocada da pipoca explorando a grafia e o traçado da letra.</p> <p>5º) Fazer, no caderno, ler e desenhar o "P": "pipoca, pingo, pente, panela, pia, porco, pudim etc.</p>
--	--	--	---	--

para não desperdiçar a água.				
<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>	<b>RECREIO</b>
► Leitura deleite: Poema “Água-fonte de vida” de Graça Batituci	► Leitura deleite: “O Mundinho azul” (acervo PNAIC)	► Leitura deleite: notícia do jornal sobre o uso consciente da água e sobre seus desperdícios	3º Período: Ed. Física  4º Período: Ed. Física	► Leitura deleite: “Azul e lindo planeta Terra, nossa casa” de Ruth Rocha
4º) Socialização da produção:  # Cada criança irá à frente do grupo mostrar seu desenho e explicar o que e por que o fez.  5º) Atividade de exploração do SEA  # Cada grupo receberá o alfabeto móvel e será desafiado a formar palavras que exploramos a partir da história e da conversa sobre o livro. Palavras conforme o nível de cada criança.  # Registro, no caderno, das palavras formadas com alfabeto móvel.  6º) Brincar de ser Pingos: cada criança receberá um número. Explorar: contagem, agrupamentos e sequências.	5º) Interpretação de imagem:  discutir a imagem do ciclo da água.  #Listar palavras relacionadas à imagem.  6º) Atividades da Gincana de aniversário da escola*.  7º) Ensaio da música de apresentação no aniversário da escola*.	5º) Jogos da caixa do CEEL: Palavra dentro de palavra e rimas*.  6º) Atividade do pátio: brincar de água e gelo	5º Período: Música  6º Período: Música	6º Roda da conversa  Em roda, discutir o que eles aprenderam com a história do “Pinga Pingo Pingado”.  7º) Juntos, pensar sobre o que poderíamos fazer para que outras pessoas da escola, também, soubessem o que aprendemos naquela semana.  8º) Confeccionar o material do fechamento da sequência didática Pinga, Pingo Pingado, para expor.
► Registro das atividades do dia no caderno	► Registro das atividades do dia no caderno	► Registro das atividades do dia no caderno		► Registro das atividades do dia no caderno

<p style="text-align: center;">► Atividades Permanentes/rotina</p> <p style="text-align: center;">*Atividades Independentes</p> <p style="text-align: center;">LIVROS, MÚSICAS, VÍDEOS E TEXTOS UTILIZADOS:</p>			
 <p>Água clarinha, Que corre, que desce... Que sobe, que cai! Que é fofuinha, Que muda de forma, Constantemente. Que sai das nuvens, Que sacia a sede, De plantas e animais, E a minha sandália. Não falta jamais!</p>	<p>Poemas: “Água -Fonte de vida” Autora: Graça Batituci</p>		<p><a href="https://pt.slideshare.net/rofi-si-a-historiadepingodaguaodefensordasaguas">https://pt.slideshare.net/rofi-si-a-historiadepingodaguaodefensordasaguas</a></p>
 <p><b>A Água</b></p> <p>A água tem forma, tem nome, tem cor, tem gosto e tem cheiro. Ela é essencial para a vida em todos os lugares. Ela garante a saúde e o bem-estar de todos os seres vivos. Ela é o elemento mais abundante no planeta Terra. Ela é o recurso mais valioso do mundo. Ela é o que nos mantém vivos e saudáveis. Ela é o que nos dá energia e vitalidade. Ela é o que nos dá a sensação de frescor e bem-estar. Ela é o que nos dá a sensação de paz e harmonia. Ela é o que nos dá a sensação de amor e carinho. Ela é o que nos dá a sensação de vida e esperança. Ela é o que nos dá a sensação de futuro e sonhos. Ela é o que nos dá a sensação de amor e respeito. Ela é o que nos dá a sensação de vida e dignidade. Ela é o que nos dá a sensação de amor e justiça. Ela é o que nos dá a sensação de vida e liberdade. Ela é o que nos dá a sensação de amor e fraternidade. Ela é o que nos dá a sensação de vida e solidariedade. Ela é o que nos dá a sensação de amor e respeito. Ela é o que nos dá a sensação de vida e dignidade. Ela é o que nos dá a sensação de amor e justiça. Ela é o que nos dá a sensação de vida e liberdade. Ela é o que nos dá a sensação de amor e fraternidade. Ela é o que nos dá a sensação de vida e solidariedade.</p>	<p>Texto A água <a href="http://bau-de-atividades.com/2012/05/estados-fisicos-da-agua.html">http://bau-de-atividades.com/2012/05/estados-fisicos-da-agua.html</a></p>		<p>Livro do Acervo PNAIC</p>
<p>Música do Patati Patatá - Os Pingos da Chuva / Vem Dançar / Banho de Espuma (DVD Na Cidade dos Sonhos)</p> 	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uiNoHzL9-Do">https://www.youtube.com/watch?v=uiNoHzL9-Do</a></p>	 <p>Observe o ciclo da água na imagem abaixo. em seguida, registre o que você aprendeu sobre o assunto.</p>	<p>Imagem a ser analisada sobre o ciclo da água.</p>
	<p>Azul e lindo planeta Terra, nossa casa de Ruth Rocha</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Por fim, a figura 1 mostra uma aula padrão de um dia de trabalho. Selecionei as atividades realizadas na segunda-feira da rotina semanal, apresentada anteriormente.

Figura 1 - Descrição do Plano de aula

11

Pelotas, 13 de outubro de 2014.  
(segunda-feira)

Conteúdos:

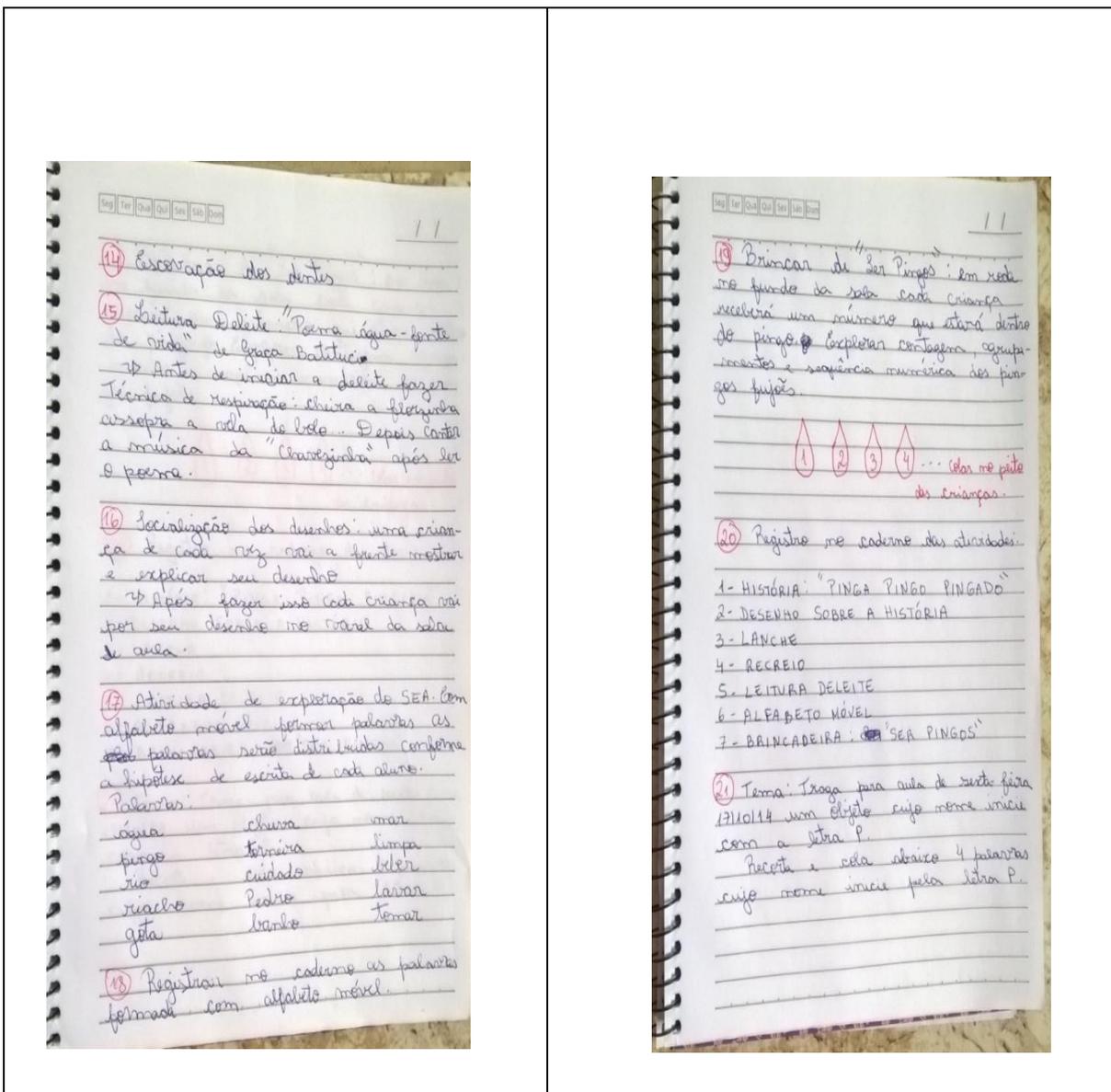
- Oralidade, leitura e escrita;
- Ordem alfabética;
- Correspondência termo a termo;
- Leitura e interpretação de texto;
- Interpretação de imagens;
- Expressão e comunicação por desenhos;
- Socialização e oralidade;
- Formação de palavras;
- Gênero de palavras;
- Pontuação, agrupamentos e sequência numérica;
- Água e cidades com a água;
- Ilha circunscrita da água;

Procedimentos:

- 1) Música: Bem dia cruzada
- 2) Organização do calendário e definição de quinta
- 3) Chamada nominal
- 4) Leitura dos cartazes de sala
- 5) Organização de Terra
- 6) No caderno de aula:  
PELOTAS, 13 DE OUTUBRO DE 2014.  
HOJE É SEGUNDA-FEIRA

11

- 7) Aluno expõe as atividades realizadas (ortografia e correspondência termo a termo)
- 8) Atividades para leitura:
  - Qual o título da história?
  - Nome do autor?
  - Sobre o que vai falar a história?
  - O que é pinga?
  - Que tipo de pinga existem?
- 9) Leitura do livro "Pinga, pinga pinga de" explorando o texto e as ilustrações.
- 10) Exploração oral da história:
  - O que entenderam da história?
  - Qual a parte da história tu mais gostou? Por quê?
  - É importante economizar a água? Por quê?
  - Para que serve a água?
  - E onde vem a água?
  - Como cuidamos da água?
- 11) Extrapolação: Descreve algo que con- versações sobre a história, especialmente sobre o que se deve fazer para não desperdiçar a água.
- 12) Lanche
- 13) Recreio



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Assim, entendo que o "como alfabetizar letrando", em minha prática pedagógica, acontece por meio da organização e do planejamento com base nas diferentes modalidades organizativas. Em especial, destaco a elaboração das sequências didáticas, pois estas, geralmente, partem da realidade vivenciada pelas crianças, na escola, tendo como foco a alfabetização e a apropriação do SEA. Durante o planejamento, assumo, como eixo norteador, as hipóteses das crianças reveladas pelos testes de escrita e, por fim, procuro organizar atividades coletivas (o grupo todo disposto em roda) e em pequenos grupos, visto que entendo o trabalho colaborativo como princípio didático para conduzir a prática de docência no 1º ano.

## 4 CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Foi a busca por respostas às minhas indagações que guiaram o desenho da investigação. Apresento, a seguir, o caminho delineado ao longo do estudo, que auxiliou a efetivar a pesquisa.

### 4.1 O tipo de pesquisa

Esta investigação foi conduzida por mim, uma professora-pesquisadora que, no exercício de suas atividades, pensa teoricamente sobre suas ações e investiga seu fazer docente, qualificando e entendendo as razões que mobilizam o seu trabalho pedagógico. Tal perspectiva ancora-se nos conceitos de “professor reflexivo” (SCHÖN, 2000), “professor-pesquisador” (NÓVOA, 2001) e “professor como intelectual” (GIROUX, 1997), pois me vejo como uma professora que é agente de sua formação, porque penso e analiso reflexivamente a prática pedagógica que assumi, buscando entender suas potencialidades e dificuldades, visando meios de modificá-la e qualificá-la. Assim, identifico esta pesquisa como *pesquisa de professores* (MIZUKAMI, 2003) porque, nessa perspectiva teórico-metodológica, encontro guardida para pensar sobre o meu fazer docente.

Com o passar dos anos, agindo de forma repetida, o fazer pedagógico vira algo tão cotidiano que, muitas vezes, o realizamos sem refletir sobre o porquê fazemos algo deste e não de outro jeito. Simplesmente o realizamos, como um hábito. Para romper com essa estagnação, concordo com Nörnberg (2016) quando afirma que o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica está relacionado à construção do conhecimento pedagógico e que essa construção tem relação com a compreensão e, ainda, que se trata de um “saber não mensurável”, pois “todo conhecimento pedagógico é decorrente da atitude investigativa, indagativa e propositiva”; por isso, necessita do “movimento interpretativo” de nossas ações e relações enquanto seres humanos. (NÖRNBERG, 2016, p. 17)

Assim, este estudo se propõe, em certa medida, a fazer uma narrativa pedagógica, especialmente porque apresenta e analisa registros da prática e dos contextos de ensino e aprendizagem por mim produzidos. Com base no olhar e na

reflexão sobre minha prática, entendo que estou produzindo uma narrativa sobre o meu fazer pedagógico.

As narrativas das professoras estão carregadas por aspectos localizados em diferentes campos de interesse e por necessidades específicas que, ao serem lidas por outros professores, em formação, podem encontrar pistas e aspectos para pensar o seu próprio processo de constituir-se docente. Narrativa como expressão da ação humana. Escrever, nessa perspectiva, se apresenta como um momento em que interrompemos, no tempo e no espaço, o fazer, próprio da prática compulsiva que nos captura e, assim, abrimos condições para pensar, sozinhos, no vácuo da suspensão, da solidão e de estar consigo mesmo, o que possibilita condições para meditar, refletir, compreender. (NÖRNBERG, 2016, p.17).

Em certa medida, entendo que a elaboração do projeto de pesquisa e a escrita desta dissertação propiciaram-me a organização de uma narrativa sobre minhas ações. Ao fazer isso, constituí um espaço-tempo de parada da prática compulsiva que tenho como uma professora da Educação Básica, que atua 45 horas em sala de aula. Essa suspensão tem-me possibilitado condições para pensar, analisar e refletir sobre ações feitas, o que permite compreender melhor as atividades realizadas e as relações destas com a minha experiência como ser humano, bem como a relação teórica possível de ser construída a partir destas ações para qualificar o processo de aprendizagem das crianças sobre o SEA. Nesse movimento, acredito que também estou investindo em meu desenvolvimento como profissional.

Ao longo do período de realização do projeto de ensino e inovação pedagógica, do qual esta dissertação se origina, no contexto do projeto Obeduc-Pacto/Capes, fui assumindo certos princípios e procedimentos de pesquisa, do mesmo modo que fui elaborando o processo de realização da investigação, delineando caminhos que me levassem ao encontro das respostas buscadas por meio do objetivo geral e dos objetivos específicos, especialmente considerando o fato de que eu investigava a minha prática pedagógica.

Reconheço que o movimento de investigação realizado se deu através de um processo que visava compreender e analisar minha própria prática pedagógica e, para isso, precisei lançar mão de alguns procedimentos necessários para registrar e entender as ações desenvolvidas. Sendo assim, apresentarei, a seguir, elementos de uma abordagem de pesquisa que me inspirou a construir meu próprio caminho metodológico de investigação. Ressalto que não identifico esta pesquisa como sendo do tipo que apresento logo a seguir, mas destaco que nele encontrei elementos

importantes para construir a metodologia de investigação sobre a prática pedagógica que adoto.

Damiani (2012) entende o conceito de pesquisa-intervenção, ancorada pelas ideias de Freitas e Ramos (2010), como uma ação humana que interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, provocando alterações e transformações. Destaca, ainda, que embora Freitas e Ramos não tenham usado a palavra intervenção, é possível concluir que toda a pesquisa que tem por base Vygotsky seria uma intervenção, isso porque provoca alterações nos sujeitos envolvidos e porque é fruto da ação humana. Conforme explica Damiani (2012, p. 3):

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Motivada pelo pensamento de Damiani (2012), identifico-me com a ideia que ela traz de que o processo de pesquisa com base em Vygotsky provoca alterações nos sujeitos envolvidos e é fruto da ação humana. Entendo que a pesquisa que me propus a realizar ocorreu em meio a uma ação humana entre sujeitos que interagiram, juntos, em sala de aula, e que, neste processo, tanto eu, professora da turma, como as crianças estivemos em constante processo de alteração e transformação de nós mesmos e das situações em que estivemos envolvidos.

Nesse processo, também entendo como sendo grande o desafio de desenvolver uma investigação realizada por professores porque o investigador, além de realizar o processo de coleta e análise dos dados, está envolvido nele e, por isso, precisa saber distinguir muito bem os dados produzidos para a produção da prática e os dados produzidos para a análise da pesquisa. Em razão disso, procurei ter cuidado e ser sistemática com os registros e reflexões sobre as situações que ocorriam e as interferências que eu realizava em sala de aula. E esse cuidado construí muito inspirada pelos alertas que Damiani (2012) faz ao descrever a pesquisa-intervenção, ressaltando a importância de se separar o que são dados da metodologia da intervenção e o que são dados da avaliação desta intervenção.

Desse modo, identifico-me como um prático que, ao fazer ou realizar uma aula, pesquisa e, enquanto pesquisa, ensina algo (realiza uma intervenção). Nesse

processo, entendo que é na análise de por que faço algo de determinado modo que também vou vislumbrando outras formas possíveis de fazê-lo. Ou seja, vou percebendo e entendendo o meu processo de formação e ação docente, que acontece nessa relação de fazer e refletir sobre as ações para, a seguir, modificá-las, caso necessário. Com certeza, a professora que sou hoje não é a mesma que iniciou a tarefa docente há dez anos. Hoje, cada vez entendo mais que nos constituímos professores no exercício da reflexão sobre a ação e nas relações humanas que vivenciamos, não só na escola e nos espaços de formação, mas em diferentes lugares.

#### **4.2 O contexto de pesquisa e os dados produzidos**

O campo empírico de pesquisa foi composto por duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Pelotas, especialmente suas crianças e a professora (neste caso, eu). A escola, onde atuei entre 2014 e 2015 (tempo da coleta de dados) como professora da educação básica, tem como prática de gestão abrir o espaço escolar para atividades de pesquisa. É uma escola de porte grande, que atende alunos oriundos de diferentes realidades e bairros da cidade, pois o critério de ingresso é o sorteio de vagas para seu ano letivo.

O projeto Obeduc-Pacto/Capes, do qual participo como bolsista de educação básica, realizou atividades de coleta de dados de escrita em três escolas da rede Municipal de Pelotas e em três escolas da rede Municipal de Porto Alegre. Além dessa atividade, em cada uma das escolas-parceiras, os bolsistas do programa Observatório da Educação, da Capes, realizaram projetos de ensino de intervenção pedagógica, visando à inovação e à melhoria das práticas docentes. É desse contexto que esta pesquisa decorre.

Em relação aos acordos, cabe explicar que, em 2013, realizamos (minha orientadora de pesquisa e eu) uma reunião com a equipe diretiva da escola e explicamos o objetivo do projeto Obeduc-Pacto/Capes, além de apresentarmos os objetivos do projeto de ensino e da intervenção pedagógica que pretendia executar. O projeto também foi enviado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), que autorizou as atividades de coleta de escrita das crianças e a realização dos projetos, conduzidos pelas bolsistas de educação básica, professoras da rede municipal de ensino.

No início dos anos letivos de 2014 e de 2015, realizei reunião com os pais e apresentei o projeto de pesquisa, tanto no que se referia à participação das crianças nas atividades de coleta de escrita, feitas no âmbito do projeto Obeduc-Pacto/Capes, como as atividades que se relacionavam ao meu projeto de ensino e intervenção pedagógica. Os pais, por sua vez, foram convidados a autorizar ou não a participação e o uso dos materiais para fins investigativos, mediante a assinatura de Termo de Consentimento.

Após o ingresso no mestrado, novamente chamei os pais, apresentei a intenção de pesquisa e pedi sua autorização (Apêndice 1) para uso dos dados de seus filhos, agora vinculando-os ao projeto de pesquisa do mestrado. Além da autorização assinada pelos responsáveis, em 2015, também expliquei às crianças o que era uma pesquisa e disse-lhes que eu estava realizando uma em que eles participavam. Expliquei que meu objetivo era o de descrever e analisar como o trabalho em grupo auxiliava no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Questionei quem gostaria de participar e as crianças foram convidadas a assinar autorizações (Apêndice 2) concordando com suas participações. Expliquei que eu usaria o material e as imagens somente daquelas que quisessem, não filmando ou selecionando materiais de quem não autorizasse. As crianças ficaram surpresas e demonstraram muito interesse em participar e entender o que era exatamente uma pesquisa, fazendo questionamentos como: O que é uma pesquisa? O que faz um pesquisador? Quem iria ver os trabalhos, as fotografias e as filmagens deles? Perguntaram, ainda, sobre como era a “escola” onde eu estudava, dentre outras questões.

Tanto em 2014 como em 2015, cada uma das turmas de 1º ano era formada, em média, por 20 crianças. O trabalho realizado com esses dois grupos foi documentado por meio de registros escritos e filmagens, constituindo evidências narrativas para descrever e analisar como o trabalho colaborativo pode facilitar o processo de aprendizagem da linguagem escrita, identificando quais atividades de escrita favorecem a colaboração e quais posturas da professora podem servir de modelo de interação entre as crianças.

Os dados produzidos foram organizados em dois grandes eixos: (1) documentação pedagógica e (2) dados de investigação sobre trabalho colaborativo. Separei os dados nesses dois grandes eixos por entender que a pesquisa de professores (MIZUKAMI, 2003) precisa separar o método usado para o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, os dados que descrevem a prática

pedagógica implementada, do método de investigação da prática pedagógica realizada. Este último é constituído pelos instrumentos de coleta, pelos dados coletados e pelo método de análise a ser utilizado, algo que se assemelha ao método realizado em qualquer tipo de pesquisa empírica.

O primeiro eixo, formado pela documentação pedagógica, reúne o material que produzi, como professora, para as crianças ou com elas, tendo como objetivo organizar e desenvolver o trabalho de ensino. Nörnberg (2016, p. 8) explica que a documentação pedagógica reúne o

conjunto de materiais que são produzidos tanto pela professora como pelas crianças, constituindo assim a materialidade da prática pedagógica. Professoras em geral, organizam, preparam, elaboram um volume expressivo de materiais de diferentes tipos: plano de aula, relatório de atividades, diário de classe/aula, correspondência eletrônica, depoimento escrito, resposta a um questionário, observação de uma aula, pareceres de avaliação, fotolivros, portfólio, vídeos, etc. Registros de diferentes tipos que constituem a documentação pedagógica da professora.

No eixo da documentação pedagógica, agrupei diferentes materiais, como planejamentos de aula, tabelas com perfil da turma e também as produções das crianças. Os planejamentos descrevem atividades criadas ou adaptadas da literatura da área, visando à apropriação do SEA, que foram desenvolvidas e propostas às crianças, em especial em situações de trabalho colaborativo.

Já o segundo eixo agrupa os dados gerados com o objetivo de descrever e analisar como o trabalho colaborativo e a heterogeneidade auxiliam na organização da prática pedagógica e favorecem as situações de ensino, contribuindo, assim, para a aprendizagem do SEA pelas crianças de 1º ano.

Como instrumento de pesquisa, realizei observações (MINAYO, 1993) das interações entre as crianças, na sala de aula, e usei como instrumento de registro um diário de campo em que escrevi sobre as situações em que percebia haver maiores níveis de colaboração. O processo de registro de dados em diário de campo foi realizado de duas formas:

A) Em sala de aula, fazia pequenas anotações, listando as atividades que eram propostas às crianças e o tipo de interação entre as crianças que eu percebia tendo um nível maior colaboração. Por vezes, realizava anotações no próprio caderno de planejamento, especialmente de ideias ou fatos decorrentes das observações em sala de aula.

B) Após a aula, organizava e redigia o registro no diário de campo.

Nesse segundo eixo, também fiz uso de outro instrumento de coleta: a filmagem de atividades realizadas em sala de aula foi um instrumento de coleta de dados que muito contribuiu para o processo de descrição e análise dos dados. Esse processo ocorreu de maneiras diferentes em cada ano. Em 2014, elegi filmar as atividades relacionadas à sequência didática “Pinga Pingo Pingado”. Foram produzidos cinco vídeos. Para produzir as imagens, posicionei a câmera em tripé, capturando a cena da aula como um todo. Ao ver o material filmado, é possível observar que, em vários vídeos, a câmera capturou situações para além daquelas que tinham como foco atividades em grupo, mostrando uma visão geral da aula.

Já em 2015, foram gravados 11 vídeos que registraram diferentes situações didáticas. O objetivo da filmagem foi o de registrar momentos em que a colaboração ocorria em níveis elevados. Nesse ano, assumi alguns critérios diferentes em relação ao posicionamento da câmera, ou seja, em alguns momentos, a filmadora foi posta sobre a minha mesa, capturando a sala de aula como um todo. Fiz isso especialmente em momentos de atividades coletivas. Em outras situações, sobretudo quando as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, desloquei a filmadora, levando-a comigo até os grupos, filmando o que estava acontecendo.

Fiz essa alteração na forma de capturar as cenas porque, ao analisar os vídeos de 2014, percebi que era difícil identificar as interações que ocorriam nos pequenos grupos, pois a captura do áudio tinha ficado prejudicada. A câmera posicionada em um local fixo, o tempo todo, não permitia a produção de um áudio de boa qualidade, das falas das crianças, ocorridas enquanto realizavam as atividades em pequenos grupos. A posição fixa era boa apenas para as atividades realizadas com todo o grupo, como aquelas em roda ou de apresentação de trabalhos.

Na sequência, no Quadro 4, apresento os dados produzidos ao longo de 2014 e 2015, selecionados para a pesquisa. Percebo que uma visão dos materiais coletados ajuda a entender melhor a metodologia de pesquisa. Como expliquei anteriormente, organizo os dados separando-os nos dois eixos: (1) documentação pedagógica e (2) dados de investigação sobre trabalho colaborativo.

#### Quadro 4 - Conjunto de dados produzidos

2014	2015
<b>Primeiro eixo</b>	
<b>Documentação pedagógica</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diário de planejamento das atividades desenvolvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diário de planejamento das atividades desenvolvidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes trimestrais com produções de escritas das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes bimestrais com produções de escritas das crianças.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de uma sequência didática <i>Pinga, Pingo, Pingado</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de duas sequências didáticas: <i>A aranha: meus medos e reflexões do nh</i>; <i>Hora de pensar: os diferentes sons do S</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro com perfil da turma segundo os níveis de hipótese da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro com perfil da turma segundo os níveis de hipótese da escrita.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotos de vários momentos vivenciados com a turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotos de vários momentos vivenciados com a turma.</li> </ul>
<b>Segundo eixo</b>	
<b>Dados de investigação sobre trabalho colaborativo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes trimestrais com produções de escritas das crianças. A partir dos testes, elaboro o quadro com o perfil da turma, segundo os níveis de hipótese da escrita. Através desse quadro, penso nos agrupamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes bimestrais com produções de escritas das crianças. Com base nos resultados dos testes, elaboro o quadro com o perfil da turma, segundo os níveis de hipótese da escrita. Através desse quadro, penso nos agrupamentos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cinco vídeos que registram momentos da sequência didática <i>Pinga, Pingo, Pingado</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Onze vídeos que registram momentos de duas sequências didáticas. Dez vídeos da sequência didática <i>A aranha: meus medos e reflexões do nh</i>. Um vídeo da sequência didática <i>Hora de pensar: os diferentes sons do S</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diário de campo da pesquisa, que descreve as atividades pedagógicas realizadas e as percepções sobre aquelas em que houve maiores níveis de colaboração, bem como registra diálogos em que ocorria o conflito cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diário de campo da pesquisa, que descreve as atividades pedagógicas realizadas e as percepções sobre aquelas em que houve maiores níveis de colaboração, bem como registra diálogos em que ocorria o conflito cognitivo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

#### 4.3 O método de análise dos dados

Realizei a análise após a organização dos dados coletados, buscando evidências para refletir sobre o objetivo geral de pesquisa: descrever e analisar como o trabalho colaborativo e a heterogeneidade facilitam a organização da prática

pedagógica, auxiliando os processos de ensino e, em especial, a aprendizagem do SEA.

A análise dos dados é um processo complexo, principalmente quando se examina dados produzidos pelo próprio pesquisador. É preciso aprender a distanciar o olhar que temos como professora, buscando técnicas e recursos teórico-metodológicos que auxiliem no processo de análise. As análises foram realizadas com foco na análise de dados em pesquisa qualitativa. Para isso, ancorei-me em elementos da análise temática (MINAYO, 1993).

A análise temática, conforme Minayo (1993), propõe uma organização dos dados em torno de unidades temáticas ou categorias de análise. A elaboração dessas unidades temáticas tem sua origem em um processo de agrupamento. Gomes (1994) explica que a análise e a interpretação dos dados estão contidas no mesmo movimento: olhar atentamente para os dados da pesquisa. Desse movimento é preciso elencar categorias de análise. Nessa direção,

a palavra categoria, em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações.[...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (GOMES, 1994, p. 70)

Por entender que categoria é um agrupamento de elementos que se relacionam entre si, olhei para os dados e realizei diversas leituras do material, buscando identificar ideias, ações e expressões que se relacionavam dentro de um mesmo conceito geral. Para executar o processo de categorização, precisei ver e estudar os vídeos diversas vezes e ler, simultaneamente, as transcrições, cotejando com os registros que fiz no diário de campo. Durante essas ações, eu realizava marcações ou anotações ou, ainda, realçava o texto com o uso de lápis coloridos, destacando ideias, expressões e ações que estavam relacionadas a um mesmo conceito central ou que me auxiliavam a responder um determinado objetivo específico de pesquisa. A partir dessas marcações, defini categorias que abarcassem, de forma geral, conceitos/ideias ou situações explicitados, tentando dar a ideia do total que envolviam.

No próximo capítulo, apresento categorias que apareceram em maior incidência, decorrentes do processo de análise, em articulação com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

## **5 TRABALHO COLABORATIVO E HETEROGENEIDADE EM PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA**

O exercício de análise, aqui apresentado, contempla os dados gerados e coletados em 2014 e 2015, colocando-os em diálogo com o referencial teórico desta pesquisa. Os dados analisados referem-se aos testes de escrita, aos registros realizados em diário de campo e aos vídeos de situações vinculadas a três sequências didáticas desenvolvidas.

Este capítulo está constituído por quatro subseções, descritas a seguir.

Na seção 5.1, abordo o conceito de heterogeneidade e mostro como ele organiza minha prática pedagógica. Para isso, trago a análise dos testes de escrita das crianças para ilustrar a heterogeneidade presente nas duas turmas de primeiro ano nas quais atuei como professora. Mostro, com base nos testes de escritas realizados pelas crianças, como a heterogeneidade, quando diagnosticada e reconhecida como um “potencializador” das práticas pedagógicas, pode auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na seção 5.2, com base na análise do diário de campo da pesquisa e dos vídeos, descrevo e analiso quais foram as atividades de leitura e escrita que facilitaram as interações entre as crianças, produzindo conflitos cognitivos e favorecendo níveis mais elevados de colaboração entre elas.

Na seção 5.3, o foco de análise são os modelos de interação que facilitam a colaboração. Com base na análise dos vídeos e do diário de campo, apresento as posturas e as estratégias desenvolvidas por mim que possibilitaram às crianças criar modelos de interação com seus colegas, isto é, modos que elas seguiam ou recriavam a partir da maneira como eu interagia com a turma em sala de aula.

Na seção 5.4, última deste capítulo, apresento e discuto, com base nos vídeos e diário de campo, minhas práticas e posturas como professora, no que se refere ao trabalho colaborativo, auxiliares no processo de ensino do SEA.

### **5.1 A heterogeneidade e a organização da prática pedagógica**

Ao realizar uma busca focada sobre a heterogeneidade e a sua relação com o ensino do SEA, junto ao grupo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), encontrei dois trabalhos orientados pelo professor Artur Gomes de Moraes.

Um deles é a tese de doutorado de Solange Alves de Oliveira, intitulada “Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos” (OLIVEIRA, 2010). A professora investigou as práticas de alfabetizadoras que atuavam no primeiro ciclo da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, buscando entender as (re)construções e (re)fabricações do ensino da língua e o atendimento da heterogeneidade nas aprendizagens. A investigação concluiu que não basta garantir um ensino que não retenha o aluno ao final de cada ano do ciclo. É necessário priorizar o atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando o avanço do educando no interior do ciclo.

O outro trabalho, de Viviane Carmem de Arruda, intitulado “Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano” (ARRUDA, 2017), teve por objetivo analisar a prática de alfabetização numa turma do 2º ano do ciclo. Como resultado, a professora encontrou um trabalho diversificado para atender a heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA. O estudo também mostrou que docentes experientes, como a que a pesquisa acompanhou, podem contribuir para a formação inicial e continuada de alfabetizadores que têm dificuldades em considerar a diversidade dos alunos.

Durante a busca focada na heterogeneidade e sua relação com o ensino do SEA, ainda no CEEL encontrei o projeto de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, em andamento, coordenado pela professora Telma Ferraz Leal. O projeto investiga algumas concepções de heterogeneidade, como a existente em contexto de sala de aula, aquelas presentes em documentos curriculares, livros didáticos e discursos de docentes. Além disso, o estudo investiga as estratégias docentes usadas para lidar com a heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade.

Outros trabalhos de pesquisa, no âmbito do mestrado e do doutorado, também são orientados por Telma Ferraz Leal. São estudos que abordam a relação entre a heterogeneidade e o SEA, além de abordar o ensino da língua. Dentre os que encontrei, destaco o trabalho de dissertação de Mestrado de Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, intitulado “Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente” (SILVA, 2016). A pesquisa concluiu que é possível propiciar oportunidades de aprendizagens em que o aprender a ler e a

escrever seja algo que realmente favoreça a compreensão do mundo em todas as dimensões.

Outro trabalho que destaco é a dissertação de mestrado elaborada por Renata da Conceição Silveira, intitulada “A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos” (SILVEIRA, 2013). A pesquisa concluiu que é possível realizar o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, com diversificação de atividades que contemplem a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de diferentes habilidades. Contudo, a pesquisadora ressalta que essa é uma tarefa difícil, que requer o envolvimento de outros segmentos da escola e da rede de ensino, algo que não foi observado no estudo realizado.

Telma Ferraz Leal ainda orienta outros dois trabalhos em andamento que abordam essa temática. São eles: a investigação de doutorado de Caroline Figueiredo de Sá, denominada “Heterogeneidade de aprendizagens em turmas multisseriadas do campo: estratégias de mediação docente e progressão do ensino em língua Portuguesa”, e a pesquisa de tese de Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva, que continua investigando a temática da heterogeneidade.

Entre os estudos localizados, gostaria ainda de destacar o trabalho de dissertação de Nyanne Nayara Torres da Silva, intitulado “O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras” (SILVA, 2014). Por meio da análise realizada, foi possível perceber a multiplicidade de saberes e práticas que as duas professoras mobilizavam em seu cotidiano, assim como os “tateamentos” que vinham sendo testados em seu ofício diário, com vistas a estabelecer práticas de ensino que melhor se adequassem ao contexto de sala de aula.

Todos os trabalhos localizados (OLIVEIRA, 2010; ARRUDA, 2017; SILVA, 2016; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014), e citados neste estudo, entendem a heterogeneidade como algo que se refere aos diferentes níveis de aprendizagem do SEA apresentados pelas crianças. Existem outros estudos, como o de Cortesão (1998), que entendem a heterogeneidade em um sentido amplo, isto é, como diferenças existentes com relação ao capital cultural, às etnias, às crenças, à personalidade, às aprendizagens.

O tema heterogeneidade é abordado no material de formação do PNAIC e é entendido como algo inerente às relações humanas. Nos diferentes textos dos

cadernos, em especial os da Unidade 8 (BRASIL, 2012), a heterogeneidade é apresentada como própria da diversidade humana, como constituinte da essência do indivíduo e não à margem da mesma. Os textos ainda indicam que é preciso reconhecer que todos os aprendizes possuem conhecimentos distintos sobre o SEA, a leitura e a produção de texto. Os relatos referem que as crianças apresentam necessidades diferentes e que, por isso mesmo, têm o direito de realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série em que estão matriculadas.

As turmas heterogêneas enriquecem e potencializam as interlocuções em torno dos objetos de ensino, pois crianças com diferentes aprendizagens e vivências propiciam um diálogo rico, o que pode auxiliar nos processos de aprendizagem do SEA. Cortesão (1998, p. 3) explica que a heterogeneidade presente nas salas de aula precisa ser vista “como uma fonte de riqueza”, capaz de produzir resultados em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ressalto a importância da heterogeneidade como um princípio adotado pelos docentes para que, a partir deste, suas estratégias didáticas sejam capazes de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem no que se refere à apropriação do SEA. Para conhecer a diversidade das turmas de alfabetização, é importante o professor diagnosticar e entender a maneira como cada criança pensa o SEA para, assim, organizar e conduzir sua prática pedagógica, valorizando e potencializando a heterogeneidade.

Na continuidade desta seção, descrevo o perfil das duas turmas com quem trabalhei e abordo sobre como o diagnóstico da heterogeneidade, no que se refere ao nível de aprendizagem da escrita, foi realizado com as crianças dessas turmas, que são foco desta pesquisa. Por fim, mostro os avanços observados nas duas turmas.

Os testes de escrita foram realizados conforme orientações explicitadas pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ao longo do ano de 2014, sendo um a cada trimestre. Com base nos resultados destes, foi construída uma tabela com o perfil da turma e a classificação dos alunos conforme seu nível de hipótese sobre a escrita. É importante ressaltar que os três testes realizados ao longo do ano eram compostos por palavras diferentes. No primeiro teste aplicado, as palavras propostas foram “macaco”, “elefante”, “pato” e “cão” e a frase “Eu vi o pato”; no segundo teste, foram ditadas as palavras “cabeça”, “estômago”, “perna” e “pé” e a frase “Meu pé dói”; e, no terceiro teste, aplicado ao final do ano letivo, foram ditadas as palavras “caderno”, “apontador”, “cola” e “giz” e a frase “Eu tenho uma cola”.

Ao manter a mesma estrutura do teste, apenas trocando as palavras ditadas, objetivei evitar que as crianças memorizassem a escrita de algumas delas. Como a intenção era a de compreender como a criança estava pensando a escrita, a memorização das palavras do teste pelas crianças atrapalharia o propósito das testagens e a identificação do seu nível de escrita.

No ano de 2015, foram aplicados quatro testes, que passaram a ser realizados bimestralmente, pois assim eu poderia acompanhar mais detalhadamente a evolução do pensamento das crianças. Mantive a mesma estrutura de teste, apenas variando as palavras a fim de atender ao mesmo propósito de 2014: identificar o nível de cada criança e o como ela estava pensando a escrita.

No primeiro teste, as palavras propostas foram “caderno”, “apontador”, “cola” e “giz” e a frase foi “Eu vi a cola”; no segundo teste, foram ditadas as palavras “cabeça”, “cotovelo”, “perna” e “pé” e a frase “Meu pé dói”; no terceiro teste, ditei as palavras “macaco”, “elefante”, “gato” e “cão” e a frase “Eu vi o gato”, e, no último teste, as palavras ditadas foram “acampamento”, “barraca”, “corda” e “nó” e a frase “Eu pulo corda”. A partir dos resultados, construí uma tabela com o perfil da turma e a classificação dos alunos conforme suas hipóteses acerca da escrita.

Na sequência, discuto os dados que resultaram dos testes realizados. As figuras 2 e 3 mostram o teste inicial e o teste final de dois alunos da turma de 2014 e, mais adiante, as figuras 4 e 5 mostram os quatro testes realizados com duas alunas da turma de 2015.

Figura 2: Dados de escrita de Inácio

<p>1- <u>OMC</u> (macaco)</p> <p>2- <u>ELMT</u> (elefante)</p> <p>3- <u>MU</u> (pato)</p> <p>4- <u>GN</u> (cão)</p> <p><u>EU VO</u> Eu vi o pato</p> <p>INÁCIO</p>	<p>Nome: <u>INÁCIO</u></p> <p>1- <u>APOTADOR</u> (apontador)</p> <p>2- <u>CADERDO</u> (caderno)</p> <p>3- <u>COLA</u> (cola)</p> <p>4- <u>JIS</u> (giz)</p> <p>5- <u>EU TENHO UM COLA</u> Eu tenho uma cola</p>
<b>1ª coleta/2014</b>	<b>3ª coleta/2014</b>

Fonte: Coleta de dados de 2014.

Figura 3: Dados de escrita de João Vitor

<p>Nome: <u>JOÃO VITOR</u></p> <p>1- <u>EDOTOI</u> (elefante)</p> <p>2- <u>AIC</u> (patimiga)</p> <p>3- <u>IACA</u> (pato)</p> <p>4- <u>ED</u> (cão)</p> <p>5- <u>PERA</u> Eu vi o pato</p>	<p>Nome: <u>JOÃO VITOR</u></p> <p>1- <u>APOTADO</u> (apontador)</p> <p>2- <u>CADO</u> (caderno)</p> <p>3- <u>COLA</u> (cola)</p> <p>4- <u>JIF</u> (giz)</p> <p>5- <u>EU TO VA COLA</u> Eu tenho uma cola</p>
<b>1ª coleta/2014</b>	<b>3ª coleta/2014</b>

Fonte: Coleta de dados de 2014.

Ao analisar o teste de Inácio, é possível observar que, no início do ano, ele está com uma hipótese silábica de escrita, pois usa uma letra para representar cada sílaba, mostrando uma preocupação em marcar a pauta sonora. Ele termina o ano na hipótese alfabética, explicitando dificuldades em relação a algumas irregularidades da língua e representando-as na sua escrita, conforme se observa na forma como escreveu “giz”, “caderno” e “apontador”.

O aluno João inicia o ano letivo com uma hipótese pré-silábica, ou seja, ainda não estabelece relação entre a escrita e a pauta sonora e parece utilizar o realismo nominal para a escrita de algumas palavras, isto é, há indícios de que considera em sua escrita o tamanho do animal para definir a quantidade de letras necessárias para escrever seu nome. É importante destacar que, analisando a escrita da primeira palavra – elefante –, quando percebo que João poderia estar no nível pré-silábico, faço uma alteração no seu teste, trocando a segunda palavra, que seria “macaco”, por “formiga”. Ao fazer essa troca, entendia que teria mais elementos para identificar se ele ainda usava o realismo nominal, o que foi confirmado, pois ele escreveu a palavra “formiga” com poucas letras. Ressalto que essa troca não alterou a estrutura do teste, já que a palavra “formiga”, assim como a palavra “macaco”, são palavras trissílabas e do mesmo campo semântico.

Ao final do ano, hipótese de escrita de João é silábico-alfabética. Na maioria das palavras, ele apresenta uma escrita alfabética, identificando as unidades menores (letras) que compõem as sílabas. Mas, em alguns momentos, como é o caso da palavra “caderno”, João recorre à escrita silábica, representando cada sílaba por uma letra. Quando a criança se encontra neste nível transitório entre a hipótese silábica e a alfabética, dizemos que está no nível intermediário, também conhecido como o da hipótese silábico-alfabética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro e Teberosky descrevem a existência de quatro níveis, como já discutido: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Caracterizam o nível silábico-alfabético como o nível de transição entre o silábico e o alfabético. Opto, neste estudo, por considerar apenas os três níveis centrais para as análises referentes ao ano de 2014. Por isso não cito, na tabela, o nível transitório (silábico-alfabético). Já em 2015, cito os quatro níveis e, posteriormente, explicarei a razão dessa alteração.

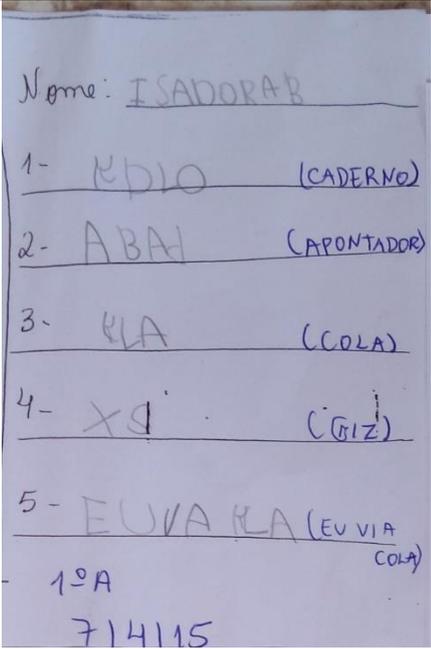
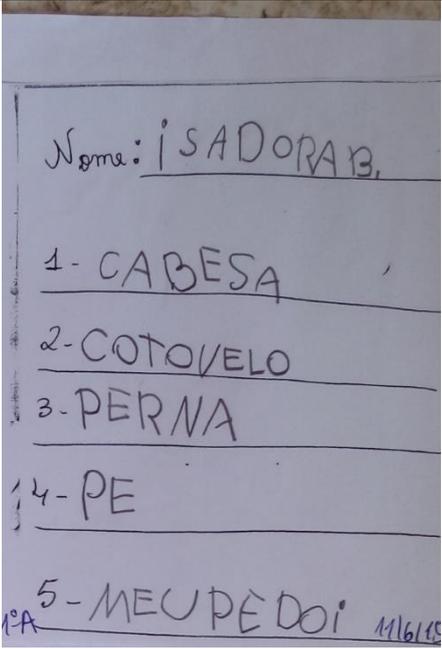
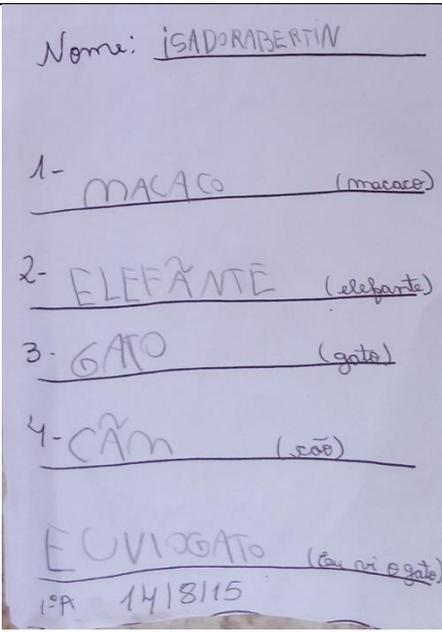
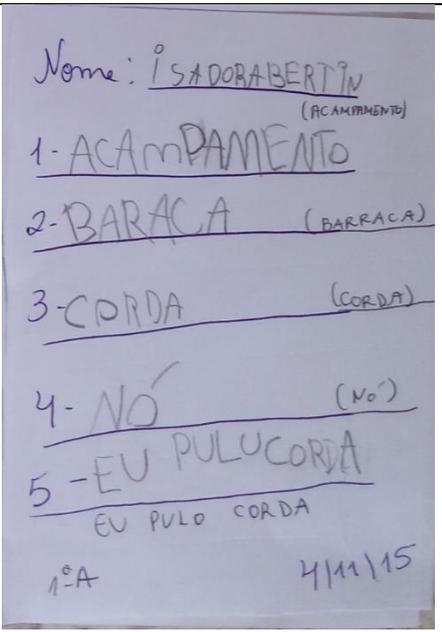
Ao analisar os testes de Inácio e João, alunos que tiveram a oportunidade de avançar em suas hipóteses de escrita, entendo que as práticas conduzidas, no decorrer do ano podem ter oportunizado às crianças que estavam em diferentes níveis

de aprendizagem, quando chegaram à escola, condições para progredir e aprimorar seus conhecimentos através das trocas com os colegas e comigo, a professora da turma.

A seguir, apresento os quatro testes de duas alunas da turma de 2015. Tais alunas foram selecionadas porque existe uma heterogeneidade muito grande, em vários aspectos, mas, especialmente, no que se refere à hipótese de escrita com a qual chegam ao primeiro ano, à estrutura familiar, a características pessoais e ao acesso a bens culturais. Cabe ressaltar que o meu objetivo de trazer e analisar os testes é o de discutir como a heterogeneidade, no que se refere aos níveis de conhecimento sobre o SEA, pode ser um facilitador do processo de organização do trabalho pedagógico.

A figura 4 mostra os quatro testes de escrita da aluna Isadora. Destaco que, em cada um dos testes, a menina coloca seu nome. Ao final, há um registro sobre a turma e a data em que o teste foi realizado, feito por mim.

Figura 4: Dados de escrita de Isadora

	
<b>1ª coleta/2015</b>	<b>2ª coleta/2015</b>
	
<b>3ª coleta/2015</b>	<b>4ª coleta/2015</b>

Fonte: Coleta de dados de 2015.

Ao observar os testes de Isadora, percebe-se que, no primeiro, ela já se encontra no nível silábico, ou seja, ela chega à escola estabelecendo uma relação entre pauta sonora e letras, pois já representa cada sílaba por uma letra. Algumas

sílabas já são representadas com mais de uma letra, como é o caso da palavra “caderno”, em que ela representa o “no” como “lo”. Na palavra “cola” ela escreve o “la” com duas letras. Apesar de na maioria das palavras do teste ela usar a escrita silábica, a aluna já mostra que começa a pensar sobre a estrutura das sílabas e a reconhecer que existem unidades menores do que as sílabas.

No segundo teste, realizado em junho, Isadora já superou a hipótese silábica, pois agora representa todas as sílabas com mais de uma letra. Ela pensa e registra em sua escrita algumas irregularidades da língua, como é o caso da palavra “perna”, em que reconhece e registra a consoante no final da primeira sílaba.

No terceiro teste, a menina mostra que está no nível alfabético e que seu foco está nas questões referentes à ortografia. Ela começa a criar e testar hipóteses para representar as variações sonoras através da grafia. Isso ocorre porque ela percebeu que, apesar da escrita representar a pauta sonora, existem muitas variações entre a pauta sonora e a grafia. Por isso, ela busca estratégias e hipóteses de escrita para representar essas variações de tonicidade. Para isso, ela faz uso de um sinal gráfico de nasalização, o til, como é o caso das palavras “cãm” (cão) e “elefãnte” (elefante).

No último teste, percebe-se que Isadora já se apropriou do SEA, pois ela representa cada sílaba com mais de uma letra e começa a perceber as diferentes estruturas silábicas. Entre elas está a escrita da palavra “acampamento”, grafada corretamente; ainda mostra, no teste, um erro ortográfico na escrita da palavra “baraca” (barraca), vinculado à apropriação de regras da ortografia da Língua Portuguesa, que leva um tempo maior para serem internalizadas.

Podemos concluir que Isadora, ao longo do ano de 2015, chega ao primeiro ano com uma hipótese de escrita mais avançada, que é a silábica, e que o processo escolar, no qual ela foi inserida, propiciou-lhe continuar avançando. Assim, Isadora conclui o ano letivo na hipótese alfabética, demonstrando ter se apropriado do SEA e tendo domínio de diferentes estruturas silábicas, mostrando já estar pensando e internalizando algumas regras de ortografia da Língua Portuguesa.

A figura 5, a seguir, mostra os quatro testes de escrita de Kamily. No topo da folha de teste, a criança coloca seu nome; no final da página há um registro feito por mim, informando a turma e a data em que o teste foi realizado.

Figura 5: Dados de escrita de Kamily

<p>Nome: <u>KAMILY</u></p> <p>1- <u>K</u> (CADERNO)</p> <p>2- <u>NOZ</u> (APONTADOR)</p> <p>3- <u>COLA</u> (COLA)</p> <p>4- <u>OLHO</u> (OLHO)</p> <p>5- <u>EU VI A COLA</u> (EU VI A COLA)</p> <p>1ª A</p> <p>714115</p>	<p>Nome: <u>KAMILY</u></p> <p>1- <u>OLHO</u> (calveça)</p> <p>2- <u>OLHO</u> (cotovelo)</p> <p>3- <u>PLUMA</u> (pena)</p> <p>4- <u>PI</u> (pe)</p> <p>5- <u>MANEJO</u> (Maneje do)</p> <p>1ª A 11/6/2015</p>
1ª coleta/2015	2ª coleta/2015
<p>Nome: <u>KAMILY</u></p> <p>1- <u>ELMA</u> (elefante)</p> <p>2- <u>MACACO</u> (macaco)</p> <p>3- <u>GATIA</u> (gato)</p> <p>4- <u>CAO</u> (cão)</p> <p><u>EU VI O GATO</u> (eu vi o gato)</p> <p>1ª A 14/8/15</p>	<p>Nome: <u>KAMILY</u></p> <p>1- <u>ACAMPAMENTO</u> (ACAMPAMENTO)</p> <p>2- <u>BARACA</u> (BARRACA)</p> <p>3- <u>CORDA</u> (CORDA)</p> <p>4- <u>NO</u> (no)</p> <p>5- <u>EU PULO CORDA</u> EU PULO CORDA</p> <p>411115</p>
3ª coleta/2015	4ª coleta/2015

Fonte: Coleta de dados de 2015.

Ao analisar os testes de Kamily, observa-se que ela inicia o primeiro ano realizando garatujas, rabiscos e mistura letras e números, o que mostra uma hipótese de escrita própria de um nível muito inicial do processo de construção do SEA, geralmente identificado em crianças que estão na faixa etária de 2 a 4 anos de idade.

Percebe-se, ainda, em seu primeiro teste, que ela já escreve seu nome. Talvez isso se explique pelo fato da professora da pré-escola ter desenvolvido um trabalho voltado para a identificação dos nomes. Além disso, no início do primeiro ano, no mês de março, eu desenvolvi uma sequência didática, dentro do projeto do mês, intitulado “Projeto eu sou assim...”, que tinha como objetivo que todos identificassem e escrevessem seus nomes. Isso envolveu várias atividades como confecção e uso do crachá com o nome, objeto com nome para identificar o local em que a criança senta, canção que envolvia dizer o seu nome e o dos colegas, chamada móvel, entre outras. Acredito que isso tenha levado Kamily a, em abril, estar escrevendo seu nome. No entanto, ao ser desafiada a escrever outras palavras, ela fazia uso de garatujas e rabiscos e misturava letras e números.

No segundo teste, Kamily encontra-se no nível de hipótese da escrita pré-silábico, isto é, não estabelece relação entre a pauta sonora e a letra. É importante ressaltar o avanço de Kamily, de abril para junho, que foi muito grande, pois chegar a essa hipótese do pensamento exige do aprendiz uma série de aprendizagens no que se refere à apropriação do SEA. O teste feito em junho permite observar que ela percebe que há diferença entre escrita e desenho, ou seja, reconhece que se escreve com letras e que as letras são diferentes de outros símbolos, como números e pontos.

Em agosto, Kamily encontra-se no nível silábico-alfabético, quer dizer, está em transição do nível silábico para o alfabético. Por isso ela escreve silabicamente, colocando uma letra para cada sílaba, como é o caso da palavra “elefante”, representada por “elma”. Em outros momentos, Kamily usa duas letras para cada sílaba, como é o caso das palavras “macaco” e “gato”. Observa-se que “gato” foi escrito “gadio”. Ao colocar mais de uma letra para cada uma das sílabas, Kamily dá indícios de que já começa a pensar nas unidades menores, as letras, que constituem as sílabas.

Em seu último teste, a aluna encontra-se no nível alfabético. Já não recorre mais à escrita silábica e parece mostrar que está pensando sobre algumas irregularidades da língua, buscando, para isso, estratégias de como representá-las. Podemos observar que, na palavra “corda”, a menina escreve “corada”. Ao se deparar

com uma estrutura silábica diferente das mais usadas (consoante + vogal -CV), Kamily acrescenta um A na palavra para manter a estrutura mais usual frente ao desafio de grafar uma sílaba constituída por Consoante + Vogal + Consoante (CVC). É possível observar que a aprendiz cria suas hipóteses sobre o SEA e realiza a generalização de uma regra para um contexto diferente, testando-a através das relações que faz com seus interlocutores (colegas e professora). Isso indica que Kamily está percebendo que existem complexidades no SEA para que sua escrita possa ser lida por outros, mesmo que, neste caso específico, ela tenha utilizado, de forma errônea, o conhecimento que possuía referente à escrita.

Podemos inferir que, ao analisar o percurso de aprendizagem de Kamily ao longo de 2015, o fato dela não ter ingressado na escola com conhecimentos mais elaborados referentes ao SEA e de não ter um acompanhamento sistemático de suas aprendizagens, por parte da família, não a impossibilitou de avançar em suas hipóteses e aprendizagens. Talvez isso tenha influenciado em sua chegada ao primeiro ano com uma hipótese tão inicial no que se refere ao conhecimento da escrita, mas, no entanto, não interferiu no desenvolvimento de suas aprendizagens no decorrer do primeiro ano.

Acredito que o ambiente escolar e as interações realizadas em sala de aula foram instigantes o bastante para que Kamily, em contato com práticas de escrita e leitura, pudesse sobre elas refletir e, assim, avançar em suas hipóteses. A menina também demonstrou, ao final do ano, preocupação com a sua escrita, pois entendia que ela precisava ser lida por todos. Isso é algo fundamental para o início do aprofundamento das questões de ortografia e produção de textos, práticas que terão continuidade no segundo ano do ensino fundamental.

Essas ideias que sustento vão ao encontro do que Meirieu (2005) defende: a escola, por si só, precisa ser seu único recurso. Podemos dizer que a heterogeneidade, quando reconhecida através de um diagnóstico fiel da realidade, não só em relação ao nível de conhecimento do SEA, mas também no que se refere às diferenças sociais, afetivas, emocionais e familiares, e é levada em conta para o planejamento das ações didáticas, parece favorecer o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Conforme já expressei, realizo o diagnóstico do conhecimento sobre o SEA por meio dos testes de escrita. Além disso, também considero importante conhecer fatores que interferem ou podem interferir nas aprendizagens. No caso de Kamily, que

precisava ser levada a pensar todas as questões possíveis com relação ao SEA, no ambiente escolar, a atenção a ela dispensada por mim era diferente daquela que eu dispensava à Isadora que, para além do espaço escolar, contava com um espaço familiar rico em práticas de escrita e leitura.

Acredito que o professor precisa conhecer aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem das crianças. É importante conhecer esses fatores – sejam eles familiares, culturais, emocionais – para que, tendo esse conhecimento, se possa buscar estratégias escolares que minimizem o seu impacto, evitando que interfiram ou prejudiquem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Creio que o papel da escola e da sala de aula é o de garantir as aprendizagens de todos, constituindo-se, para isso, num espaço que se basta por si só. Meirieu (2005, p. 60) sustenta o princípio de que “a escola deve ser por si mesma seu próprio recurso”. O autor defende a ideia de que a escola precisa assumir seu papel como responsável pelas aprendizagens, especialmente buscando caminhos para que os alunos com dificuldades consigam superar suas fragilidades e atinjam o objetivo da escolarização. Se a escola pública for omissa e não assumir esse papel, o setor privado o fará, tratando o ensino e o “apoio escolar” como uma mercadoria, diz Meirieu (2005). Em síntese:

[...] se a Escola, que organiza as aprendizagens, confiar a outros o trabalho sobre as dificuldades inerentes – e necessárias – a elas, não estará cumprindo sua missão. Portanto, cabe à “instituição Escola” tratar internamente os erros dos alunos. Antes de tudo, é claro, no próprio trabalho da classe: trata-se de ajudar os alunos a *identificar seus erros*, a *analisar*, a encontrar os meios para *corrigir* os erros e a *aplicar* as aquisições desse procedimento para não errar mais. (MEIRIEU, 2005, p. 61. Grifos do autor)

Por acreditar que é missão da escola, por si só, independentemente dos contextos sociais em que os alunos estão inseridos, garantir seus direitos de aprendizagem, busco conhecer as fragilidades oriundas dos contextos sociais e familiares, que podem interferir nos processos de aprendizagem. Para isso, procuro pensar estratégias em que a escola e as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula possam dar conta de algumas dessas fragilidades, especialmente criando condições de apoio e ajuda às crianças em suas necessidades.

Kamily, por exemplo, foi uma das primeiras alunas que encaminhei ao apoio escolar, aula que ocorre no contraturno, uma vez por semana, com duração de 3 horas de atividades. Nessa aula, uma professora atende até 5 crianças de cada turma, que

apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem. Para auxiliar a criança de forma efetiva, realiza-se um diálogo constante entre professora regente e professora da aula de apoio sobre os motivos do encaminhamento e sobre as atividades de ensino que precisam ser realizadas.

No caso de Kamily, mantive um diálogo constante com a professora responsável pelo apoio escolar da minha turma, tanto para descrever quais fragilidades Kamily precisava superar para se apropriar do SEA, como também para saber como ocorria sua participação, frequência e desempenho nas aulas de apoio. Frente ao conhecimento que tinha de que Kamily só tinha contato mais intenso com o SEA na escola, busquei, junto à direção e à família de Kamily, a garantia de que seu direito de frequentar o apoio fosse efetivado. A aluna, após três meses frequentando o apoio escolar, foi liberada, pois já havia avançado em suas hipóteses de escrita e leitura. Sua vaga foi direcionada para outra criança que dela precisava.

Garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem e apropriação do SEA significa reconhecer cada criança em sua singularidade. E, ao reconhecer isso, garante-se a cada uma delas as interações necessárias para que evoluam. Algumas precisarão de um acompanhamento mais intenso do professor, em função de fatores externos, que ele precisa conhecer para pensar suas ações; já outras crianças conseguirão evoluir autonomamente, não precisando tanto do professor ao seu lado, durante o processo de aprendizagem. Por isso, a ação pedagógica realizada pelo professor sempre será decorrente de uma atividade que envolverá escolhas, e estas serão tomadas com base nas posições políticas, pedagógicas e éticas que ele assume no papel de pedagogo.

O professor é o grande orquestrador (FREITAS, 1994) dos processos de aprendizagem. Seu desafio não é ofertar as mesmas interações a todos, mas, sim, identificar a heterogeneidade presente em sua sala de aula e, a partir dela, propor situações em que as interações sejam favorecidas, pois, para cada criança, será preciso criar algo que a ajude e esteja de acordo com a sua necessidade. É assim que o professor estará garantindo às crianças os seus direitos de aprendizagem, realizando interações específicas e diferenciadas, conforme as necessidades que possuem, sem perder de vista a riqueza do espaço coletivo que é a sala de aula.

Compartilho com os autores Freire e Shor (1986), do entendimento de que todo ato educativo é um ato político e ético. E, por isso, ao ter que tomar decisões referentes ao uso do meu tempo em sala de aula, os princípios didáticos e a posição

epistemológica adotados interferem em minhas escolhas, estando, também, relacionados aos princípios éticos que assumo como ser humano. Um exemplo: se havia pouco tempo de aula e eu tivesse que escolher com que criança o usaria, 30% desse tempo seria dedicado para a Isadora, oferecendo-lhe desafios que a ajudassem a pensar sobre aspectos necessários, naquele momento, para seu avanço no nível em que se encontrava; já os outros 70% do tempo eu usaria com Kamily, pois entendo que ela precisava percorrer um percurso maior do que o da colega Isadora, no que se refere ao conhecimento sobre o SEA, bem como por saber que suas reflexões e análises sobre esse sistema ocorriam principalmente no ambiente escolar.

O trabalho com a heterogeneidade é muito desafiador para o professor. É preciso fazer escolhas o tempo inteiro; escolhas que nos pedem para levar em conta as diferenças existentes no que se refere aos processos de apropriação do SEA; escolhas que nos pedem para observar as características de cada indivíduo, assim como do contexto social em que está inserido. Nessa direção, ao formar os grupos colaborativos, sempre tive em mente não apenas os conhecimentos que cada criança possuía sobre o SEA, mas, também, considerava o perfil de cada um, analisando suas características pessoais, buscando identificar quem tinha características de líder, quem era mais tímido, quem era mais seguro ou quem estava afetado emocionalmente por algum contexto familiar. Desse modo, formava grupos heterogêneos em que cada um pudesse aprender com as diferenças em relação ao outro e, ao mesmo tempo, pudesse agir como um guia ou um ajudante, tanto no que se refere à aprendizagem da escrita, como na construção das relações sociais, pautadas pelas experiências distintas que cada um poderia trazer para o grupo.

Quando o professor faz com que a heterogeneidade realmente seja “uma fonte potencial de riqueza para sua sala de aula” (CORTESÃO, 1998, p.3) e não a identifica como “dificultadora” da prática pedagógica como, muitas vezes, é compreendida por alguns outros professores (ISLABÃO; JARDIM; NÖRNBERG, 2016), formas de agrupamentos e de ajuda que promovam aprendizagens são inventadas. Creio que, quando o professor toma a heterogeneidade como um facilitador da prática pedagógica, ele alcança seus objetivos de ensino com mais facilidade e faz com que sua sala de aula e as diferenças que os alunos trazem consigo sejam entendidas como riquezas que qualificam os processos de ensino e aprendizagem.

Como professora, acredito que a valorização da heterogeneidade no planejamento de minhas ações pedagógicas condiz com minha concepção

epistemológica de que a aprendizagem ocorre pelos processos de interação (VYGOTYSKY, 2007). Por isso, faço uso dos grupos heterogêneos para potencializar as interações que ocorrem no ambiente da sala de aula, pois entendo que o trabalho em grupos heterogêneos facilita o surgimento de conflitos cognitivos (CANDELA, 2002), qualificando o processo de aprendizagem das crianças.

Na sequência, o Quadro 5 apresenta o perfil da turma com relação às suas hipóteses de escrita, no ano de 2014.

**Quadro 5 - Perfil da turma de 2014 em relação às suas hipóteses de escrita**

	<b>Abril</b>	<b>Julho</b>	<b>Outubro</b>
Pré-silábico	14	1	0
Silábico	5	8	3
Alfabético	1	11	17
<b>Total de alunos</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Na coleta de abril, havia uma criança no nível de escrita alfabética, cinco crianças silábicas e 14 pré-silábicas. Já a coleta de julho evidencia avanços conquistados pelos alunos: os pré-silábicos diminuem de 14 para um; os silábicos passam de cinco para oito; e os alfabéticos de um para 11. Na última coleta é notável o crescimento da turma, que encerra o ano com um total de 17 alfabéticos, 3 silábicos e nenhum pré-silábico. Analisando o perfil desta turma, pode-se dizer que as crianças chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental em diferentes níveis no que se refere ao seu conhecimento sobre o SEA. Esse conhecimento sofre modificações ao longo do ano letivo. No caso desta turma, percebe-se uma evolução no seu conhecimento sobre SEA, pois o grupo inicia o ano, em sua maioria, com crianças pré-silábicas e conclui com a maioria de alfabéticas.

Com base nos dados desta turma, posso afirmar que todas as crianças evoluíram em seu conhecimento sobre o SEA. Isso porque as três crianças silábicas não eram as mesmas que iniciaram na hipótese silábica. As três iniciaram o ano na hipótese pré-silábica, em níveis bem iniciais, isto é, fazendo uso ainda do desenho, das garatujas e dos rabiscos para escrever.

Na sequência, apresento o Quadro 6, com dados da turma de 2015, mostrando o seu perfil com relação às hipóteses de escrita.

**Quadro 6 - Perfil da turma de 2015 em relação as suas hipóteses de escrita**

	<b>Abril</b>	<b>Junho</b>	<b>Agosto</b>	<b>Novembro</b>
Pré-silábico	14	7	0	0
Silábico	5	7	2	0
Silábico-alfabético	1	4	2	1
Alfabético	0	2	16	19
Total de alunos	20	20	20	20

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Ao realizar a primeira coleta, percebi que a turma, comparada à maioria das que já tinha recebido (tenho trabalhado com turmas de primeiro ano há mais de dez anos), era atípica, pois foi a primeira turma que recebi na qual não havia, no início do ano, nenhum aluno alfabético. Confesso que esse fato me assustou, pois, na organização dos grupos colaborativos, era importante ter crianças com diferentes níveis de escrita. Por perceber a peculiaridade dessa turma, optei por inserir o nível transitório em seu perfil (Quadro 6), procurando, assim, identificar se havia crianças silábico-alfabéticas, pois isso me ajudaria na formação dos grupos e garantiria uma maior heterogeneidade dentro de cada grupo.

Ao observar o quadro 6, é possível perceber que, na coleta de abril, não havia nenhuma criança no nível alfabético. A situação era a seguinte: uma criança no nível silábico-alfabético, cinco crianças silábicas e 14 pré-silábicas. Já a coleta de junho evidencia alguns avanços conquistados pela turma, pois os pré-silábicos diminuem de 14 para sete, os silábicos passam de cinco para sete, os silábico-alfabéticos de um para quatro, com duas crianças alfabéticas.

A coleta de agosto foi realizada logo após o retorno das férias de inverno, mostrando que os alunos evoluíram muito de junho até aquele mês. O número de pré-silábicos reduziu de sete para zero, ou seja, no meio do ano letivo, a turma já não possuía aluno que utilizasse essa hipótese de escrita. A terceira coleta mostra que o

número de silábicos diminuiu de sete para dois, e o número de silábico-alfabéticos passou de quatro para dois.

Nessa coleta, verifica-se que o aumento mais significativo ocorre nos alfabéticos, pois, em junho, a turma contava com apenas dois alunos alfabéticos; já em agosto, esse número aumenta para 16 alfabéticos. Por perceber essa mudança considerável na turma como um todo, a partir de agosto as crianças passaram a ter um contato maior com a letra cursiva e a trabalhar mais com atividades de exploração desse tipo de letra. Fiz isso seguindo observações indicadas pelos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), que referem como momento recomendado para que se intensifique o trabalho com a letra cursiva quando a criança chega à hipótese alfabética da escrita.

Morais (2012), em seu livro “Sistema de escrita alfabética”, em seu capítulo quatro, dedica-se a pensar sobre os tipos de atividades para apropriação desse sistema. Ele discute o tipo de letra indicada para o processo de alfabetização, defendendo que, quando a criança está nos níveis de hipótese de escrita iniciais, a letra de imprensa maiúscula ajuda a criança a identificar onde inicia e onde termina uma palavra e, por isso, essa tipologia é a mais indicada. Já quando a criança se encontra no nível alfabético, seu desafio será o de produzir textos com maior qualidade. Por isso o autor defende o uso da letra cursiva, pois entende que a negligência com o domínio do traçado desse tipo de letra, garantindo o grau mínimo de legibilidade (caligrafia), em nada ajudará os alunos a produzirem textos de qualidade que venha a persuadir leitores a lerem o que escrevem (MORAIS, 2012, p. 145). Desse modo, Moraes defende o uso da letra cursiva quando o aluno chega à etapa alfabética de compreensão do sistema.

Na última coleta, em novembro de 2015, a turma encerra o ano letivo sem ter nenhuma criança nas fases iniciais de escrita, isto é, pré-silábica e silábica. O número de silábico-alfabéticas diminuiu de dois para um e o número de alfabéticas passa de 16 para 19 crianças. Analisando a turma como um todo, observa-se que as crianças chegam à escola em diferentes níveis de hipótese da escrita, em sua maioria, na hipótese pré-silábica. Ao final do ano, vê-se que todas demonstraram avanços significativos, pois não há nenhuma que utilize as hipóteses pré-silábica ou silábica. Mesmo havendo uma no nível silábico-alfabético, no início, e outra no final do ano, advirto que não se trata da mesma criança. A criança que concluiu o ano letivo com uma hipótese silábico-alfabética de escrita iniciou o ano com uma hipótese pré-

silábica. Esses aspectos oferecem elementos que permitem afirmar que todas as crianças desta turma avançaram em suas hipóteses de escrita.

De acordo com as orientações legais e os aportes oferecidos pelos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), ao final do primeiro ano do ensino fundamental a maioria das crianças precisa estar no nível alfabético para que seja possível considerar que lhes foram garantidos seus direitos de aprendizagem. Com base nesta orientação, acredito que as duas turmas analisadas podem ser consideradas como turmas de sucesso, visto que a maioria das crianças chegou ao final do primeiro ano no nível alfabético. Creio que parte deste sucesso foi garantido pelo fato de eu conhecer e facilitar modelos de interação, valorizando a heterogeneidade desde o início do ano letivo, no desenvolvimento de minha prática docente, fator que pode ter contribuído para o avanço das aprendizagens da escrita e da leitura pelas crianças.

Os dados encontrados por meio dos testes de escrita ressaltam a importância do trabalho com a heterogeneidade com relação aos conhecimentos sobre a leitura e a escrita com os quais as crianças chegam e desenvolvem no ambiente escolar. Os testes foram a maneira como consegui utilizar, na minha prática pedagógica, o princípio da heterogeneidade como “potencializador” das aprendizagens relacionadas ao SEA. Isso corrobora dados apresentados por Silva (2017), que destaca a importância de contemplar a heterogeneidade no planejamento das práticas, pois é assim que os diferentes ritmos de aprendizagem serão atendidos no ciclo de alfabetização. É por meio de atividades realizadas em grupos colaborativos que a heterogeneidade é contemplada e a interação entre as crianças se torna proveitosa e favorável para o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendo a escola e a sala de aula como um espaço coletivo, no qual a diferenciação pedagógica (MEIRIEU, 2005) consiste em diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam orientados em suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia. Por quê?

Porque a riqueza da instituição escolar, aquilo que é capaz de atualizar hoje o próprio princípio da Escola, é a constituição de grupos nos quais se conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, direito à semelhança e direito à diferença, objetivos comuns de aprendizagem e acesso de cada um à capacidade de trabalhar da maneira mais eficaz para ele e de “pensar por si mesmo”. (MEIRIEU, 2005 p. 202. Grifos do autor)

Ao analisar os testes de escrita, percebo que os pensamentos das crianças evoluíram no que se refere aos seus conhecimentos sobre o SEA. Concordo com Meirieu (2005, p. 202) quando afirma que é preciso “assumir a diversidade, levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio”.

Foi buscando levar em conta a diversidade de aprendizagens, identificadas em cada uma das turmas, que organizei e pensei as ações pedagógicas, sempre tendo como objetivo que cada um superasse aquilo que se constituía em desafio, naquele momento, especialmente em relação à apropriação do SEA.

Para ilustrar tal pensamento, apresento, na subseção que segue, quais atividades facilitaram o trabalho colaborativo em sala de aula.

## **5.2 Atividades que facilitam o trabalho colaborativo**

Para verificar quais atividades possibilitavam níveis de colaboração elevados (MOYSÉS, 1997). tomei como base a análise dos meus planejamentos, do diário de campo da pesquisa e dos vídeos. Para isso identifiquei e descrevi atividades de leitura e escrita em que observei que as interações entre as crianças eram mais facilitadas porque produziam conflitos cognitivos e favoreciam níveis mais elevados de colaboração entre elas.

As atividades de leitura, realizadas em grupos, que tinham maior potencial para atingir níveis mais elevados da colaboração (MOYSÉS, 1997) foram as que envolviam tarefas em que as crianças precisavam ler palavras, frases ou textos. Algumas atividades de leitura ocorriam por meio de dinâmicas, com canto e jogo – como a do “O limão entrou na roda” –, ou eram feitas em grupos. As crianças recebiam uma palavra, frases ou pequenos textos e eram desafiadas a lê-los.

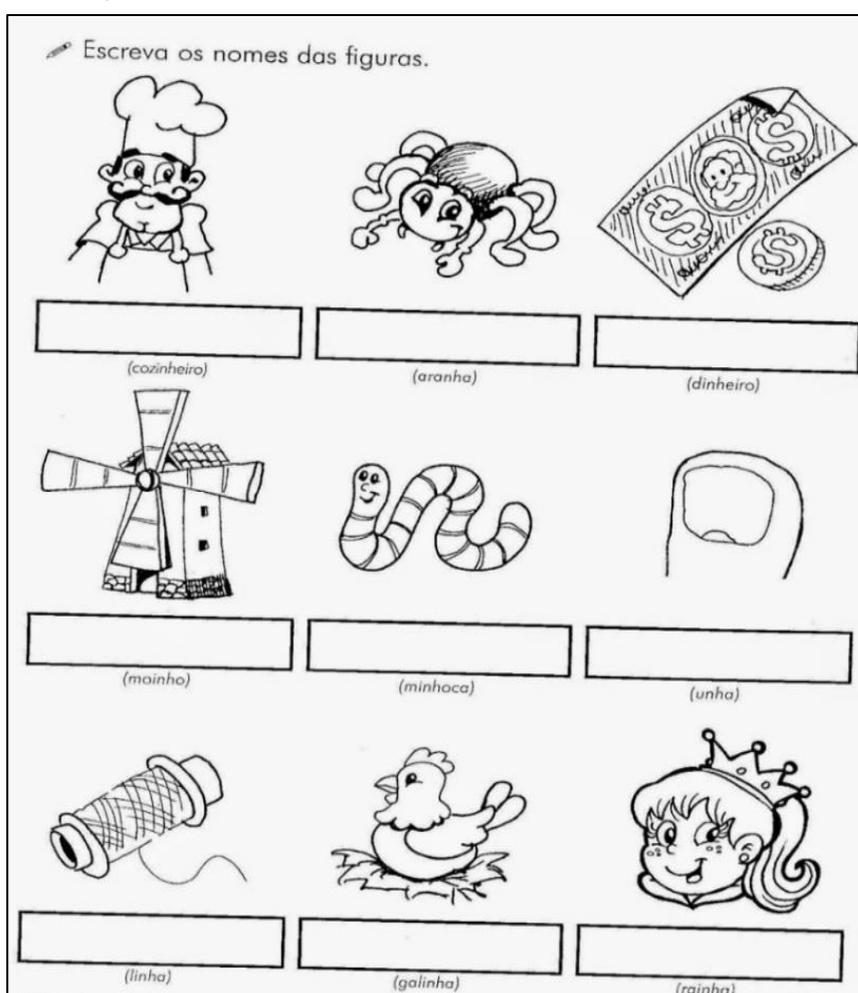
Já as atividades de escritas identificadas envolviam tarefas em que as crianças eram motivadas a escrever. Às vezes esse desafio era realizado com o uso do alfabeto móvel. Organizadas em grupos pequenos, as crianças recebiam palavras, frases ou pequenos textos que precisavam escrever com o alfabeto móvel e, depois, registrá-las no caderno.

Outro exemplo de atividade de escrita que mobilizava interações entre as crianças eram as atividades de cruzadinhas ou a escrita de palavras a partir de figuras.

Na cruzadinha, a partir de uma imagem, elas deveriam escrever o nome da figura; no segundo tipo, ao invés da cruzadinha, que sinaliza o número de letras das palavras, elas recebiam uma folha com a figura e deviam escrever a palavra (Figura 6).

A seguir, apresento uma atividade que as crianças fizeram após cantar a canção “A dona aranha”, cujo objetivo foi o de refletir sobre o “nh”. A realização dessa atividade, no ano de 2015, foi registrada em filmagem.

**Figura 6: Atividade de escrita de palavras com nh**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 7: Realizando a atividade de escrita de palavras com nh**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Essa atividade permitiu condições para as crianças produzirem trocas e interações entre elas enquanto trabalhavam em grupos ou duplas. Para isso, eu ficava atenta aos diálogos e conversas das crianças, no grupo ou em duplas, enquanto a atividade era realizada por elas. Como critério para avaliar uma aprendizagem como significativa e um momento como de troca produtiva, considerei os momentos em que crianças que utilizavam diferentes hipóteses de escrita conseguiam dialogar sobre um assunto. Também considerei aqueles momentos em que, claramente, um colega em nível alfabético, por exemplo, conseguia questionar e fazer com que o colega em nível silábico pensasse sobre o porquê havia escrito uma palavra da maneira como o fez. Tais situações pareciam gerar uma aprendizagem significativa, pois indicavam que as crianças estavam negociando conhecimentos, o que parecia atuar diretamente na ZDP da criança menos adiantada.

De igual modo, considerei como momentos de trocas produtivas aqueles em que, durante a realização de uma tarefa, pareciam surgir conflitos cognitivos, isto é, momentos nos quais os aprendizes confrontavam suas ideias e, assim, por meio do diálogo, consolidavam seus argumentos (COLL, 1994; CANDELA, 2002). Para isso, eu observava como as crianças refletiam e reafirmavam suas hipóteses, colocando-as em diálogo e confrontação com as hipóteses dos colegas. O foco estava, principalmente, na observação sobre o tipo de questionamento que o aluno fazia para seu colega sobre outras possibilidades de escrita ou de leitura. O aluno em nível

alfabético precisava pensar e argumentar sobre o que acreditava saber, defendendo seu ponto de vista, usando argumentos que mostrassem como entendia que determinadas palavras eram escritas. O aluno em nível silábico precisava formular suas dúvidas ou testar suas hipóteses, mostrando como estava entendendo a escrita da palavra ou, ainda, solicitando, explicitamente, ajuda do colega mais avançado.

As relações construídas nesses momentos pareciam causar aprendizagens significativas para os dois alunos, pois ambos precisavam pensar sobre o que já sabiam e o que precisavam saber, gerando, assim, processos de assimilação e acomodação de conhecimentos (PIAGET, 1996). Destaco que, nesses momentos, a atividade compartilhada atingia caráter de colaboração superior em relação a outras atividades compartilhadas. Parecia não haver competição entre os integrantes do grupo e era visível o interesse de todos em dialogar sobre suas hipóteses, e não apenas mostrar que o seu ponto de vista estava correto. O que eu observava, em muitas situações de interação desse tipo, é que as crianças paravam e analisavam suas hipóteses, ao invés de apenas reafirmá-las com os colegas. Isso reforça a ideia de Coll (1994), especialmente quando defende que nas atividades em que surgem os conflitos cognitivos, os níveis de cooperação superam os de competitividade, no que se refere à aprendizagem de conteúdos.

Durante a condução das situações e atividades em grupo, eu também observava em quais momentos da minha prática pedagógica as crianças alcançavam o nível de participação mais elevado (MOYSÉS, 1997). Ou seja, o foco estava em identificar situações em que havia uma maior preocupação com a aprendizagem do colega, quando a criança entendia que era preciso auxiliar o colega, ficando em segundo plano a execução da tarefa.

As atividades que citarei a seguir identificam, levando em conta as duas turmas da pesquisa, quais foram os momentos que possibilitaram o surgimento de conflitos cognitivos (CANDELA, 2002), que levavam à aprendizagem, ou quando a atividade chegava ao nível mais elevado de colaboração (MOYSES, 1997).

De acordo com a análise dos dados, nas atividades com o alfabeto móvel, a cruzadinha e a escrita de palavras foi possível observar níveis elevados de colaboração entre as crianças, pois durante o trabalho com essas atividades, o fazer se tornava secundário, tornando-se centro o auxílio ao colega em seu processo de aprendizagem (MOYSES, 1997).

A seguir, trago algumas imagens, de 2014 e 2015, das atividades realizadas para auxiliar na visualização do tipo de atividades que eram desenvolvidas.

**Figura 8: Atividades de escrita com alfabeto móvel**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 9: Registrando no caderno as palavras formadas com alfabeto móvel**



Fonte: Acervo da autora (2014).

**Figura 10: Realizando atividade de escrita com “nh” em grupos heterogêneos 1**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 11: Realizando atividade de escrita com “nh” em grupos heterogêneos 2**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 12: Lendo palavras com a brincadeira do limão 1**



Fonte: Acervo da autora (2014).

**Figura 13: Lendo palavras com a brincadeira do limão 2**



Fonte: Acervo da autora (2014).

Ao analisar os vídeos, observando as falas e interações entre as crianças, percebi que as atividades de escrita favoreceram mais a colaboração quando comparadas às atividades de leitura. Já entre as atividades de escrita, as que mais contribuíram para a colaboração foram as que envolveram o manuseio do alfabeto móvel. Em meu diário de campo, localizo alguns registros em que escrevo que, em função das crianças poderem manipular e mover as letras de lugar, eu observava uma maior riqueza no diálogo e nas trocas que as crianças faziam com os colegas de trabalho.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), ao investigarem práticas e atividades desenvolvidas por professoras que atuavam com o primeiro ano do ensino fundamental, em Recife (PE), concluíram que menos da metade das professoras investigadas investia no ensino sistemático da notação alfabética. Mostraram, também, que há urgência de reflexão sobre os efeitos do discurso em que a alfabetização é reduzida a estratégias de “codificação-decodificação”.

Acredito na importância e na necessidade do ensino sistemático do SEA nas turmas de primeiro ano. Por isso, faço uso frequente do alfabeto móvel, pois ele permite que as crianças reflitam sobre vários aspectos e propriedades do sistema. Em várias situações observei que isso acontecia porque, ao ver como o colega estava pensando sobre como era a escrita de alguma palavra, a criança questionava, especialmente, se estava pensando diferente sobre essa escrita, o que resultava em conflitos de ideias (CARRETERO, 1997; CANDELA 2002).

Creio que as atividades de escrita com alfabeto móvel foram aquelas que mais beneficiaram a aprendizagem colaborativa, criando condições para um diálogo maior entre as crianças. A criança não precisava esperar seu colega perguntar algo, pois, ao observar como ele estava pensando, por meio da visualização das letras que usava e posicionava sobre a mesa, a criança questionava o colega e movimentava as letras, junto com o colega que fazia as tentativas de escrita. Nesses momentos, observei que a criança podia testar suas hipóteses usando o diálogo com seu parceiro de grupo. O benefício maior era para os alunos mais tímidos que, muitas vezes, evitavam iniciar diálogos. No entanto, nessas duplas, quando uma criança começava a falar, geralmente as crianças tímidas davam continuidade ao diálogo, realizando trocas produtivas.

Na seção 5.3, apresentarei o caso do Inácio e do João, como exemplo de uma situação de troca produtiva.

Colaço (2004) aponta como benefícios do trabalho em grupo o fato de as crianças ensinarem e aprenderem conteúdos escolares, modalidades comunicacionais e de convivência, disciplinamentos referentes às normas de condutas sociais, aspectos próprios e constitutivos do ambiente cultural da escola. Também refere como desempenham, disputam e negociam papéis entre elas. Foi o que ocorreu durante a interação das crianças, uma constante disputa e negociação entre elas.

A seguir (figura 14), algumas imagens mostram as crianças realizando disputas e diálogos produtivos durante atividades que tinham como objetivo a exploração do SEA. Os alunos Matheus e Felipe, da turma de 2015, estão realizando a atividade com o alfabeto móvel e são desafiados a escrever duas palavras: “linha” e “aranha”. Matheus observa que a escrita da palavra “aranha”, que ele realizou, está diferente da escrita feita por Felipe.

**Figura 14: Sequência de escrita de palavras com o alfabeto móvel dos alunos Matheus e Felipe - I, II e III**



Fonte: Acervo da autora (2015).

As imagens estão na ordem em que aconteceram, para melhor ilustrar a situação. Matheus lê o que escreveu até o momento (*arenha*); na sequência, marca a pauta sonora ao ler com o dedo (primeira foto). Fica em dúvida ao ler ‘are’. Neste momento, olha e aponta (segunda foto) para a escrita de Felipe, que escreveu ‘ara’ (*aranha*). Volta para a sua palavra e lê novamente, mas, agora, pede para Felipe ler junto com ele. Após lerem duas vezes, repetindo ‘are’ ... ‘are’, voltam à palavra de Felipe e leem ‘ara Ra a’. Felipe diz a Matheus: “Pensa... re-eee e ra- aaa”.

Nas próximas imagens (figuras 15, 16, 17, 18 e 19), os dois meninos estão em diálogo e reflexão sobre o SEA. Eles se olham e olham para a palavra.

**Figura 15: Sequência da reflexão de Matheus sobre a escrita da palavra aranha, com o auxílio de Felipe - IV e V.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Matheus, após o diálogo com Felipe, percebe seu erro e começa a reescrever a palavra:

**Figura 16: Matheus inicia o processo de reescrita da palavra aranha com auxílio do Felipe - VI, VII e VIII**



Fonte: acervo da autora (2015).

Logo em seguida, os dois procuram a letra “A” para que Matheus corrija sua escrita:

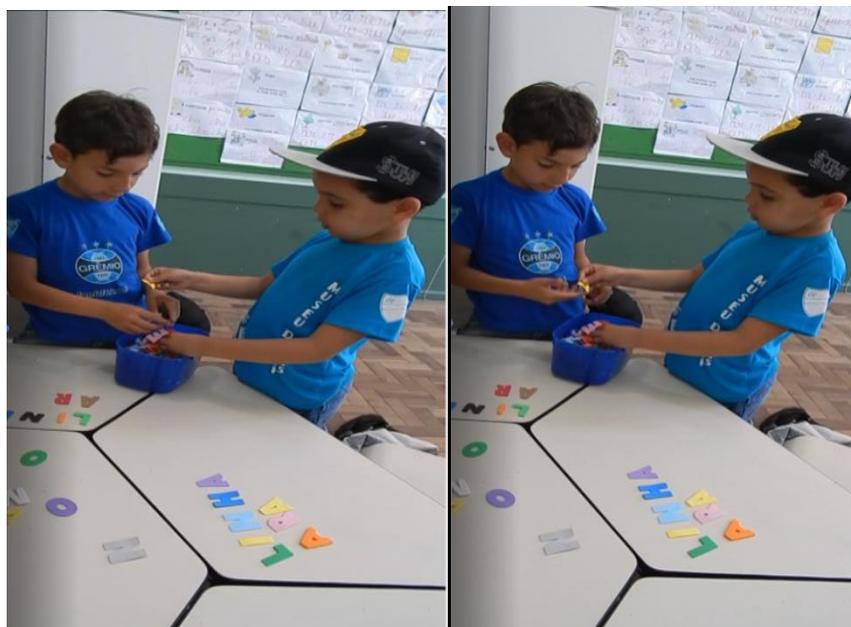
**Figura 17: Felipe ajuda Matheus a reescrever a palavra aranha – IX e X**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Felipe encontra a letra “A” e entrega a Matheus, para que ele dê continuidade à reescrita da palavra “aranha”:

**Figura 18: Felipe ajuda Matheus a encontrar as letras para a escrita da palavra aranha – XI e XII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Por último, Matheus finaliza sua reescrita da sílaba “ra”. Em seguida, Felipe percebe que estou filmando (segunda foto na sequência a seguir) e avisa Matheus,

dizendo: “olha a profe”. Os dois olham em minha direção (terceira foto na sequência abaixo).

**Figura 19: Felipe e Matheus percebem que estão sendo filmados – XIII, XIV e XV**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Optei por apresentar uma sequência de imagens, pois, por meio dela, é possível perceber o quanto o trabalho em grupo ou duplas pode propiciar diálogos produtivos, capazes de contribuir para aprendizagem do SEA. É nos momentos de diálogos que o confronto de ideias acontece (CANDELA, 2002). Essa sequência de imagens também indica que a colaboração atingiu níveis elevados (MOYSÉS, 1997), pois a tarefa em si, formar a palavra “aranha”, perde seu objetivo principal, passando a ser mais importante a colaboração e a aprendizagem com o colega. Na sequência das fotos, também se percebe que Felipe deixou sua tarefa de lado para auxiliar e interagir com o colega Matheus.

Entendo que os dados aqui apresentados reforçam os argumentos de Colaço (2004) de que a escola ou o espaço escolar favorece não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também as modalidades comunicativas e os disciplinamentos necessários às condutas sociais. Isso ocorre, principalmente, quando o trabalho é planejado e conduzido com o objetivo de promover a colaboração entre os pares. Entendo, ainda, que essas são ações que precisam ser ensinadas e desenvolvidas com as crianças, em sala de aula, pois não as aprendemos de modo espontâneo e casual.

Em síntese, a análise dos dados mostra que os momentos nos quais a colaboração atingiu níveis mais elevados (MOYSES, 1997) foram aqueles em que as crianças eram desafiadas a escreverem sozinhas, tanto fazendo uso do alfabeto móvel, como em atividades em que eram solicitadas a escrever o nome de figuras e desenhos. Naqueles momentos, a parceria entre crianças que estavam em níveis de escritas diferentes (pré-silábico, silábico e alfabético) fazia com que a troca de aprendizagens fosse maior e a colaboração atingisse níveis mais elevados. Como exemplo, temos a situação de interação ocorrida entre Felipe e Matheus, apresentada anteriormente, na qual ambos se beneficiaram das trocas que fizeram.

Os dados analisados também sugerem que é necessário investigar mais sobre formas e atividades com leitura que permitam que a colaboração atinja níveis mais elevados. Talvez em função da leitura ser uma prática mais individual, no que se refere a sua ação cognitiva, é interessante pensar que o professor precisa promover mais momentos de leitura coletiva, facilitando condições para que o diálogo entre os colegas, sobre as hipóteses que cada um possui, referente à leitura, possa ocorrer.

Hoje, ao olhar para minha prática e analisá-la, percebo que o número de atividades voltadas para a leitura, realizadas de forma coletiva, foi menor, se comparado ao número de atividades de escrita coletiva. Também reconheço que, em relação à escrita, tais situações são igualmente validadas se realizadas de forma coletiva, vindo a auxiliar as crianças a escreverem melhor. Contudo, isso não significa que elas não irão apresentar dificuldades com relação à leitura.

Por fim, reitero o quão forte é o trabalho colaborativo e o quanto ele qualifica a minha atuação como professora, pois por meio dele interações são favorecidas, possibilitando aprendizagens entre as crianças, nos grupos. Também percebo que, já há alguns anos, meus alunos, em sua maioria, escreviam antes de estarem lendo e que escreviam melhor do que liam. Ao observar isso, comecei a investir mais em atividades de leitura coletiva e individual, o que foi qualificando e equilibrando meu trabalho.

Logicamente que esta pesquisa mostra que ainda é preciso investir mais em atividades de leitura coletiva, para que níveis de colaboração possam acontecer também em situações de leitura.

### 5.3 Reprodução de posturas e falas semelhantes às da professora

Acreditando que a tarefa do professor também é a de propiciar modelos de interação, analiso minha prática pedagógica buscando identificar posturas e falas que favorecem o trabalho colaborativo (DAMIANI, 2000; COLAÇO, 2004). No decorrer de 2014 e 2015, foram produzidos 16 vídeos utilizados nesta análise.

Em 2014, foram cinco vídeos que registraram momentos da sequência didática “Pinga Pingo Pingado”. É importante lembrar que os vídeos de 2014 foram realizados com a câmera posicionada sobre a minha mesa, produzindo uma visão geral da sala de aula. Em 2015, foram gravados onze vídeos que filmaram momentos de diferentes situações, vinculadas a duas sequências didáticas: “A aranha: meus medos e reflexões do ‘nh’” e “Hora de pensar: os diferentes sons do ‘s’”. O objetivo da filmagem foi o de registrar momentos em que a colaboração ocorria em níveis elevados. Nesse ano, lembrando o já mencionado, assumi critérios diferentes em relação ao posicionamento da câmera. Fiz essa alteração na forma de capturar as cenas porque, ao analisar os vídeos de 2014, percebi que era difícil identificar as interações que ocorriam nos pequenos grupos, pois a captura do áudio tinha ficado prejudicada.

A análise dos vídeos de 2014 e de 2015 foi realizada seguindo os princípios da análise temática (MINAYO, 1993), e teve como objetivo buscar pistas que ajudassem a responder a seguinte questão: “Quais são os gestos e posturas da professora que incentivam os alunos a trabalhar de forma colaborativa?” Os vídeos foram analisados de forma articulada com os registros dos diários de campo. Para tanto, busquei identificar cenas recorrentes. Nesse processo, as cenas identificadas foram agrupadas em quatro categorias dispostas a seguir:

- a) a professora como um modelo de valorização dos saberes dos alunos;
- b) a professora incentiva as participações, as interações e as respostas coletivas;
- c) a professora relaciona atividades em aula com vivências pessoais das crianças;
- d) a professora interage em conversas e reconduz o foco para o compromisso com a ação coletiva.

### a) A professora como um modelo de valorização dos saberes dos alunos

Essa categoria surgiu quando percebi, ao analisar os dados, o quanto procurava valorizar os saberes trazidos pelas crianças e dava ênfase aos conhecimentos que cada uma das crianças trazia para o contexto da sala de aula. Como forma de ilustrar essa categoria, apresento, a seguir, uma cena de um dos vídeos, no qual peço para a turma prestar atenção no que o colega Bruce disse, pois ele sabia algo sobre a canção que, tanto eu como a turma, desconhecíamos. A cena está transcrita a seguir:

#### **CENA 1 - DIÁLOGO APÓS A MÚSICA DA ARANHA**

(As crianças estão em roda e acabaram de cantar juntas a música “A dona aranha”)

(02:00 – 03:25)

1 Professora: Gostaram?

2 Alunos: Sim.

3 Professora: Já conheciam?

4 Alunos: Sim.

5 Bruce: **Professora, faltou aquela parte. A dona aranha desce pela parede.**

6 Professora: **Ah, então vamos cantar toda. E o colega ensina essa parte que ele sabe. Todos prestem atenção, agora, no Bruce.**

7 Bruce: Veio a chuva forte e a derrubou.

8 Professora: **Ele sabe algo da música. Desde o início, Bruce. Vamos de novo.**

9 Bruce: Já passou a chuva.

10 Professora: Desde o início então. Um, dois, três...

11 Todos: A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva e o sol já está surgindo, e a dona aranha continua a subir. Ela é teimosa e desobediente. Sobe, sobe e sobe e nunca está contente.

(Todos fazem uma pausa, inclusive a professora, e olham para o Bruce)

12 Bruce: A dona aranha desceu...

13 Todos: desceu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva e o sol já está surgindo, e a dona aranha continua a subir.

14 Bruce: É descer.

(Todos riem e continuam rapidamente)

15 Todos: E a dona aranha continua a descer, ela é teimosa...

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 2, p. 2)

Percebe-se, na intervenção realizada, destacada em negrito, que eu faço questão de mostrar para a turma que as crianças trazem saberes que, mesmo eu, como professora, também desconheço e, por isso, todos, tanto eu como a turma,

podem aprender com o colega que trouxe um novo conhecimento sobre a temática em estudo. Acredito que, quando as crianças percebem que até a professora desconhece algumas coisas que uma criança conhece, e isso é reafirmado pela postura da professora, as crianças visualizam um modelo em que podem perceber que é possível aprender com o outro, com os colegas. Como somos diferentes e temos vivências distintas, podemos saber coisas que outras pessoas não sabem.

As oportunidades que surgem de valorização dos saberes diferentes das crianças são identificadas por mim, professora da turma, pois entendo que é tarefa docente conduzir os processos de aprendizagem e as atividades desenvolvidas da forma mais coletiva possível. Sempre que identificada uma oportunidade de reforçar o aprender com o outro, procuro interromper o que estou fazendo, às vezes o próprio planejamento, abrindo espaço para que a valorização e o compartilhamento do saber do colega aconteçam.

#### **b) A professora incentiva as participações, as interações e as respostas coletivas dos alunos**

Destaco, primeiramente, nesta categoria, as formas como eu, professora-investigadora, incentivava as participações, as interações e as respostas coletivas das crianças. Para isso, trago a transcrição de cenas dos vídeos de 2014 e 2015 que mostram esses momentos.

A cena transcrita na sequência é a de uma filmagem de 2014. O contexto da cena é o da leitura e discussão do livro de literatura infantil “Pinga, Pingo, Pingado” (LUTTERMBARCK, 2011). Após a leitura, as crianças foram desafiadas a desenhar momentos e formas de economizar a água do planeta, visto que essa atitude foi amplamente citada e discutida por elas. Depois, à frente do grupo, foram estimuladas a apresentar seus desenhos.

#### **CENA 2 - APRESENTAÇÃO DOS DESENHOS FECHANDO A TORNEIRA**

(Na frente da sala, as crianças apresentam, uma a uma, os desenhos que foram feitos sobre como economizar água)  
(00:01 - 00:50)

1 Estefany: Eu economizando água, fechando a torneira.

2 Professora: **Muito bem, palmas pra Estefany.** Vem a Laura. Vem!

(Laura vem à frente do grupo e traz seu desenho)  
 3 Laura: Eu desenhei eu fechando a torneira.  
 4 Professora: **Muito bem, palmas pra Laura.** Vem Yasmin.  
 5 Yasmin: Aqui?  
 6 Professora: Pode ser, amor.  
 7 Yasmin: Eu desenhei uma menina fechando a torneira (...)  
 (Excerto da transcrição da filmagem, 2014, vídeo 3, p. 1)

### **CENA 3 - DIÁLOGO SOBRE O QUE SABEM A RESPEITO DE ECONOMIZAR ÁGUA**

(Após ler o livro para a turma, a professora questiona as crianças sobre o que já sabem sobre o assunto)  
 (07:24 – 07:59)  
 1 Professora: Por que o mundo todo fez a festa? O mundo todo ficou feliz? [...]  
 2 Estefany: O mundo ficou feliz porque economizou água.  
 3 Professora: **Olha! Que legal o que a Estefany falou! O mundo ficou feliz porque ele economizou água.** É importante economizar água?  
 4 Todas as crianças juntas: SIM.  
 5 Professora: Por quê? **Levanta a mão quem quer dizer por que a gente tem que economizar água.**  
 6 João: Para tomar banho.  
 7 Professora (**repete a fala de João e chama outra criança**): **Para tomar banho. Vem Andrei.**  
 8 Andrei: Para poder ter água, para tomar.  
 (Excerto da transcrição da filmagem, 2014, vídeo 1, p. 4)

Analisando as cenas, evidencia-se que eu assumo uma postura de incentivar a participação de todos, bem como a interação entre eles e as respostas coletivas, pois o que cada um tem a dizer é importante para o grupo, que tem como desafio o trabalho colaborativo. Comportamentos como bater palmas quando uma criança consegue ler sozinha uma palavra ou compartilha algo que desenhou ou pensou (Cena 2, linhas 2 e 4, em negrito) são constantes e repetidas inúmeras vezes. Relembrar a turma ou algum aluno sobre as regras de convivência, os acordos realizados anteriormente (Cena 3, linha 5, em negrito), também é uma prática observada. Por fim, repetir a resposta que a criança deu para o grande grupo, com destaque para que todas prestem atenção, porque é algo importante, são estratégias comunicativas que utilizei (Cena 3, linhas 3 e 7 em negrito).

Após o processo de investigação, especialmente quando passo a olhar para os dados das filmagens de 2015, tomo consciência de como esta categoria, identificada como letra *b*, era um aspecto forte em minha prática pedagógica.

Outros exemplos desta categoria podem ser observados nas situações transcritas a seguir (cenas 4, 5 e 6). Durante a leitura do livro, conforme representado nas cenas, chamo a atenção de Marcos porque está chegando muito para frente, impedindo, com isso, que seus colegas possam ver e interagir com o livro. Desse modo, defendo o direito dos colegas de também enxergarem o livro, mesmo sem que estes o tenham solicitado. Repito a solicitação para Marcos três vezes porque percebo que ele bloqueia o campo de visão e a possível participação de seus colegas.

#### **CENA 4 - PRIMEIRA INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM MARCOS**

(As crianças estão em círculo, conversando em tom de voz baixo. A professora posiciona a câmera e vai em direção ao grupo, ocupando um lugar no círculo).

(00:10 – 00:37)

1 Adriele: Profe, a Manu está quase afundando a almofada.

2 Professora: É assim mesmo. Então, senta aqui no chãozinho. Gente, ó, a profe trouxe hoje dois livros. **Ô Marcos, chega só um pouco pra trás da Kamily, se não fica na frente e ela não enxerga.** Então são dois livros, tá? E nós vamos escolher qual que a gente quer ouvir hoje...

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 1)

#### **CENA 5 - SEGUNDA INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM MARCOS**

(Segunda vez que a professora chama a atenção de Marcos, mesmo sem a Kamily ter reclamado. As crianças continuam em roda, ouvindo a leitura da história)

(04:01 – 04:32)

1 Professora: Então... **eu quero que o Marcos chegue só um pouquinho pra trás, se não a Kamily não consegue enxergar, tá?** Vamos prestar atenção agora.

2 Professora: Todo mundo prestando atenção. Era uma vez, uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo.

(Professora mostra as imagens para as crianças)

3 Professora: Quem gosta de dormir com chuva?

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 3)

#### **CENA 6 - TERCEIRA INTERAÇÃO DA PROFESSORA COM MARCOS**

(Terceira vez que a professora chama a atenção de Marcos, mesmo sem Kamily ter reclamado. As crianças continuam em roda fazendo uma atividade com a história)

(06:30 - 06:50)

1 Professora e crianças, juntas: Onde todos viviam dormindo.

2 Professora: **Marcos, chega só um pouquinho pra trás, senão a Kamily não enxerga.** Em cima desse menino, tinha...

3 Bruce: Tinha um cachorro.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 5)

Ao analisar esses excertos, percebe-se que as três situações de advertência, feitas por mim, destacadas em negrito, ocorrem em momentos distintos da atividade. Nota-se, também, que nos três momentos, ao perceber a euforia de Marcos com a atividade, que o leva a resvalar mais para frente, instintivamente, eu chamo sua atenção, ressaltando o direito da colega de poder enxergar o livro.

O professor que busca um trabalho colaborativo precisa garantir que o espaço coletivo, em especial o espaço de uma sala de aula, seja livre de ameaças (MEIRIEU, 2005). Acredito, assim como Meirieu, que não devemos subestimar a ameaça que um grupo ou uma criança pode representar em uma classe, o que pode chegar a situações em que se obriga alguém a reproduzir práticas de desrespeito, de deboche em que se passa por traidor, decepcionando colegas ou, simplesmente, em que a comunicação se torna impossível. Meirieu explica que o papel daquele professor que busca garantir que sua sala de aula seja um espaço livre de ameaças, precisa assumir algumas responsabilidades, entre elas,

[...] de pelo menos relativizar, de acompanhar, se possível, o esforço de cada um para se livrar do dado, sobre tudo de “conter” as relações coletivas para fazer da classe um espaço onde todos possam correr o risco de aprender na medida em que as ameaças de humilhação sejam suspensas. Na medida em que as tentativas não sejam estigmatizadas, que os erros sejam vistos como positivos e que os fracassos sejam apresentados como superáveis (MEIRIEU, 2005 p. 169. Grifos do autor)

Nesta busca por fazer da classe um ambiente livre de ameaças, o professor precisa estar atento às atitudes das crianças, garantindo que todos possam ter as mesmas condições de visão, de audição, de fala e de participação. Por isso, faço intervenções mesmo quando as crianças prejudicadas, de alguma forma, no caso, a Kamily, não tenham reclamado. Entendo que no momento em que Marcos desrespeita o direito de um membro do grupo de ver e interagir durante a atividade, ou mesmo em que não percebe que sua atitude pode estar impedindo alguém de ver, coloca a professora diante de uma situação de escolha: ignorar a atitude de Marcos e esperar que os colegas reclamem dele, ou escolher interagir e pedir a Marcos que respeite o direito dos colegas em ver o livro, fazendo valer o acordo de sentar em roda, na hora da história, para que todos possam ver e interagir com o livro.

Esperar até os colegas reclamarem de Marcos o colocaria numa situação ruim perante o grupo, por isso, decido intervir antes das reclamações. Ao fazer isso, indico a função e o propósito da sala de aula como um espaço e um ambiente de aprendizagem, livre de ameaças ou bloqueios, onde todos têm os mesmos direitos e responsabilidades. Entendo que a construção de um ambiente de aprendizagem se faz diariamente e, principalmente, nesses momentos coletivos. Penso que as crianças internalizam a maneira como aquele espaço funciona e agem de acordo com o que são incentivadas a perceber e a fazer.

Essas posturas e falas por mim manifestadas, frente à turma, como professora, com relação ao descumprimento de uma das regras de convivência, que garante que a sala de aula seja um espaço coletivo, são necessárias para a construção e o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Por ser este tipo de trabalho um dos objetivos centrais da minha prática, decido “conter” (MEIRIEU, 2005) o menino, antes mesmo da menina reclamar, pois uma exposição dele perante o grupo poderia gerar, como diz Meirieu, uma decepção ao colega Marcos a respeito da reclamação da colega.

Nos dados, constatei que há, tanto nas análises de 2014 como nas de 2015, falas minhas repetindo o que a criança falou, dando ênfase a sua importância e chamando outra criança para o diálogo. Tal ação reforça, para a turma, que a sala de aula é um espaço coletivo onde existe um incentivo constante à participação e que a interação entre todos, no decorrer das atividades, destacando o que cada colega compartilha no grupo, têm relevância. Por isso, todos precisam ser ouvidos e respeitados.

Em 2015, minha postura fica evidente na seguinte cena, em que, em negrito, estão as frases ditas pelas crianças, que são a seguir repetidas por mim, mostrando a ênfase e a entonação como forma de destacá-las e atribuir-lhes valor, seguidas do convite para outro colega participar do diálogo:

### **CENA 7 - DISCUSSÃO DA HISTÓRIA LIDA**

(As crianças estão em roda, discutindo a história que a professora acabou de ler)

(13:38 – 14:08)

1 Rafaela: Sobre dormir

2 Professora: **Sobre dormir, muito bem!** Hum! Isadora?

3 Isadora: Casa

4 Professora: **Sobre uma casa.** João...

- 5 João: De uma vovó que estava dormindo.  
 6 Professora: **De uma vovó que estava dormindo.** Manu...  
 7 Manuela: Que tinha uma casa sonolenta.  
 8 Professora: **Uma casa sonolenta.** Matheus...  
 (Matheus não diz nada, fica pensando)  
 9 Bruce: Que tinha um cachorro...  
 10 Professora: Bruce...  
 11 Bruce: Tinha um cachorro.  
 12 Professora: **Tinha um cachorro.** Felipe...  
 (Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 7)

A seguir, descrevo outro momento em que valorizo as interações entre as crianças, especialmente quando questiono um aluno que pergunta algo, ao invés de perguntar primeiro ao colega de grupo, com quem faz parceria de trabalho. Vejamos a transcrição deste momento:

### **CENA 8 - CRIANÇAS ORGANIZADAS EM PEQUENOS GRUPOS ESCRIVENDO PALAVRAS COM “NH”**

(01:15 – 02:30)

- 1 Isadora N.: Aqui o ‘a’. Achei o ‘a’. Ah! não é o ‘a’.  
 2 Matheus: Ô, profe, aranha tem ‘e’?  
 3 Felipe: Não, aranha é com [rã].  
 4 Matheus: Não, assim ó, ‘a’ – ‘r’  
 5 Felipe: O meu está certo profe?  
 6 Professora: **Não sei. Tu já perguntaste pro teu colega o que ele acha? Tu és uma dupla... Tu já perguntaste pro teu coleguinha que estava te ajudando, o que ele acha?**  
 7 Matheus (olhando para Felipe, diz): A [rã]... [rã]...  
**(Felipe levanta e vai ao lado de Matheus)**  
 8 Felipe: **Vamos ler juntos é [rã]... [rã]**  
 9 Matheus: **(colocando o dedo na sua própria escrita, lê):[a]...[rã] ‘r’ ‘e’... não! É [a]...[rã]**  
**(Matheus tira o ‘e’ e diz:)**  
 10 Matheus: **É com ‘a’, precisamos do ‘a’.**  
 11 Felipe (sorri e diz): **Um ‘a’...**  
**(Quando a professora percebe que os dois estão novamente trabalhando juntos, diz:)**  
 12 Professora: **O que vocês decidiram sobre a palavra?**  
 13 Matheus: **É com ‘a’, profe. Aranha não é ‘e’.**  
 14 Professora: **E como é que vocês decidiram isso?**  
 15 Matheus: **A gente leu junto, os dois, óh ‘a’ ... ‘re’.. não [a]...[rã]**  
 16 Professora: **E o que falta agora?**  
 (Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 5, p. 2)

Ao analisar esse trecho, percebe-se que há uma grande preocupação minha em criar um ambiente de confiança. Ao agir assim, entendo que reconheço o quanto difícil é a criação deste ambiente propício à colaboração (DETSCH, 2002). Ao invés de apenas responder à pergunta do Matheus (cena 8, linha 2) ou do Felipe (cena 8, linha 5), opto por uma intervenção em que questiono Felipe sobre sua postura de trabalho com o colega Matheus, para que assim ele possa avaliar suas ações no grupo, lembrando-o de que existem combinados sobre como acontece o trabalho em grupo (DETSCH, 2002). Um dos combinados que temos é de primeiro questionar e dialogar junto ao grupo e, caso o grupo não consiga chegar a um acordo ou siga com dúvidas, aí sim será o momento de buscar o auxílio da professora.

Entendo que não é fácil criar um ambiente favorável à colaboração, como bem ressaltou Detsch (2002), pois, mesmo após criado este ambiente, ele precisa ser reafirmado constantemente, como ocorreu na situação relatada. Nele, eu preciso identificar em que grau a confiança entre os integrantes do grupo está abalada e, por isso, é preciso fazer uma intervenção com o objetivo de resgatar e restabelecer essa confiança, reconstituindo um ambiente favorável de colaboração para que as interações possam atingir todo o potencial que apresentam. No decorrer desta cena, o vídeo mostra momentos de interação entre esses dois alunos, situação descrita anteriormente, na seção 5.2, conforme figuras 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

Percebe-se, também, na situação transcrita anteriormente, que é possível fazer da sala de aula um ambiente propício a trocas produtivas, desde que o professor tenha um olhar atento a todas as interações que ocorrem dentro dos pequenos grupos e invista na criação e no resgate deste ambiente colaborativo, por meio da criação de “bons vínculos” (CASTRO, 2001). A criação desses vínculos é ressaltada por Castro como sendo a base do trabalho colaborativo. Por isso procuro aproveitar a oportunidade de interação dos dois alunos para fortalecer o vínculo entre eles, fazendo com que Felipe reflita sobre o porquê não tinha perguntado primeiro ao colega Matheus e volte ao seu encontro para trabalharem juntos e de forma colaborativa. Essa intervenção foi tão produtiva que consegui identificar, depois dela, um nível de colaboração elevado, durante uma atividade com o alfabeto móvel.

Esta categoria ainda mostra como eu, professora de primeiro ano, tenho procurado incentivar as interações em grupo, estimulando o trabalho conjunto. Vejamos algumas situações filmadas, transcritas a seguir:

### CENA 9 - VAMOS LER JUNTOS

(00:13 – 00:45)

1 Adriele: Profe, a Manu está quase afundando a almofada.

2 Professora: É assim mesmo. Então, senta aqui no chãozinho. Gente ó, a profe trouxe hoje dois livros. Ô Marcos, chega só um pouco pra trás da Kamily, senão fica na frente e o Felipe não enxerga. Então, são dois livros, tá? E nós vamos escolher qual que a gente quer ouvir hoje. **Este livro aqui, me ajudem, como ele se chama? Vamos ler o título...**

3 Crianças: Dez casas.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 1)

Na situação, ao dizer ao grupo “me ajudem”, “vamos ler juntos”, demonstro interesse e convicção de que a leitura coletiva reforça a noção de grupo com as crianças. Seguindo essa reflexão, vejamos a transcrição de outro trecho:

### CENA 10 - VAMOS CONTAR JUNTOS

(02:04 – 02:21)

1 Professora: Dez casas tá, cinco crianças votaram. Vamos ver agora, então, a casa sonolenta. **Vamos contar, ajudem a contar com a profe. Todos** um, dois...

2 Crianças (Contam juntas com a professora): um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze.

[...]

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 1)

### CENA 11 - VAMOS CANTAR JUNTAS

(2:39 – 03:12)

1 Marcos: Profe...

2 Professora: tah, chega só um pouquinho pra trás. Um, dois, três. **Nós vamos cantar** a musiquinha e depois nós vamos prestar atenção, tá? Pra gente entender a história, um, dois, três...

3 Crianças: se você quiser, ouvir a historinha, pegue a chavezinha e passe na boquinha...

(Professora e crianças cantam juntas realizando gestos referentes à música)

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 2)

Identifico aqui dois momentos importantes: o primeiro, quando convido as crianças para contarem, juntas e comigo, os votos (cena 10, linha 1, em negrito). O segundo, quando convido para cantarmos juntas (cena 11, linha 2, em negrito). Essas duas ações mostram e afirmam meu interesse, como professora, de que as crianças vivenciem momentos em que atuam de forma coletiva. Entendo que isso é de extrema

importância para a criação dos bons vínculos (CASTRO, 2001), algo que considero necessário para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, especialmente quando o reconhecimento e o assomo como um princípio didático para a organização da prática pedagógica.

Há muitas outras intervenções que faço com o objetivo de envolver as crianças e fazer com que elas participem da atividade por meio de interações conjuntas (o grupo todo junto). Abaixo, descrevo outro momento:

### **CENA 12 - INCENTIVO À RESPOSTA CONJUNTA**

(4:55 – 5:14)

1 Professora: Nessa casa, tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, **onde todos viviam... (Professora faz gesto com o rosto para que as crianças respondam)**

2 Crianças (Respondem em coro): dormindo.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 3)

Aqui, novamente convido as crianças a participarem da leitura da história, pedindo que repitam as frases que leio, incentivando-as a ler juntos as frases. O fato de trazer para sala de aula, e para o meu planejamento, uma obra literária que incentiva a participação ativa das crianças, também indica a procura pela criação de oportunidades e momentos coletivos que favoreçam interações no e dentro do grupo.

Ainda em relação ao incentivo às interações coletivas, ao analisar os vídeos percebi que o rir juntos é valorizado e incentivado por mim e, também, entre as crianças. A seguir, a transcrição de uma cena ilustrativa:

### **CENA 13 - CRIANÇAS RIEM JUNTAS**

(12:02 – 12:41)

1 Bruce: ... que deu um pulo na vó...

2 Professora: ...que caiu sobre o menino...

**(As crianças começam a rir. A professora faz uma pausa, ri e espera que todos terminem de rir para prosseguir)**

3 Matheus: é o superman! Ah, quero ver a vó agora.

4 Kamily: Depois é a vó e o menino...

5 Professora: ...que deu um susto na vó.

6 Bruce: Olha a vó!

**(As crianças riem. Novamente a professora espera até que todas as crianças parem de rir, para continuar a leitura)**

7 Professora: ... que quebrou a cama,

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 6)

**Figura 20: Crianças rindo juntas**

Fonte: Acervo da autora (2015).

O rir juntos é incentivado por mim, que também rio com as crianças, resguardando tempo para este momento dentro do grupo. Entendo que essa atitude é importante para a criação de um ambiente confiável (CASTRO, 2001) e favorável à colaboração, além de fortalecer os bons vínculos entre os integrantes do grupo. Para Castro (2001), bons vínculos são construídos quando os alunos vivenciam experiências conjuntas e compartilham emoções e sensações, reconhecendo o outro não como alguém indiferente a ele, mas como alguém que tem emoções semelhantes as suas.

Posso afirmar que, como professora-investigadora, o fato de conhecer a teoria sobre o trabalho colaborativo e a grande responsabilidade que o professor tem quando o entende como uma fonte de riqueza para o desenvolvimento da aprendizagem, enriquecem as formas de abordagem e interação que realizo com o grupo. Acrescido a isso, enquanto professora eu igualmente acredito que a aprendizagem ocorre pelas interações sociais (VYGOTSKY, 2007). Tais aspectos fazem parte da minha posição epistemológica e, por isso, minhas ações estão transpassadas por esses princípios didáticos e essas convicções, em alguns momentos de forma consciente e, em outros, talvez de forma intuitiva.

Apresento outra transcrição onde a turma estava sentada em roda para cantar uma música. O objetivo do trabalho com a música era o de refletir sobre a escrita da palavra “aranha”.

## CENA 14 - CRIANÇAS CANTANDO A MÚSICA DA ARANHA JUNTAS

(01:10 – 02:00)

1 Professora: **Muito bem, hoje a profe quer cantar com vocês uma música que fala sobre esse bichinho. (A professora faz um gesto com a mão, imitando as patas de uma aranha). Que é? Quem diz?**

2 Crianças (**Falam juntas**): A aranha.

3 Professora: Então, quem conhece essa música?

4 Bruce: Não é a Dona aranha?

(A professora faz **um sinal positivo com a cabeça enquanto com os dedos sinaliza o 1, 2 3... para começarem a cantar todos juntos**)

5 Crianças (**cantam juntas**): A dona aranha, subiu pela parede...

6 Professora: Quero ver as mãozinhas... (Mostrando o gesto)

**7 Crianças (Juntas):** ... veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva e o sol já está brilhando e a dona aranha continua a subir. Ela é teimosa e desobediente, sobe, sobe e sobe e nunca está contente.

(Professora e crianças cantam e fazem os mesmos gestos)

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 2, p. 2)

**Figura 21: Crianças cantando a música da aranha**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Ao chamar o grupo para interagir, convidando-o a cantar, chamo atenção para a importância de todos começarem ao mesmo tempo. Para isso, tenho feito uso de expressões como: “Espera... ó... 1, 2 3...”. Falas como essas sinalizam que vamos iniciar algo juntos. A ideia é a de estar reunidos e ter um objetivo em comum, no caso, o de aprender e cantar a canção. Assim, o atuar juntos é valorizado e destacado nas interações que ofereço, como professora do grupo, e estimulado entre as crianças.

Ainda nesta subcategoria, localizo outro conjunto de situações que incentivam a resposta coletiva. Para isso, invisto na formulação de perguntas que sejam respondidas coletivamente. Vejamos alguns momentos transcritos a seguir:

### **CENA 1 - CRIANÇAS RESPONDENDO PERGUNTAS JUNTAS**

(00:56 – 01:10)

1 Professora: Shh. **E este aqui, então, se chama...?**

**(A professora faz uma pausa)**

2 Crianças **(Respondem juntas)**: A casa sonolenta

3 Professora: **Sonolenta, né? Os dois livros falam sobre o quê?**

4 Crianças (Respondem juntas): Casa.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 2)

#### **Figura 22: Apresentação dos dois livros para a votação**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Na sequência, mais uma cena transcrita, em que encontramos quatro momentos, destacados em negrito, em que todos respondem juntos, incentivados por mim.

### **CENA 16 - PROFESSORA INCENTIVA A RESPOSTA COLETIVA A PERGUNTAS**

(14:29 – 15:08)

1 Professora: Sobre o gato. Gente! Então assim ó, **vocês gostam de ficar em casa**, às vezes, assim, de preguiça, dormindo?

**2 Crianças: Sim.**

3 Professora: De vez em quando é bom, né? Agora, em seguida, **vocês vão ter o quê?**

4 Bruce: Férias!

5 Professora: Férias, isso! Nas férias dá pra tirar um cochilo depois do almoço?

**6 Crianças: Dá.**

7 Professora: Então, agora a gente vai conversar sobre uma outra coisa. Bruce e Isadora N., vamos prestar atenção? **Ahn, casa, esse ‘s’ aqui tem um sonzinho diferente, tem sonzinho de quê?**

**8 Crianças: ‘z’**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 7)

Durante o diálogo pós-história, várias perguntas da professora são lançadas ao grupo e as crianças respondem juntas, como podemos identificar nos trechos em negrito. Acredito, assim como as autoras do artigo “Crianças, Infância e Primeiro ano: a centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos” (NÖRNBERG; PACHECO; RAPOPORT, 2012), que as rotinas de atividades estabelecidas pela escola e/ou criadas pelas próprias crianças precisam permitir a constituição de uma ação coletiva e a identificação, por parte das crianças, da possibilidade de se sentirem pertencentes a um grupo ou comunidade.

As autoras investigaram duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, de escolas diferentes, com o objetivo de analisar o que as crianças entendem que fizeram durante aquele período. A análise dos dados (observações e entrevistas) indicou que as crianças entendem que aprender a ler e escrever faz parte do processo e do propósito do primeiro ano. Além disso, explicitam em suas falas que isso acontecia de maneira coletiva, ou seja, as crianças reconheciam que elas estavam na escola para aprender a ler e a escrever juntas. Nas falas das crianças, era recorrente o uso da expressão “a gente”, o que indicava a afirmação da noção de “nós”, a turma do primeiro ano, da ajuda mútua, do coletivo, da noção de comunidade. As autoras concluem:

[...] aprender a ler e escrever é algo que se faz junto. Para as crianças dessas duas classes de primeiro ano, a amizade é apresentada como elemento vital para o que elas fazem todos os dias na escola, algo fortemente marcado pela lembrança recorrente de que brincaram juntas e muito ao longo do primeiro ano. Mas, a relação com os amigos na escola também é tomada, ao mesmo tempo, como expressão de resistência, de possibilidade de estar junto e de constatação de que todos vivem o dever-obrigação do ter que aprender a escrever e ler, marcado, expressivamente e recorrentemente, pelo vigor da expressão “a gente tem que escrevê e lê”. (NÖRNBERG, PACHECO e RAPOPORT, 2012 p. 147)

Por acreditar que é papel da escola fomentar a constituição de um grupo em que as crianças se identifiquem por semelhanças, pelo fato de que estão juntas e em busca de um objetivo comum, entendo que é papel do professor estimular ações que mostrem isso às crianças, isto é, que elas são um grupo e que os desafios propostos podem ser mais facilmente enfrentados e os objetivos alcançados quando agem em conjunto. Por acreditar nisso, busco realizar ações desse tipo para que a ideia de coletivo seja internalizada pelas crianças.

As cenas agrupadas nesta subcategoria permitem afirmar que há um incentivo, de minha parte, para que todos falem juntos as respostas às perguntas que faço. Com essa postura, busco construir o conceito de coletivo e comunidade com a turma, do mesmo modo que o descrito pelas autoras. Entendo como coletivo o espaço que a sala de aula favorece quando se torna um lugar no qual existe um grupo que possui um objetivo ou desafio em comum, neste caso, o de aprender a ler e escrever. Percebo a sala de aula como um lugar onde podem encontrar abrigo e espaço para o compartilhamento com os outros integrantes do grupo, que também partilham dos mesmos desafios e das mesmas angústias. Assim, juntos, podem experimentar o “nós” e se sentirem mais seguros para enfrentar o processo de aprendizagem do SEA, já que podem encontrar apoio nos colegas que estão vivenciando o mesmo desafio.

Essa experiência parece mostrar que, quando um professor acredita no trabalho colaborativo e o defende como potencializador da sua prática e como facilitador da aprendizagem, espontaneamente, em suas interações com as crianças, tais posturas são manifestadas, mesmo não tendo consciência do seu desenvolvimento, junto à turma, para o sucesso do trabalho colaborativo.

### **c) A professora relaciona atividades em aula com vivências pessoais das crianças**

Nesta categoria, apresento situações em que procuro relacionar as práticas de sala de aula com as vivências pessoais das crianças. Incentivo-as a participarem de momentos de escolhas conjuntas ou em sociedade, trazendo para a sala de aula o uso da votação democrática, apresentando-a como uma prática por meio da qual se faz a escolha de algo que será realizado. Assim, a criança vivencia diferentes sentimentos, desde a alegria por acontecer algo que quer, até a frustração de não ter

sua vontade contemplada pelo resultado do processo de votação feito no grupo. Ao participar dessas situações, a criança terá de lidar com emoções referentes ao processo natural de conviver em sociedade ou em grupo.

Na sequência, apresento a descrição de um momento de votação coletiva:

### **CENA 17 - VOTAÇÃO COLETIVA**

(00:21 – 02:36)

1 Professora: (...) Gente! Ó, **a profe trouxe hoje dois livros (...)** **Então, são dois livros, tá? E nós vamos escolher qual que a gente quer ouvir hoje.** Este livro aqui, me ajudem, como ele se chama? Vamos ler o título...

2 Crianças: Dez casas.

3 Professora: Dez casas?

3 Crianças: de um...

4 Professora: de um...?

5 Crianças: “Pôsto”... poste!!

6 Professora: Poste. Então, esse aqui se chama “Dez casas e um poste”.

7 Kamily: A casa sonolenta.

8 Professora: Shh. E este aqui se chama, então?

9 Crianças: A casa sonolenta.

10 Professora: Sonolenta, né? Os dois livros falam sobre o quê? (Algumas crianças dizem casa; outras, falam juntas “Eu quero a casa”)

11 Professora: Casa, não, **só um pouquinho, depois, a gente vai votar.** Os dois livros falam sobre o quê?

12 Crianças: Casa.

13 Professora: Casa. A gente aprendeu, esses tempos, sobre os sonzinhos do ‘s’. Aqui, pra fazer casa, qual é a letra que está?

14 Crianças: ‘s’.

15 Professora: ‘s’, mas o [z] é o mesmo sonzinho do sapo?

16 Crianças: Não.

17 Professora: Qual o sonzinho aqui pra fazer casa?

18 Crianças: ‘z’.

19 Professora: ‘z’, então, o ‘s’, ele também imita o sonzinho do?

20 Crianças: ‘z’.

21 Professora: o ‘z’, muito bem. **Agora nós vamos votar. Quem levantar a mão pro “Dez casas e um poste”, não pode levantar a mão pra “Casa sonolenta”. Tá, então todo mundo baixa a mão. Espera um pouquinho, pra nós decidirmos.** Levanta a mãozinha quem quer ouvir “Dez casas e um poste”. Um, dois, três... (Três alunos votaram). Tu também, Marcos? Tu também? (Marcos faz sinal negativo com a cabeça).

22 Professora: “Dez casas” tá... cinco crianças votaram. Vamos ver agora, então, a “Casa sonolenta”. Vamos contar, ajudem a contar com a profe.

23 Crianças (Contam juntas): Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze.

24 Professora: **Então, quinze crianças votaram na...? (Faz sinal para que as crianças digam)**

25 Crianças: Casa sonolenta.

26 Professora: Então, hoje a profe vai ler qual? (Faz sinal novamente)

27 Crianças: A casa sonolenta.

28 Professora: **E amanhã, depois outro dia, a profe traz o “Dez casas e um poste”.**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 1 e 2)

Uma ação minha, recorrente, é a de solicitar que as crianças repitam, em voz alta, o resultado da votação. Entendo que isso é importante para que a criança perceba que nem sempre a sua vontade será atendida, que há a vontade de um coletivo, que está à frente da sua vontade individual. E, ainda, que se a maioria deste coletivo quer algo diferente daquilo que ela deseja, precisará aceitar e respeitar essa decisão para continuar participando desse grupo ou desse coletivo. Repetir o resultado da votação também auxilia a criança a aceitar e a entender o processo de votação.

Esse tipo de cuidado é fundamental para o professor que deseja fazer de sua sala de aula um espaço de aprendizagem, estruturado em interações sociais, tornando-a um espaço democrático (BIESTA, 2013), que favorece condições para a disputa e a negociação de ideias. Para isso, faz-se necessário incentivar e propor atividades de negociação entre as crianças para que essas, ao estarem em pequenos grupos, possam dialogar e confrontar ideias diferentes, sabendo como fazê-lo.

Acredito, assim como Wells (2001), que existe uma relação forte entre linguagem e cultura. Ancorado nas ideias de Vygotsky e de Halliday, Wells defende que a “linguagem é uma intervenção humana” (WELLS, 2001 p. 26), que ocorre por meio de encontros sociais (para Vygotsky) em contextos sociais (para Halliday). Wells aproxima esses dois autores por entender que eles defendem a relação entre linguagem e cultura. Para ele, os dois autores trazem a ideia de que, no “encontro social” ou no “contexto social”, que é mediado pela linguagem, a cultura não só se concretiza, mas é também recriada e modificada. (WELLS, 2001, p. 27)

Por isso, a partir do momento em que trago para as relações educativas uma ação cultural, como o processo de votação e de decisão democrática, estou buscando fazer com que as crianças não apenas internalizem esse processo cultural, mas,

também, que reflitam e pensem sobre ele para assim poder modificá-lo e recriá-lo futuramente. Hoje percebemos muitos adultos com dificuldade de entender que o convívio social exige o respeito pela decisão da maioria do grupo. Essa cultura, na qual estou inserida, me faz levar tal problemática para a sala de aula, com o objetivo de não apenas reproduzir algo que vivemos em sociedade, mas, de igual modo, de recriar e modificar essa cultura e a forma de interação social das gerações futuras (BIESTA, 2013).

No trecho descrito a seguir, podemos identificar outro momento em que relacionei as atividades realizadas em sala de aula com as vivências pessoais das crianças.

### **CENA 18 - RELAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE E VIVÊNCIAS PESSOAIS**

(04:12 – 04:38)

1 Professora: Todo mundo prestando atenção. Era uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo. (Professora mostra as imagens para as crianças) **Quem gosta de dormir com chuva?**

(Crianças levantam as mãos e algumas dizem: eu, eu!)

2 Professora: **Eu também.**

3 Bruce: **Só quando dá trovões, ui dá arrepio.**

(As crianças começam a conversar entre si. **Comentam sobre momentos que dormiram com chuva**)

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 3)

Podemos perceber, nos trechos em destaque, que busco relacionar a temática abordada pela obra literária com as vivências das crianças. Faço isso porque entendo que, dessa forma, elas podem identificarem-se com a história, relacionando-a com suas experiências, algo que considero fundamental para o processo de interpretação de texto e como atividade auxiliar essencial para a construção do vínculo afetivo necessário para o ambiente colaborativo (CASTRO, 2001).

A construção de vínculos é o que favorece a constituição de um grupo colaborativo, pois a partilha de experiências pessoais estimula e aumenta o grau de confiança (CASTRO, 2001) entre os membros do grupo. Nesse processo, entendo que compartilhar minhas vivências, opiniões, dificuldades, alegrias, dúvidas com o grupo, também aumenta e qualifica os “bons vínculos” e a relação professora/alunos.

**d) A professora interage em conversas das crianças e reconduz o foco para o compromisso com a ação coletiva**

Esta categoria merece atenção no que se refere às minhas falas e posturas junto à turma. Nas duas cenas transcritas a seguir, é possível identificar características da postura que costumo adotar, em sala de aula, com as crianças.

**CENA 19 - PROFESSORA INTERAGE EM CONVERSAS PARALELAS - PARTE I**

(04:55 – 05:32)

1 Professora: Nessa casa tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam...?

2 Crianças: dormindo.

3 Talles: Mas, é verdade? Eles não tomam café?

4 Kamily: Eles não tomam, depois a cama... vai discuti isso daí.

5 Professora: **Não conta, Kamily. Quem já ouviu a história não pode contar.** Nessa cama tinha uma vó, uma vó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 3)

**CENA 19 - PROFESSORA INTERAGE EM CONVERSAS PARALELAS - PARTE II**

(10:33 – 10:40)

1 Isadora N.: Cadê a pulga?

2 Kamily (aponta para o livro): A pulga tá ali em cima (**cochicha com o colega ao lado e aponta para o livro**)

3 Alejandro: Eu não estou vendo a pulga.

4 Professora: **A pulga é bem pequenininha (E toca no local do livro onde está a pulga)**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 5)

Ao perceber as conversas paralelas entre as crianças, eu procuro interagir, chamando a conversa, que era entre duas ou três crianças, para o grupo como um todo. Agindo assim, pretendo trazer a atenção destas crianças para a atividade coletiva, que é o objetivo do momento. Destaco que as interações nos pequenos grupos também são importantes para o conhecimento do grupo como um todo. novamente, há um estímulo e um fortalecimento do vínculo para um ambiente colaborativo.

Dentro desta categoria, incluo falas e posturas que promovem o trabalho colaborativo por meio da minha intervenção já no início de algum possível problema

de relacionamento ou de dificuldade de trabalhar juntas, não permitindo que o problema se intensifique ou, ainda, que acabe por gerar uma possível discussão ou confusão entre as crianças, o que poderia rapidamente levar a brigas ou ofensas, que quebrariam os bons vínculos construídos. A seguir, apresento dois momentos que ilustram essa postura.

### **CENA 20 - PROFESSORA INTERVÉM NO INÍCIO DE POSSÍVEIS PROBLEMAS - PARTE I**

(08:25 – 08:53)

1 Professora: Em cima desse gato...?

2 Crianças: Um rato.

3 Professora: Tinha...?

4 Crianças: Um rato.

5 Professora: Um rato...?

**(Crianças começam a conversar e discutir quem falou primeiro. Algumas crianças começam a falar mais alto sobre quem falou primeiro)**

**(A professora olha para o grupo que está discutindo e diz)**

6 Professora: **Vou parar (A professora fica olhando para as crianças até que elas parem de discutir e olhem para a professora. Ela só continua lendo a história quando a última criança olha para ela).**

7 Professora: Um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima de um cachorro cochilando...

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 4)

### **CENA 20 - PROFESSORA INTERVÉM NO INÍCIO DE POSSÍVEIS PROBLEMAS - PARTE II**

(09:47 – 10:45)

1 Professora: Será possível? Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando...

2 Crianças: Em cima de um rato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma vó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. (As crianças fazem os gestos e as falas iguais a da professora).

3 Isadora N: Cadê a pulga?

4 Kamily (aponta para o livro): A pulga está ali em cima.

5 Alejandro: Eu não estou vendo ela.

6 Professora: A pulga é bem pequenininha.

**(Os alunos começam a levantar e a sair do lugar para olhar mais perto o livro e identificar a pulga; por isso, começam a se amontoar, uns por cima dos outros)**

7 Professora: **Não. Fiquem no lugar, que todo mundo enxerga.**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 5)

Segundo Castro (2001) e Detsch (2002), a construção do vínculo necessário a um ambiente propício ao trabalho colaborativo é algo difícil de ser construído. Por se tratar de uma ação tipicamente humana, pode-se alterar com facilidade. Frente a esse imenso desafio, busco manter a construção do vínculo e de um ambiente de respeito em que as crianças sintam-se à vontade para se expor frente ao grupo. Para isso, retomo combinações ou chamo a atenção de situações que podem levar a desentendimentos ou provocar brigas.

Por conhecer o quão grande e desafiante é manter esse clima de trabalho colaborativo em sala de aula, quando identifico qualquer problema, no que se refere aos tipos de interações entre as crianças, ajo imediatamente para que este não se torne algo maior ou algo que possa abalar o vínculo da turma e a identidade desta como um espaço coletivo propício ao diálogo e à participação de todos. Acredito, assim como Meirieu (2005), que as sanções contribuem para a formação humana, não para excluir da sala de aula, mas como mecanismo de integração. Por meio das sanções, as crianças reconhecem a responsabilidade por seus atos e, ao mesmo tempo, percebem que podem retornar ao convívio no coletivo, do qual elas próprias excluíram-se em função de suas atitudes de desrespeito, por exemplo. Meirieu (2005, p. 206) diz que “a sanção é uma forma de honrar a liberdade do outro. E, talvez até, de antecipá-la”.

Acredito que o professor que assume seu papel como organizador e condutor da prática pedagógica, papel que exige dele a responsabilidade em fazer com que o espaço coletivo seja um espaço de todos, precisa conduzir processos de sanções (MEIRIEU, 2005), como o descrito no trecho da cena. Nessa ocasião, eu escolho chamar a atenção do grupo optando por ficar em silêncio, aguardando que voltem aos seus lugares para que possam ouvir o final da história. Acredito que, em sala de aula, os alunos precisam saber que seus atos produzem consequências, e que estes, sobretudo, não podem interferir na liberdade do outro ou prejudicar o outro em suas possibilidades de ação e expressão.

Por fim, ao analisar os vídeos percebi que faço uso de diferentes estratégias comunicativas que resgatam as memórias dos combinados que fizemos, visando à boa convivência e à construção de um espaço que possibilite o trabalho colaborativo em sala de aula. Como já citei, existem alguns aspectos e cuidados necessários para a realização do trabalho colaborativo (DETSCH, 2002). Por conhecer e dar um local de destaque às atividades realizadas de maneira coletiva, busco estratégias

comunicativas que possam criar e manter o ambiente da sala de aula como um espaço no qual as crianças possam expor suas hipóteses e testá-las com seus pares. Para isso, nos vídeos identifiquei vários momentos em que se fez necessário que eu relembresse as crianças sobre as regras de convivências discutidas com elas, no início do ano letivo, destacando-as. A seguir, a descrição de dois exemplos desses momentos:

### **CENA 21 - PROFESSORA INCENTIVA AS REGRAS DE CONVIVÊNCIA - PARTE I**

(11:22 – 12:10)

1 Professora: Que assustou o gato! Olha a cara de assustado do gato!

2 Manuela: Ai! Coitadinho.

**(Rafa está com a mão levantada, esperando ser chamada para falar e fica dizendo “Posso falar?”)**

3 Professora: Ahhh.. vou parar. Posso continuar? (A professora faz sinal positivo com a cabeça para a Rafa e sinal com a mão indicando que depois permitirá que fale) Que arranhou o cachorro...

4 Matheus: Parece um lobo.

5 Bruce: Deu um pulo na vó.

6 Professora: Que caiu sobre o menino...

[...]

(13:16 – 13:35)

8 Crianças: Sim.

9 Professora: Muito, muito ou pouquinho?

10 Crianças: Muito, muito.

11 Professora: **Então, gente, agora vamos conversar um pouquinho (Rafa segue com a mão levantada) Essa história falou sobre o quê? Vamos. Não. Levanta a mãozinha. Tem que ser um de cada vez. Primeiro é a Rafa. Sobre o que falou a história?**

12 Rafa: casa.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 7)

### **CENA 21 - PROFESSORA INCENTIVA AS REGRAS DE CONVIVÊNCIA - PARTE II**

(00:36 – 01:00)

1 Professora: É só por causa do barulho. Olhem pra cá e nós vamos montar juntos essas **palavrinhas. Lembra, a gente pode pedir ajuda pro colega, mas a gente ajuda o colega como?**

2 Crianças: Perguntando.

3 Professora: Perguntando. (Repete o que algumas crianças falam e faz sinal de positivo com a cabeça). **A gente faz perguntas pra que ele consiga descobrir. Estamos combinados?**

4 Crianças: Sim.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 3, p. 2)

Identificamos, na cena 21, partes I e II, nos trechos em negrito, uma preocupação constante em reafirmar com as crianças as combinações realizadas para o convívio em grupo.

Outra estratégia comunicativa que costumo usar é detalhar, oralmente, o que espero das crianças naquele momento ou qual atitude é importante no que se refere ao seu comportamento e postura com os colegas. Ao analisar com mais atenção a descrição do momento em que as crianças participaram da votação, percebo o cuidado que tenho em descrever exatamente qual o comportamento que espero delas na realização daquela atividade. Isso parece resultar em um ambiente em que as crianças ficam mais tranquilas e sabem exatamente o que e como fazer para expressar suas ideias.

#### **CENA 22 - DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO ESPERADO PELA PROFESSORA POR PARTE DAS CRIANÇAS**

(01:41 – 02:11)

1 Professora: o 'z', muito bem. **Agora nós vamos votar. Quem levantar a mão pro “Dez casas e um poste” não pode levantar a mão pra “Casa sonolenta”. Tá, então, todo mundo baixa a mão. Espera um pouquinho, pra nós decidirmos.** Levanta a mãozinha quem quer ouvir “Dez casas e um poste”? Um, dois, três... (Três alunos votaram). Tu também, Marcos? Tu também? (Marcos faz sinal negativo com a cabeça).

2 Professora: “Dez casas” tá... cinco crianças votaram. Vamos ver agora, então, a “Casa sonolenta”. Vamos contar, ajudem a contar com a profe.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 2)

Ainda identifico outra estratégia comunicativa da qual faço uso frequente. Algumas vezes, costumo questionar a turma sobre se querem que eu continue a atividade ou se preferem continuar com as conversas paralelas. Num tom, às vezes de ironia, digo: “Posso continuar?”. Nessas situações, a intenção é a de guiar as crianças no sentido de pensarem que meu papel, como professora, é atuar como um sujeito que intervêm para ajudá-las a perceber que elas precisam agir como sujeitos ativos e participantes de um processo coletivo, mas que cabe a cada uma delas definir como participará das situações voltadas para o seu processo de aprendizagem e integração dentro do grupo.

Ao realizar a análise dos vídeos e dos diários, com foco no eixo temático que intitula esta seção (a 5.3), percebi, como um efeito colateral desta categoria, que as crianças assumiam falas e posturas semelhantes as minhas em suas interações com seus pares, os colegas de trabalho em dupla ou em grupo. Descreverei, a seguir, alguns destes momentos em que as crianças assumiram falas e posturas semelhantes as minhas, como professora da turma, pois acredito que essas cenas dão mais força e relevância à importância desta categoria. Creio que nós, professores, nem sempre temos consciência da dimensão e alcance de nossas falas e posturas, dentro da sala de aula, e o quanto elas afetam as interações que ocorrem neste ambiente escolar.

Em diversos momentos as crianças assumiram posturas e falas semelhantes as minhas, especialmente quando interagiam e auxiliavam os colegas de trabalho. Ao analisar os vídeos, percebi que minhas frases e posturas eram repetidas pelos alunos quando estes estavam dialogando ou tentando ajudar um colega. “Pensa como faz esse som”; “Olha para os cartazes”; “Não é assim que se ajuda! A gente tem que fazer perguntas, se não ele não aprende”; “Quando um fala os outros escutam”. Esses são exemplos de algumas das minhas falas que, em algumas situações filmadas, foram observadas entre os alunos, que as repetiam ao interagirem com o colega.

Tais aspectos aproximam-se das ideias de Damiani (2000) e Colaço (2004) quando destacam a importância da prática guiada e dos modelos interacionais que o professor precisa fornecer aos alunos. Para que o trabalho colaborativo aconteça com qualidade em sala de aula, é importante que o docente tenha uma postura de valorização da participação, demonstrando, por meio de suas interações com os alunos, como estes podem comunicar-se com os colegas. Transcrevo um registro do diário de campo de 2014 no qual um aluno, ao interagir com o colega, assume posturas semelhantes as minhas. A situação ocorreu durante o desenvolvimento de uma atividade com o alfabeto móvel. As crianças foram desafiadas a escrever palavras que tinham a mesma letra inicial, explorando palavras escritas com a letra P.

### **REGISTRO 1: INTERAÇÃO ENTRE INÁCIO E JOÃO**

(Inácio, aluno que está no nível de escrita alfabética, ao perceber a escrita silábica de seu colega João, que escreveu picolé com três letras – ioe – diz:)

1 Inácio: **Vamos fazer de novo ... eu vou te ajudar...**

(Inácio começa a falar bem devagar a palavra picolé)

2 Inácio: **Pi...., ó... pi.... pi.... cadê?**

(E aponta para o alfabeto móvel)

3 João: É o 'i'

(E pega a letra "i" na mão e coloca no centro da mesa)

4 Inácio: Tá. Mas, pensa, piii (Diz devagar e esticando o som).

**Que tem antes do i pra fazer pi, pi, pi...?**

(João fica quieto, com cara de pensativo. Inácio, ao perceber que o colega ainda não sabe, diz:)

5 Inácio: Ó, pi, olha lá **(Aponta para os cartazes da sala).**

**Quem faz pa, pe, pi, po, pu?**

(João continua quieto, mas agora olhando para os cartazes)

6 Inácio: **Pensa. Da pipoca?...**

7 João: Ah, é o P (E pega a letra P e coloca ao lado do i)

8 Inácio grita: Isso!!! **(E começa a bater palmas e grita eheh)**

(Registro do diário de campo, 24/09/2014, quarta-feira)

Inácio, ao interagir com seu colega, repete falas e ações semelhantes às que realizo, como sua professora, porém inclui atitudes e gestos próprios da ludicidade infantil. Ao perceber que seu colega está com dificuldade em realizar a atividade, convida-o a repeti-la, agora com sua ajuda (linha 1, em negrito). Inácio entende que ajudar o outro é algo que se pode fazer por meio do diálogo e da produção de questionamentos e, para isso, faz perguntas (linhas 2, 4, 5 e 6, em negrito). Também utiliza um recurso que eu, professora, faço uso: os cartazes da sala (linha 5, em negrito). Por fim, comemora com palmas e gestos eufóricos os avanços do colega (linha 8, em negrito). A ação de comemorar com palmas também é identificada como uma ação da professora que, frequentemente, a faz quando alunos compartilham algo com o grupo.

A situação descrita permite observar que a forma da professora agir em sala de aula com as crianças, constituiu-se em modelo de interação que mostra e ajuda as crianças quando elas se encontram em contextos semelhantes, em que são requeridas ou estimuladas a ajudar um colega. Nesses momentos, crianças que possuem mais condições, por se encontrarem em nível mais elevado de compreensão da escrita, sabem como podem auxiliar o colega a avançar em seu processo de aprendizagem do SEA. Desse modo, os alunos com maior compreensão do sistema interagem com o colega, assumindo posturas, falas e expressões semelhantes às da sua professora para orientar, apoiar e corrigir a atividade, seguindo os modelos de interações vivenciados (COLAÇO, 2004).

Ainda como efeito colateral desta categoria, em 2015 também foram observadas situações em que as crianças imitavam gestos e falas da professora. É importante destacar que não foi a professora-investigadora que realizou as

transcrições dos vídeos analisados em 2014 e em 2015. Os dois conjuntos foram transcritos por uma bolsista de iniciação científica, vinculada ao projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/Capes. Ao transcrever as filmagens dos vídeos de 2015, a estudante escreveu a seguinte frase, entre parênteses: “As crianças fazem os gestos e as falas iguais à da professora”. A bolsista destaca isso durante umas três vezes nas transcrições, dando indícios de que, mesmo para alguém que assiste aos vídeos, a postura de repetir gestos e falas semelhantes às da professora é um ponto forte.

O exemplo que trago, a seguir, mostra um destes momentos em que as crianças reproduzem gestos e falas da professora. Era uma situação em que eu estava realizando a leitura de um livro, em que cada uma das páginas terminava repetindo algo da página anterior. A cena descreve um momento da leitura do livro no qual faço um gesto, incentivando os alunos a lerem juntos essa parte que eles já sabem. Quando convido as crianças a, coletivamente, repetirem as frases do livro, elas fazem questão de fazer todos os gestos e pausas que eu fazia, repetindo meus movimentos de cabeça, braços e rosto. Isso é tão evidente que ganha destaque, entre parênteses, nos comentários da bolsista que realizou as transcrições.

### **CENA 23 - LEITURA DA HISTÓRIA “A CASA SONOLENTA” – PARTE I**

(07:31 – 08-14)

1 Professora: Em cima desse cachorro tinha...?

2 Crianças: Gato, gato, um gato.

3 Professora: Um gato, um gato ressonando.

4 Professora: Em cima de um cachorro cochilando...?  
(Professora faz sinal com a cabeça para que as crianças continuem)

5 Crianças: Em cima de um menino sonhando, em cima de uma vó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. **(As crianças falam a frase e fazem os gestos iguais aos da professora)**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 4)

### **CENA 23 - LEITURA DA HISTÓRIA A CASA SONOLENTA – PARTE II**

(09:28 – 10:35)

1 Professora: Posso continuar?

2 Crianças: Sim, pode.

[...]

3 Professora: Será possível? Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando...?

4 Todos: Em cima de um rato ressonando, em cima de um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma vó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo. **(As crianças fazem os gestos e as falas iguais aos da professora).**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 5)

Ao observar os vídeos, nesses dois momentos descritos, percebo que as crianças reproduzem, além das falas propostas pela obra literária em estudo, os olhares, as pausas que eu tinha criado durante a leitura, assim como alguns gestos que realizava ao ler. Isso mostra que as crianças buscam imitar as falas e gestos da professora.

Vygotsky (2007) considera a imitação como elemento essencial para o processo de aprendizagem. Damiani (2000), com base nas ideias de Vygotsky, defende que o processo de aprendizagem humano possui uma natureza social no qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Para isso, defende a prática guiada no processo de aprendizagem, pois:

“[...] os comportamentos, os modos de raciocínio e os significados que os seres humanos atribuem às coisas de seu ambiente são internalizadas a partir de modelos produzidos e ensinados (intencionalmente ou não), passo a passo, por outros seres humanos”. (DAMIANI, 2000, p.3)

Acredito que, mesmo nunca tendo ensinado as crianças a reproduzirem gestos que realizo em sala de aula, elas os internalizaram e os reproduzem quando estão em contextos semelhantes, o que parece interferir, produtivamente, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A forma como as crianças se relacionam com os colegas e professores, no ambiente escolar, é semelhante àquelas como eu interajo com a turma, já que procuram seguir os modelos de referência para as interações no ambiente escolar que vivenciaram comigo, a adulta que interage com eles por mais tempo. Isso mostra que as crianças fazem uso da imitação para produzirem seus comportamentos e interações com os outros.

Vygotsky (2007) defende que as crianças podem imitar uma série de coisas, que vão além de suas capacidades:

Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da

relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. Uma consequência direta é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas dos testes diagnósticos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.101)

Os testes diagnósticos de desenvolvimento determinariam o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujo os limites não deveria ultrapassar. Com os conceitos trazidos por Vygotsky sobre a imitação e a ZDP, a ideia de desenvolvimento voltado para o que a criança já atingiu perde o sentido, pois, para esse autor, “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2007, p.102). Acredito, assim como Vygotsky, que o processo educacional deve entender o aprendizado como sendo aquele que auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento.

Um exemplo de que as crianças faziam uso da imitação é o que ocorre quando leio a palavra “sonhando”, pois eu, geralmente, levo as mãos ao lado do rosto e fecho os olhos. No vídeo, observa-se que as crianças repetem a ação com os mesmos gestos, inclusive fechando os olhos. Outro exemplo pode ser observado quando leio a palavra “aconchegante”. Nesse momento, mexo os braços e ombros, como se estivesse me acomodando, e as crianças fazem igual ao repetir a palavra. Ao ler a palavra “sonolenta”, eu estico o braço, como se bocejasse. As crianças observam e, depois, gradualmente reproduzem a ação: um aluno inicialmente a reproduz; depois, dois; e assim aumenta o número de participações, conforme se pode observar nas imagens abaixo (figura 23).

**Figura 23: Imitando os gestos da professora I, II, III e IV**





Fonte: Acervo da autora (2015).

Isso parece indicar que as crianças observam muito a postura gestual da professor, em sala de aula. Quando desafiadas a fazer algo, elas recorrem a essas memórias visuais de interação, a fim de agir de maneira semelhante em situações parecidas. Destaco que essas ações não são apenas relativas à imitação gestual ou de posturas, pois, no momento em que reproduzem gestos associados a algumas palavras, as crianças estão atribuindo sentidos e significados ao conceito referenciado naquela palavra que poderia, anteriormente, não ter nenhum sentido ou significado, ou ter um significado restrito. Esses dados reforçam os resultados das pesquisas de Damiani (2002) e Colaço (2004) sobre a prática guiada e os modelos de interação. As crianças imitam as falas, os gestos e as posturas da professora ao interagir com um colega que apresente dificuldades, assumindo o papel de tutores desses colegas.

No diário de campo de 2015, no dia que refere à leitura do livro “A casa sonolenta”, existe uma anotação em que descrevo o momento final da aula:

### **REGISTRO 2: INTERAÇÃO ENTRE LETÍCIA E AS COLEGAS**

Isadora N. e Letícia estão brincando juntas. Letícia levanta e vem até minha mesa e me pergunta se pode pegar o livro que eu li para a turma hoje, o da “Casa sonolenta”. Faço sinal de positivo com a cabeça. Letícia pega o livro rapidamente e vai ao encontro de Isadora N. Elas saem rapidamente, eufóricas, e dizem às colegas Maria, Kamily e Andriele que venham, pois a professora vai ler uma história, apontando para a Letícia, que seria a professora, na brincadeira. Letícia e as cinco meninas sentam-se em roda. Letícia está no centro da roda e diz:

1 Letícia: **Vamos ler juntas.** Qual é o título do livro?

2 Meninas (todas juntas dizem): A casa sonolenta.

3 Letícia: **Muito bem. Vamos cantar agora a nossa música para iniciar a leitura.**

Letícia solta o livro ao seu lado, exatamente como eu costumo fazer. Levanta uma mão e faz com os dedinhos 1, 2, 3 antes de iniciar a música, **precisamente igual à cena registrada pela filmagem do vídeo 1 de 2015, no qual eu faço tal gesto**, antes de ler o livro para a turma.

**4 Todas:** “Se você quiser ouvir a historinha, pega a chavezinha e passe na boquinha”.

Ao cantarem, fazem os gestos, todas repetindo o jeito como eu canto com a turma. Letícia, mesmo sendo a professora na brincadeira, faz questão de cantar e fazer os gestos, assim como eu, pois quando canto com eles, também faço questão de fazer os gestos das canções, por mais que já seja uma canção conhecida por todos.

**Letícia inicia a leitura repetindo as pausas e gestos que eu fiz quando li o livro para a turma. As colegas, por sua vez, repetem o que Letícia faz.**

(Registro do diário de campo, 10/12/2015, quinta-feira)

Ao observar essa situação, fiquei impressionada com a riqueza de detalhes, de expressões e de gestos que faço, na maioria das vezes, sem intencionalidade. Percebi que esses gestos são muito observados e repetidos pelas crianças que buscam interagir entre si, de forma semelhante a que adoto ao interagir com elas. Ao assistir os vídeos, vejo que elas repetem os gestos e as falas com muita exatidão, o que reforça o pensamento de que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são internalizados, muitas vezes, pela imitação, conforme explica Vygotsky (2007).

Por meio das análises deste trecho do diário de campo, percebo que as crianças internalizam os modelos de interação (COLAÇO, 2004) vivenciados com a professora. São eles o cantar e o ler juntos, e os gestos e as posturas realizadas durante a canção e a leitura da história. Letícia, ao brincar de ser a professora, recorre aos modelos de interação que vivenciou comigo, sua professora. As crianças internalizam esses modelos de referência e, quando estão em situações semelhantes, em que atuam como tutores de outros ou em momentos de brincadeiras, elas reproduzem a imagem de professora, de aluno e de sala de aula que internalizaram. Reproduzem também o que internalizaram sobre como se dá a relação professor-aluno, professor-alunos e alunos-alunos.

Apresento, neste momento, duas imagens (figuras 24 e 25) em que se pode perceber a preocupação das crianças que estão agindo como tutores (COLAÇO, 2004), de seguir os modelos de interação por elas vivenciados e observados na professora quando está em situação semelhante.

**Figura 24: Bárbara e Luiza observando a interação da professora com o grupo**



Fonte: Acervo da autora (2014).

**Figura 25: Bárbara e Luiza interagindo com João**



Fonte: Acervo da autora (2014).

Destaco que, na primeira imagem, Bárbara (menina de blusa branca, ao fundo) e Luiza (menina de blusa rosa, próxima de Bárbara) estão em pé, observando a minha interação com um aluno que apresenta dificuldades. Em seguida, após a observação, as duas voltam a interagir com João (de camisa preta, entre Bárbara e Luiza). João é um menino que está em um nível de escrita inferior ao delas e, nesta atividade, elas o estavam auxiliando.

Devido a pouca qualidade do áudio desta filmagem, não é possível identificar o que elas falam com João. Entretanto, é possível perceber que, frente a um desafio em relação ao qual não estavam sabendo o que fazer, as duas param o que estão fazendo e observam sua professora para, após, reproduzir sua maneira de auxiliar o colega. As duas se olham ao notar que não estavam conseguindo ajudar o colega João e, então, param de falar com ele, ficam em pé, mostrando-se atentas ao que eu falava, no outro grupo. Após alguns minutos de observação, as duas meninas retomam sua atenção para João e explicam novamente o que ele precisava fazer. Pelas imagens, é possível dizer que os gestos e as ações que realizam são semelhantes aos que observaram eu fazer com o outro grupo. Até mesmo a maneira de se posicionar, junto ao grupo, é semelhante a minha: elas não voltam a sentar, interagem em pé, com o tronco curvado, assim como eu me posicionava enquanto interagia com o outro grupo.

Em síntese, às posturas e falas da professora, identificadas como a categoria “Reprodução de posturas e falas semelhantes à da professora”, permitem compreender que o professor que busca desenvolver sua prática pedagógica, tendo o trabalho colaborativo e a heterogeneidade como um princípio didático, precisa evidenciar, em suas ações, por meio de falas e posturas, o que ele espera das crianças. Além disso, suas falas e posturas revelam o quanto acredita no trabalho colaborativo e na heterogeneidade e em seu potencial para o desenvolvimento das interações e das aprendizagens.

Creio que os princípios didáticos que um professor adquire ao longo da sua formação profissional e pessoal passam a constituir sua posição epistemológica relativa a como as crianças aprendem, a como alfabetizar, ao conceito de sala de aula que constrói e ao que constitui um espaço coletivo. Por isso, é importante pensar que, tanto na formação inicial de professores, como na formação continuada, a busca pela identificação dos princípios didáticos precisa ser um dos objetivos centrais para que esta formação, seja ela inicial ou continuada, reflita efetivamente nas futuras posturas e falas que o docente irá desempenhar. Além disso, considero fundamental que os futuros professores e os professores em serviço tomem consciência de sua posição epistemológica e, sobretudo, percebam como ela se revela em suas ações docentes.

#### **5.4 Práticas e posturas da professora auxiliares ao ensino do SEA**

Nesta seção, reflito sobre minhas práticas e posturas que favorecem e qualificam o trabalho de ensino e exploração do SEA. Com base neste objetivo de pesquisa, identifiquei três categorias:

- a) trabalhar a consciência fonológica realizando reflexões orais e resgatando conteúdos ensinados sobre o SEA;
- b) reorganizar grupos ou duplas que apresentam problemas ou dificuldades de trabalhar juntos ou de compreensão do SEA;
- c) conduzir, intervir e auxiliar no processo de reflexão sobre o SEA.

##### **a) Trabalhar a consciência fonológica realizando reflexões orais e resgatando conteúdos ensinados sobre o SEA**

Ao analisar os vídeos de 2014 e 2015, percebi que havia uma preocupação minha em aproveitar as oportunidades que surgiam, para levar as crianças a refletirem sobre a escrita alfabética, durante o desenvolvimento das atividades. Notei que aquelas desenvolvidas em roda, envolvendo todo o grupo, eram os momentos em que mais se promoviam reflexões orais sobre questões alusivas à consciência fonológica. Embora esse dado já tenha aparecido nos vídeos de 2014, ganhou mais força nos vídeos de 2015, nos quais, ao analisar as práticas realizadas, notei que havia uma busca constante por fazer com que as crianças refletissem, de forma conjunta e em momentos de atividades coletivas, sobre questões relativas à apropriação do SEA.

Como já citado, trabalho com turmas de primeiro ano, em que o objetivo central é a realização do processo de apropriação do SEA. Com base na análise dos vídeos, percebe-se que é possível criar um ambiente favorável à aprendizagem do SEA e, ao mesmo tempo, um ambiente de colaboração potente e favorecedor de interações em torno da aprendizagem da escrita e da leitura. A inter-relação destes dois objetivos parece trazer muitas vantagens ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças, conforme observado nas duas turmas investigadas.

A seguir, descrevo duas situações, cena 24, partes I e II, e cena 25, onde as crianças estavam organizadas em roda para uma atividade em grupo. Nas duas situações, realizo várias intervenções com o objetivo de explorar questões atinentes ao SEA, com foco na consciência fonológica.

### **CENA 24 - REFLETINDO SOBRE O SOM DA LETRA “S” - PARTE I.**

(As crianças estão em roda e a professora está mostrando os livros.)

(01:15 – 01:43)

1 Professora: Casa, a gente aprendeu esses dias... sobre os sons do ‘s’... aqui. Pra fazer casa, qual é a letra que tem?

2 Crianças: ‘s’.

3 Professora: ‘s’, mas o [z] é o mesmo sonzinho do sapo?

4 Crianças: Não.

5 Professora: Qual o sonzinho aqui, pra fazer casa?

6 Criança: [z].

7 Professora: [z]. Então o ‘s’, ele também imita o sonzinho do...?

8 Crianças: ‘z’

9 Professora: O ‘z’, muito bem!

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p.1)

**Figura 26: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte I .**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 27: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte II.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

### **CENA 24 - REFLETINDO SOBRE O SOM DA LETRA “S” - PARTE II**

(As crianças continuam em roda. A professora já realizou a leitura do livro, já fez questionamentos sobre o que acharam da história e, após, ela diz que agora vão falar sobre outra coisa).  
(14:55 – 15:43)

1 Professora: Então, agora a gente vai conversar sobre uma outra coisa. Ó, Bruce e Isadora, vamos prestar atenção? Hã, casa, esse ‘s’ aqui tem um sonzinho diferente, tem sonzinho de quê?

2 Crianças: ‘z’.

3 Professora: Então a gente viu que o ‘s’, às vezes, tem o sonzinho de [s], do sapo, da salada, mas, às vezes, ele tem o sonzinho do [z]. Ele tem o sonzinho do ‘z’ quando ele está aonde?

4 (Algumas crianças respondem): No meio.

5 Professora: No meio da palavra! Quando ele tem um ‘s’ só no meio da palavra ele faz o sonzinho do?

6 Crianças: ‘z’

7 Professora: E para ele ter o sonzinho do [s] no meio da palavra, precisa do quê?

8 Crianças: Dois ‘s’.

8 Professora: Dois ‘s’, muito bem! Gostaram, então, da historinha?

9 Crianças: Sim.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 1 e p. 7 e 8)

**Figura 28: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte III.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 29: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte IV.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 30: Momentos de reflexão sobre os sons do “S” – parte V.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

### CENA 25 - REFLETINDO SOBRE O “NH”.

(As crianças estão organizadas em roda e acabaram de cantar a música da Dona Aranha)

(00:27 – 01:10)

1 Professora: A aranha, muito bem! A Isadora aqui acertou. [a] / [rã] / [na], vamos pensar: como é que a gente escreve a palavrinha [a] / [rã] / [na]?

2 Isadora N.: ‘a’... ‘r’ ...‘a’.

3 Professora: Qual é a primeira letra?

4 Crianças: ‘a’.

5 Professora: E pra fazer o [rã]? O [rã]?

6 Crianças: ‘r’ ... ‘a’

7 Professora: O ‘r’ e o ‘a’. E pra fazer o [na]?

8 Crianças: ‘n’ ... ‘h’ ... ‘a’.

9 Professora: Lembram que essa semana a gente estudou bastante o ‘n’, o ‘h’, e o ‘a’? Então, ‘n’- ‘h’ – ‘a’ ele vai fazer o...

10 Crianças: [na]

11 Professora: Quando tiver com o ‘e’, ele vai fazer?

12 Crianças: [ne].

13 Professora: Quando ele está com o ‘i’ ele vai fazer?

14 Crianças: [ni].

15 Professora: Quando ele está com o ‘o’ ele faz?

16 Crianças: [no].

17 Professora: Quando ele está com o ‘u’ ele faz?

18 Crianças: [nu].

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 2, p. 1)

**Figura 31: Imagem explorando o som “NH” junto a cada uma das vogais – Parte I.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 32: Imagem explorando o som do “NH” junto a cada uma das vogais – Parte II.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Nas cenas descritas, percebe-se uma preocupação minha, como professora da turma, em realizar uma reflexão sobre a relação da letra ‘z’ com o som [z], visto que isso é uma dificuldade que já havia identificado em alguns alunos por meio dos testes de escrita e das atividades diárias. Por isso, fiz várias questões para o grupo todo para que pudessem pensar sobre a pauta sonora da letra ‘z’ e estabelecer relação com a pauta sonora da letra ‘s’, buscando fazer com que os alunos identificassem semelhanças e diferenças entre as duas letras e sua relação com os sons da fala.

Morais (2012) defende que existe a necessidade da criança ser auxiliada durante o seu processo de aprendizagem do SEA, bem como ser alertada durante seu processo de aquisição do sistema sobre alguns aspectos referentes à ortografia, por ser esta uma convenção social. Algumas regularidades e irregularidades referentes às diferentes estruturas silábicas e convenções ortográficas podem ser referidas desde o início do processo de aprendizagem do SEA, já no 1º ano. O autor sugere isso para que quando a criança tenha um ensino mais sistemático da ortografia, ela já apresente alguns conhecimentos prévios sobre o sistema, o que a auxiliará no processo de construção e internalização das regras ortográficas. Por isso defendo, assim como Moraes (2012), que as crianças precisam ter contato e receber informações sobre as diferentes constituições silábicas desde o início de seu processo de alfabetização, para, futuramente, poderem entender o porquê se convencionou que

uma palavra é escrita desta ou daquela forma, mesmo podendo ter outras grafias que justificariam a sua escrita com o objetivo de comunicar.

Na cena 25, observa-se que minha atuação como professora motiva as crianças a estabelecerem uma relação entre a pauta sonora do 'nh' / [ɲ] junto a cada uma das vogais. Faço isso por entender a importância do professor levar a criança a refletir sobre as questões do SEA e por acreditar que é meu papel, como professora, ensinar as questões referentes às variações linguísticas no que se refere à pauta sonora e letra desde o primeiro ano do ensino fundamental.

O fato das crianças serem questionadas e interagirem em momentos coletivos de reflexão sobre o SEA faz com que elas tenham um repertório de como interagir com os colegas quando estão nos pequenos grupos, pois já vivenciaram as questões que fazem com que eles reflitam sobre os aprendizados que possuem. Acredito que nos momentos em roda e também nos momentos em que eu interajo nos pequenos grupos, esteja oferecendo às crianças modelos de interação (COLAÇO, 2004) necessários para que saibam interagir com o colega de maneira a contribuir para o seu processo de aprendizagem do SEA. Com base na análise dos vídeos e do diário de campo, percebo que as crianças sabem quais são as maneiras de ajudar o colega, pois elas falam, ao serem indagadas, que é “fazendo perguntas”. Vejamos a transcrição de um dos trechos de um dos vídeos de 2015, em que registro uma conversa que faço com o aluno João:

### **CENA 26 - CONVERSA COM JOÃO**

(O vídeo inicia com João e a professora dialogando)  
(00:03 – 00:29)

1 Professora: João, tu gostas de sentar no grupo?

2 João: Gosto.

3 Professora: Por quê?

4 João: Porque aí pode ajudar os outros.

5 Professora: Pode ajudar os outros... Tu preferes sentar sozinho ou no grupo?

6 João: No grupo.

7 Professora: No grupo... E como a gente ajuda os outros?

8 João: **Fazendo perguntas.**

9 Professora: Fazendo perguntas... Hã, e como é que tu aprendeste a ajudar os outros?

10 João: **Aprendi a ajudar os outros fazendo perguntas e eles me ajudaram também...**

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 4, p. 2)

**Figura 33: Conversa com João – parte I e parte II.**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Ainda com base nas situações apresentadas, posso afirmar que o professor que busca trabalhar colaborativamente e entendendo esse modo de trabalho como um princípio didático, não o faz apenas com as crianças organizadas em pequenos grupos o tempo inteiro. Os momentos de trabalho em roda são fundamentais para que as crianças visualizem a maneira como a professora interage com elas (COLAÇO, 2004) e, assim, possam através dos modelos de interação ofertados, pela professora, também criarem e recriarem as suas formas de interação quando estão nos pequenos grupos.

Um exemplo disso pode ser observado quando, ao identificar que as crianças têm dúvidas sobre o SEA, eu elaboro perguntas que visam a levá-las a reflexões que as ajudem a pensar respostas. Nas filmagens, as crianças trazem em suas falas o “fazer perguntas” a um colega que está precisando de ajuda, como uma forma de ajudá-lo.

Este dado coletado corrobora com as ideias de Damiani (2000), especialmente quando aborda a importância da prática guiada, pois, durante as interações, é importante que o professor que defende seu papel como sendo o de mediar aprendizagens (VYGOTSKY, 2007) ressalte em suas ações a relevância de incentivar as crianças a criarem estratégias para descobrir, saber pensar e fazer perguntas, não com o objetivo único de chegar ao conhecimento, mas sim com o propósito de encontrar as respostas, em colaboração com os que pertencem ao grupo com o qual

interage. Assim, mais do que o conhecimento, as crianças terão acesso ao caminho do conhecer, no presente e no futuro, podendo transpô-las para outras situações que vivenciarem.

Desse modo, acredito que o professor, que busca mediar processos de aprendizagem, precisa perceber que a fala desempenha um papel fundamental na ação de aprender, pois, quando as crianças discutem o que estão fazendo e o porquê estão fazendo algo de uma maneira ou o como também poderiam fazê-la, elas estão atuando, diretamente, na ZDP dos colegas menos desenvolvidos e isso pode gerar seu desenvolvimento, caracterizando, assim, o “bom aprendizado” que, segundo Vygotsky, é aquele que antecede o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007).

Em vários momentos capturados pelos vídeos, percebo que eu resgato aprendizagens de conteúdos anteriormente ensinados sobre o SEA para que as crianças entendam ou esclareçam alguma dúvida que surge, no momento de interação. Abaixo a cena 27 apresenta um destes momentos:

### **CENA 27 - REFLETINDO SOBRE AS LETRAS W, Y E K.**

(As crianças e a professora estão em roda. A professora está mostrando a capa do livro)

(03:12 – 03:54)

1 Professora: Muito bem. Então, esse livro, a casa sonolenta, é do Audrey. Ele é o escritor do livro.

2 Isadora N.: E quem desenhou?

3 Professora: Ah, quem ilustrou. Ó! A Isa perguntou quem ilustrou, quem desenhou? Foi o Don Wood.

4 (Algumas crianças falam juntas): Don Wood?

5 Professora: Isso, são nomes americanos né? Lembram?

6 Rafaela: São tão esquisitos esses nomes...

7 Professora: Lembram do ‘w’, do ‘y’, do ‘k’, que vocês viram semana passada?

8 Crianças: Sim.

9 Professora: A gente usa muito em nomes americanos. Ó, aqui o Wood tem o ‘w’, viram? E ali, no Audrey, tem o ‘y’.

10 Marcos: Aonde?

11 Alejandro: Audrey, ali.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 1, p. 2)

**Figura 34: Analisando nomes do autor e ilustrador - Parte I**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 35: Analisando nomes do autor e ilustrador - Parte II**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Percebo, ao analisar este trecho do vídeo, que aproveito as questões trazidas pelas crianças para lembrá-las de quando elas estudaram sobre o 'w', o 'y' e o 'k', letras usadas em nomes de origem inglesa, já que surgem questionamentos acerca dos nomes do autor e do ilustrador do livro. Aproveito este momento espontâneo para retomar aprendizagens anteriores sobre o SEA que possam ainda não estar internalizadas ou consolidadas pelas crianças, com o objetivo de promover maior

aprofundamento sobre esse conteúdo que ainda parece estar em processo de aprendizagem, para algumas crianças. Isso se repetiu inúmeras vezes, tanto nos vídeos de 2014, como nos vídeos de 2015. Retomar conteúdos ensinados parece ser uma postura adotada por mim, algo que entendo necessário para o desenvolvimento do processo de ensino do SEA e a sua respectiva aprendizagem.

Através da análise dos dados, também posso afirmar que as ações didáticas de introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos são valorizados na minha prática. Procuro desenvolver situações de ensino, como a descrita acima, por entender que as crianças estão em processo de aprendizagem e é por meio deles que as crianças podem internalizar conhecimentos importantes e necessários para a apropriação da escrita alfabética. Parece que o fato de entender o como a criança aprende, saber que a criança precisará reconstruir em sua mente o SEA, e reconhecer que isso acontece por meio de processos de introdução, aprofundamento e consolidação de conhecimentos, faz com que eu busque relações entre os conteúdos que estão favorecendo os processos de aprendizagem da escrita, naquele momento.

É minha preocupação como professora, entender quais são os processos mentais que as crianças precisam realizar para reconstruir em sua mente o SEA. O acreditar que o conhecimento é construído (PIAGET, 1996) pela criança, e não a ela transmitido, faz com que esteja presente, tanto na minha posição epistemológica, como nas minhas práticas pedagógicas, o diálogo e o estímulo por meio de diferentes recursos e situações que favoreçam condições para que os processos mentais necessários ocorram e, assim, as crianças possam vivenciar aprendizagens.

#### **b) Reorganizar grupos ou duplas que apresentam problemas ou dificuldades de trabalhar juntos ou de compreensão do SEA**

Esta categoria reúne elementos sobre a prática de observar e fazer intervenções nos pequenos grupos, postura que assumo sempre que identifico dificuldades ou problemas relativos ao trabalhar juntos ou à compreensão sobre a escrita. Observar o trabalho nos pequenos grupos e fazer intervenções com o objetivo de que as interações ocorram a fim de auxiliar no processo de aprendizagem do SEA, mostra os cuidados necessários para organizar grupos ativamente colaborativos. Como professora, mais importante do que colocar as crianças a trabalhar em grupos

é observar se as interações em grupos estão promovendo vantagens ou regressões no que se refere aos processos de aprendizagem de conteúdos (TUDGE, 1996).

Nos vídeos de 2014 e de 2015 repetiram-se, várias vezes, após já ter dito a todos coletivamente o que seria a atividade, momentos em que eu reorganizei as crianças dentro dos pequenos grupos para trabalharem. Observei que era comum eu circular pelos grupos e explicar a atividade novamente, pois faziam algo diferente do que tinha sido solicitado como tarefa a ser realizada em cada grupo. Também percebi que, após os grupos terem entendido a proposta e começarem o trabalho, eu seguia circulando e parando ao lado de cada grupo para observar e ouvir o que as crianças, em cada um deles, estavam conversando, sempre que percebia conflitos referentes à compreensão do SEA ou dificuldades de trabalharem juntos. Nessas situações, eu realizava intervenções, procurando reorientar a ação das crianças.

Seleciono duas cenas como ilustração. As duas situações mostram que há dificuldade dos grupos no que se refere a interagir com o colega e a respeitar o seu tempo de aprendizagem do SEA. Na cena 28, é possível observar as interações em pequenos grupos e perceber que uma aluna, que está em um nível mais avançado, não respeita o tempo do seu colega de trabalho, que está em um nível inferior de compreensão sobre a escrita. Ao perceber isso, realizo interferências para qualificar as interações naquele grupo. Vamos à cena:

### **CENA 28 - DEIXA QUE EU PEGO UMA...**

(As crianças estão organizadas em pequenos grupos de 4 ou 5. A professora vai até um dos grupos, levando a câmera com ela)  
(00:13 – 01:04)

1 Alejandro: Deixa que eu monto.

2 Professora: Vocês dois montem o “cozinheiro” e vocês dois montem a “aranha”.

(As crianças procuram as letras e se organizam para montar as palavras indicadas pela professora)

3 Professora: Quem é o [rã]?

(Isadora B. corre e pega as letras rapidamente e começa a montar a palavra)

**Figura 36: Interação Isadora e Marcos I**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(Marcos, ao perceber que Isadora B. está pegando todas as letras da palavra muito rápido e ele não está acompanhando, diz: “Deixa que eu pego, deixa que eu pego uma...” Isadora B. continua pegando rápido, sem responder a Marcos)

**Figura 37: Interação Isadora e Marcos II, III, IV e V**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**(Ao perceber que Isadora B. não está dando tempo para que Marcos faça as reflexões necessárias, a professora faz uma intervenção)**

(01:04 – 01:07)

4 Professora: Deixa o Marcos pegar agora, Isadora B.

**Figura 38: Interação Isadora e Marcos VI, VII, VIII e IX**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Após a minha intervenção, a dinâmica de trabalho da dupla muda. Marcos tem tempo para formar e pensar o restante da palavra, o que é possível de ser observado na sequência de imagens acima posicionadas (Figuras 38 - Parte VI, VII, VIII e IX).

### **CENA 29 - ALEJANDRO ESCRIVENDO A PALAVRA ARANHA**

(01:08 – 01:16)

(A professora posiciona a câmera filmando a palavra que outra dupla está escrevendo. A palavra aranha está correta).

5 Alejandro: Profe, já montei.

6 Professora: Tá. Então, lê pra mim, agora.

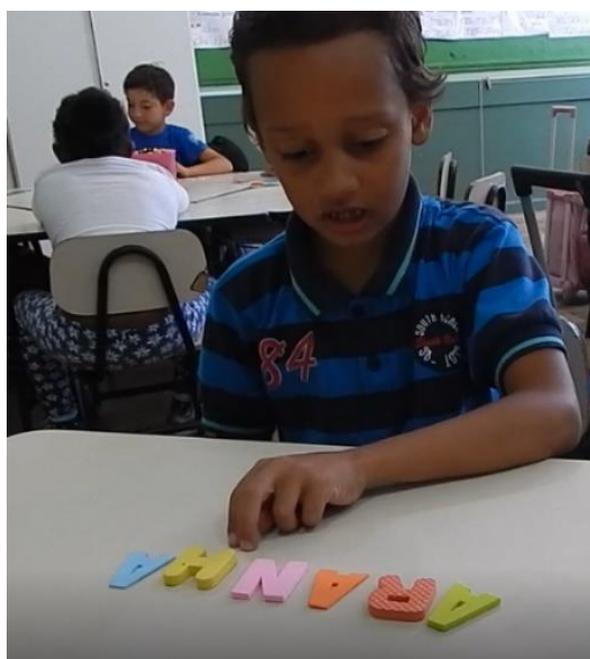
7 Alejandro: (Posiciona o dedo abaixo da palavra e lê de forma silábica, ou seja, marcando a pauta sonora) [a] / [rã] / [na]

**Figura 39: Alejandro lendo a palavra aranha I e II**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 40: Alejandro lendo a palavra aranha III**



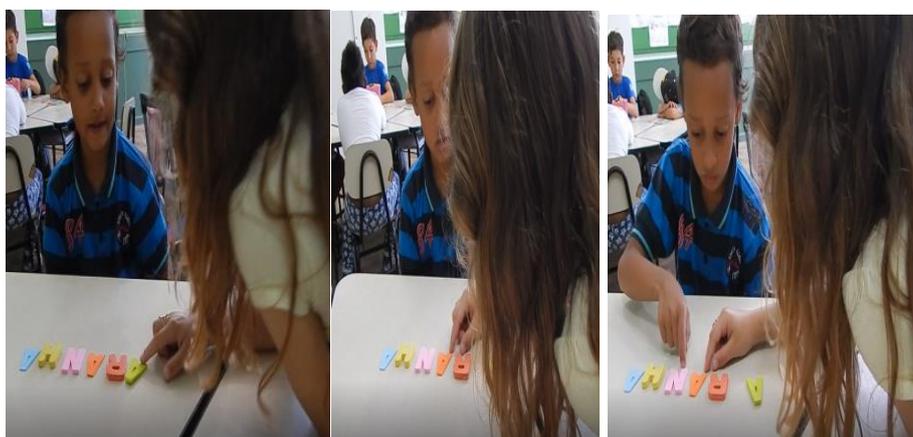
Fonte: Acervo da autora (2015).

(01:16 – 01:28)

8 Professora: Joana, tu concordas?

9 Joana: Hum... (Joana se aproxima da palavra, separa o 'a' e diz) [a] / [rã] / [na] (Posiciona os dedos no 'r' e no 'a' enquanto fala e volta a se sentar)

**Figura 41: Joana e Alejandro lendo a palavra aranha IV, V e VI**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(Enquanto interage com Alejandro e Joana, a professora observa que Marcos e Isadora B. agora, estão montando juntos as palavras)

(01:30 – 01:37)

10 Marcos: Ó, profe, eu e a Isa já terminamos.

11 Professora: Vamos ver agora, então, o de vocês. Lê pra mim, Marcos.

**Figura 42: Marcos e Isadora terminam a escrita da palavra cozinheiro**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(01:38 – 01:44)

12 Marcos: [ko] / [zi] / [nej] / [ro]

13 Professora: Tu concorda Isa?  
(Isadora B. faz sinal que sim com a cabeça)

**Figura 43: Isadora revisando a escrita da palavra cozinheiro I e II**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(01:45 – 01:54)

14 Professora: Às vezes tem o [zi] para o cozinheiro, ele é como... vocês colocaram com o quê?

15 Isadora B.: 's'.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 4, p. 1 e 2)

Pode-se afirmar, através da análise desta cena, que há preocupação constante que, durante as ações em grupo, haja reflexões sobre o SEA e que isso aconteça por meio de interações colaborativas. Assim que eu noto que o grupo está com problemas no que se refere a interagir e a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, eu permaneço junto a ele. Mediações são feitas com o objetivo de reforçar a importância de aprender juntos e de respeitar as diferenças de saberes que se tem sobre a escrita, bem como os diferentes tempos de cada criança para aprender.

Isadora B., por estar alfabética e já estar pensando questões mais voltadas para as irregularidades da língua, não estava dando tempo para que Marcos, que estava silábico-alfabético, pudesse montar uma palavra como "aranha", que exigia dele pensar sobre uma série de relações: a primeira sílaba da palavra, constituída de apenas uma letra vogal (V); a segunda sílaba, com uma estrutura silábica de consoante e vogal (CV); e, por fim, a terceira sílaba, formada por consoante,

consoante e vogal (CCV). Esse tipo de reflexão, para uma criança que se encontra no nível silábico-alfabético, exige tempo para que ela possa analisar e fazer testagens de escrita, bem como debater com seu colega ou sua professora sobre as escolhas que está fazendo. Já Isadora B. entendia as diferentes estruturas silábicas, pois já era alfabética e realizava o processo de formação da palavra muito rápido, além de já haver internalizado o conhecimento de que existe diferentes constituições silábicas. Na intervenção que faço, Marcos é instigado a refletir mais, naquele momento, sobre as diferentes estruturas silábicas. Já Isadora B. precisava pensar sobre a grafia da palavra, por isso, questiono-a sobre qual letra usar para escrever a sílaba 'zi'.

Ao fazer essa intervenção, Isadora e Marcos foram beneficiados. Marcos teve condições para pensar sobre as diferentes estruturas silábicas, pois ao formar a palavra pôde refletir sobre isso, e Isadora B., por sua vez, conseguiu pensar sobre outras escritas possíveis para aquela palavra. Ver a escrita da palavra de Marcos e pensar se estava correta, observando se ela usaria as mesmas letras para formá-la, ajudou-a a pensar sobre as questões ortográficas – mesmo que isso não seja caracterizado como um ensino sistemático de ortografia – que envolvem a escrita da palavra cozinheiro.

Morais (2012) refere que desde o início do processo de alfabetização as crianças precisam pensar sobre aspectos referentes aos tipos possíveis de escritas e que, especialmente quando elas atingem a hipótese alfabética, têm a necessidade de começar a pensar outros aspectos importantes da língua, como os diferentes tipos de escritas que podemos usar para escrever uma palavra com objetivo de comunicar e, paralelo a isso, mostrar que a escrita é normatizada pela ortografia, que é uma "convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita" (MORAIS, 2009, p. 25). Tendo este conceito como base teórica, ideia na qual também acredito, faço a escolha de intervir junto a Marcos e a Isadora B. ao perceber um erro de origem ortográfica na escrita da palavra cozinheiro. Creio que é meu papel, como professora, mostrar as peculiaridades da escrita ortográfica, ideia que também é defendida por Moraes. O autor diz que é papel do professor conhecer e levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica no ensino da ortografia às crianças (MORAIS, 2009, p. 29).

Ao perceber que a maneira como Marcos e Isadora B. estavam interagindo, em grupo, não era benéfica para ele, realizo a intervenção e mudo a proposta de condução do trabalho com o objetivo de que o menino seja beneficiado por estar

interagindo com uma colega em um nível de conhecimento mais elevado que o dele, no que se refere ao conhecimento do SEA. Ao agir dessa forma, entendo que evitei que Marcos, pelo fato de não estar tendo tempo para pensar sobre suas hipóteses em torno da escrita daquela palavra, viesse a ter algum tipo de regressão (TUDGE, 1996).

Na segunda situação que trago (cena 30), também foi possível observar que as crianças, que estavam interagindo em um pequeno grupo, tinham problemas com sua parceria de trabalho e em sua compreensão do SEA. Nessa situação, eu realizo intervenções com o objetivo de qualificar as interações que já estavam ocorrendo e faço questionamentos às crianças visando promover benefícios ao seu processo de aprendizagem de conteúdos.

### **CENA 30 - ESCRREVENDO A PALAVRA DINHEIRO**

(A professora está com a câmera interagindo com um grupo)  
(03:31 – 03:45)

1 Professora: [dʒi] / [nej] / [ro].

2 Isadora N.: Então, eu estou dizendo pra elas...

3 Adriele: A gente está procurando o 'r' pra colocar ali.

(Até a chegada da professora, as meninas tinham escrito 'DIEI' para a palavra dinheiro)

**Figura 44: Escrevendo a palavra dinheiro I**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(03:45 – 03:49)

4 Manuela: Ó 'h', ó 'h', ó 'h'...

5 Isadora N.: Achei o 'h'!

**Figura 45: Escrevendo a palavra dinheiro II**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(03:49 - 03:51)

6 Adriele: O 'h' a gente não precisa.

**Figura 46: Escrevendo a palavra dinheiro III e IV**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(03:52 – 03:58)

7 Professora: [ɲe], como é? Como é que é o [ɲe] Adriele?

8 Adriele: [dʒi]...[ɲe]...[ɲe]... (A menina pega a letra 'h' da mão da colega e posiciona na palavra)

**Figura 47: Escrevendo a palavra dinheiro V**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(04:03 – 04:08)

9 Isadora N.: Cadê um 'n'. Aqui, achei um 'n'...

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 5, p. 1, 2 e 3)

(Os grupos seguem em interação. Isadora N. quer colocar a letra N)

**Figura 48: Escrevendo a palavra dinheiro VI e VII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:20 – 00:26)

10 Adriele: Não precisa, não... Mas o 'n' já está ali.

**Figura 49: Escrevendo a palavra dinheiro VI e VII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:29 – 00:34)

11 Professora: Está pronta? Leiam pra mim, tentem ler pra ver...

12 Isadora N. aponta, lendo: [dʒi] / [nej] / [ro]

**Figura 50: Escrevendo a palavra dinheiro VIII e IX**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:34 – 00:38)

13 (Adrielle se aproxima e põe o dedo abaixo das letras): [dʒi] /

[nej] / [ej]

14 Isadora N: Falta o 'o'.

(Manu coloca o 'o' que já está na sua mão há algum tempo)

**Figura 51: Escrevendo a palavra dinheiro X**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:38 – 00:44)

15 Professora: [dʒiɲe] / [ɲe]. Quem era depois do [dʒi] pra fazer o [ɲe]?

16 Isadora N.: [e].

17 Professora: Pensem... (A palavra escrita, com alfabeto móvel sobre a mesa até o momento é “dieinheiro”)

**Figura 52: Escrevendo a palavra dinheiro XI**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(Adrielle faz cara de que entendeu e retira as letras ‘e’ e ‘i’)

**Figura 53: Escrevendo a palavra dinheiro XII e XIII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:47 – 00:57)

18 Manu: o 'n' e o 'e' tira...

19 Adriele: Deu profe, conseguimos!

20 Professora: Está bem! O que vocês mudaram?

**Figura 54: Escrevendo a palavra dinheiro XIV**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:58 – 01:05)

21 Isadora N.: A gente tirou o 'e' e o 'i'.

22 Professora: Leiam pra mim agora.

23 Adriele, Isadora N. e Manuela leem juntas (Manu vai apontando as sílabas conforme fala): [dʒi] / [nej] / [ro].

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 7, p. 1 e 2)

A cena 30 mostra que, ao identificar que o grupo está com dificuldades no que se refere à escrita da palavra “dinheiro”, escolho ficar próxima ao grupo, observando e intervindo para que não desistam de realizar a atividade e progredam, gradualmente, em suas hipóteses, chegando à escrita correta da palavra proposta. Entendo que esse acompanhamento é fundamental no trabalho em grupo, especialmente quando se propõem situações em que as crianças colocarão em uso as propriedades do SEA, conforme suas hipóteses.

A cena também mostra que é possível realizar uma tarefa coletivamente, por mais difícil que ela pareça ser a princípio. No caso desse trio de meninas, formado por duas crianças de nível silábico e uma de nível silábico-alfabético, para conseguirem concluir a escrita, elas precisaram conversar, pois, como todas tinham conhecimentos diferentes sobre a palavra, estes precisavam ser explicitados verbalmente para que elas conseguissem realizar a tarefa de escrita.

Ao favorecer e conduzir processos de interação entre crianças, está-se garantindo a todas que, naquele momento, a sala aula, como diz Meirieu (2005, p. 204), seja “um local de trabalho que apresenta regularidades e referências suficientes para permitir a cada um encontrar seu lugar”. O autor ainda diz que “a sala de aula é um espaço suficientemente “acolhedor” para que todos se sintam seguros ali, e suficientemente “aberto” para que cada um explore novas posturas e possa aprender “a pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2005, p. 204). Ao voltar o olhar para a minha ação pedagógica, vejo que tenho buscado a construção de um espaço acolhedor, em que o desafio proposto às crianças não é tão grande que as faça desistir ou paralisar, mas, um espaço que é suficiente para que as crianças possam encontrar possibilidades de pensar, serem acolhidas em suas necessidades e ideias, pelos colegas e, por meio das interações que fazem no grupo, e que cada uma consiga pensar suas hipóteses referentes ao SEA.

Quando identifico que o desafio neste trio poderia prejudicar as interações, escolho acompanhá-lo, pois entendo, assim como Meirieu, que a sala de aula é um espaço que se caracteriza por ser um “bem comum”. Desse modo, precisa garantir a todos o direito de se expor, em suas tentativas de erros e acertos, pois a classe caracteriza-se como um espaço de aprendizagem, onde é preciso testar hipóteses para evoluir na construção do conhecimento. E isso ocorre quando a sala de aula se torna um espaço coletivo e o professor, o adulto mais experiente neste grupo, atua de tal forma que percebe os tipos de interações que estão ocorrendo paralelamente e

decide em quais irá intervir para garantir que a sala de aula continue sendo um espaço de construção de conhecimentos e aprendizagens.

Destaco também que, talvez em função do fato de que escrever a palavra “dinheiro” tenha sido naquele momento um grande desafio para esse grupo, algo a princípio difícil, considerando seus conhecimentos sobre a escrita, isso tenha colaborado para confrontar ideias e gerar conflitos cognitivos (CANDELA, 2002) capazes de produzir aprendizagens. Esse dado também vem ao encontro das ideias de Coll (2000), quando diz que atividades que se caracterizam como desafios estimulam o surgimento de um trabalho colaborativo.

Também decido interagir junto a este grupo por saber que a palavra “dinheiro” apresenta muitas dificuldades ortográficas para crianças que ainda estão em processo de apropriação da escrita alfabética. Morais defende que:

[...] o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2009, p.28)

Por compartilhar das ideias de Morais, decido ajudar as crianças na escrita das palavras “cozinheiro” e “dinheiro”, pois elas ainda estão em processo de apropriação do SEA. Eu interfiro propondo perguntas que as ajudem a pensar e a dialogar sobre as diferentes estruturas silábicas possíveis que o desafio de escrever cada uma das palavras exige. Creio que é com o auxílio do professor que as crianças vão construindo seu conhecimento sobre o SEA para, posteriormente, internalizarem conhecimentos ortográficos e virem a aprender suas convenções.

Assim, defendo que só é possível estar atento e conduzir um trabalho com o objetivo de que as interações nos pequenos grupos promovam aprendizagens, quando o professor interpreta o trabalho colaborativo como um princípio didático, capaz de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Entendo que, quando o professor tem consciência de seu papel frente a seu grupo de alunos, identificando-se como um orquestrador (FREITAS, 1994) de todo processo de condução do trabalho, situações pedagógicas de boa qualidade são produzidas. Mas, para isso, o professor terá que estar atento e fazer escolhas e intervenções constantes, para que o grupo “toque” a mesma música e que seja objetivo de todos aprender, respeitando os diferentes tempos e ritmos de cada um.

### c) Conduzir, intervir e auxiliar no processo de reflexão sobre o SEA

Percebo que, como professora das turmas pesquisadas, tenho uma preocupação constante com o ensino da escrita, visando a sua apropriação pelas crianças e, paralelamente, vejo que introduzo reflexões sobre aspectos da ortografia. Justifico essa ação conjunta porque acredito na heterogeneidade como uma potência no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por isso, desde o início do ano letivo, quando a turma ainda se caracteriza por ter a maioria das crianças nas hipóteses iniciais de escrita (pré-silábica e silábica), ofereço a elas oportunidades que lhes permitam avançar em seus conhecimentos. Mas, também pensando naqueles que chegam em níveis mais avançados de compreensão sobre a escrita (silábico-alfabéticos e alfabéticos), organizo e realizo intervenções com foco na ortografia, que mesmo não se caracterizando como um ensino sistemático das normas e regras ortográficas, ofereço elementos para que as crianças explicitem seus conhecimentos prévios sobre a escrita, pois entendo que isso as auxiliará, posteriormente quando, no ano seguinte, tiverem o ensino sistemático das normas ortográficas.

Quando identifico que há dificuldades, de uma criança ou de um grupo, com a escrita de palavras, realizo intervenções com o objetivo de levá-las a refletir sobre a importância de se escrever de forma que todos possam ler o que foi escrito e, para isso, vou explicitando que existem algumas regras que elas precisam conhecer para produzirem suas escritas de forma que ela alcance seu objetivo, de comunicar.

Seleciono um momento que ilustra bem essa preocupação de intervir e auxiliar na reflexão sobre a escrita. A cena 31 é continuação da cena 28, descrita anteriormente.

#### **CENA 31 - REFLETINDO SOBRE O “S” E O “Z”**

(As crianças estão organizadas em pequenos grupos e a professora vai até os grupos)

(01:30 – 01:43)

1 Marcos: Ô profe, eu e a Isa já terminamos.

2 Professora: Vamos ver agora, então, o de vocês. Lê pra mim, Marcos. Lê pra mim.

3 Marcos: [ko] / [zi] / [nej] / [ro]

4 Professora: Tu concorda, Isa?

(Isadora B. faz sinal que sim com a cabeça).

**Figura 55: Correção da palavra cozinheiro I**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(01:45 – 01:58)

5 Professora: **Às vezes tem, ó, o [zi] para cozinheiro, ele é como... Vocês colocaram com o quê?**

6 Isadora B.: 's'.

7 Professora: **E qual é a outra letra que poderia usar, também?**

8 Marcos: 'z'.

(Neste momento, Isadora B. retira o S da palavra)

**Figura 56: Correção da palavra cozinheiro II, III e IV**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(01:59 – 02:05)

9 Professora: **Na palavrinha cozinheiro, a gente usa o 'z'.** Deixa o Marcos trocar. Arruma, Marcos, pra nós.

(Marcos procura no pote a letra Z)

**Figura 57: Correção da palavra cozinheiro V e VI**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(02:12 – 02:35)

10 Marcos: Tem 'z' aqui, profe?

(Após alguns instantes, Marcos encontra o 'z' e alcança para Isadora B., que analisa por alguns instantes a palavra até que decide onde pôr a letra 'z', colocando-a no lugar correto)

**Figura 58: Correção da palavra cozinheiro VII e VIII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 59: Correção da palavra cozinheiro IX e X**



Fonte: Acervo da autora (2015).

**Figura 60: Correção da palavra cozinheiro XI e XII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(02:39 – 02:44)

11 Professora: Muito bem. Todo mundo concorda com as duas palavras?

(As quatro crianças do grupo olham as duas palavras e dizem que sim)

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 4, p. 1 e 2)

**Figura 61: Correção da palavra “cozinheiro” XIII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

Ao identificar que num grupo nenhum integrante percebe um erro de origem ortográfica, aproveito o momento para intervir e fazer seus membros refletirem sobre o som das letras daquela palavra, atentando para questões fonológicas e ortográficas e, assim, estimulando-os a corrigir a escrita da palavra.

Entendo, assim como Abrahão (2004), que a intervenção construtiva é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. Segundo essa autora:

A intervenção construtiva revela um grau de conhecimento por parte do professor sobre a aprendizagem dos alunos. É de fundamental importância que o professor conheça as capacidades atuais de seus alunos para que na intervenção eles possam avançar. (ABRAHÃO, 2004, p.39)

Por conhecer as capacidades intelectuais de meus alunos e notar que nenhum do grupo percebeu o erro, faço uma intervenção trazendo, primeiramente, a informação de que existe outra letra que também produz aquele som, com objetivo de intervir de forma que eles avancem em suas hipóteses. Após o questionamento sobre como eles escreveram a palavra e como também ela poderia ser escrita, já que existe outra letra que produz o mesmo som, informo que, naquele caso, a escrita correta seria com ‘z’ e não com ‘s’, como tinha sido montada pelas crianças.

Creio, como Abrahão (2004, p. 62), que “todos os erros podem ser considerados construtivos, necessitando, para tanto, que a intervenção docente também o seja”. Por isso, quando identifico que todos do grupo perceberam o erro rapidamente, convido as crianças a corrigi-lo, dando evidências de que entendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e deixando isso como exemplo de interação para que, quando eu não esteja junto ao grupo, os colegas de grupo saibam como intervir no processo de aprendizagem de alguém que tenha cometido um erro, pois vivenciaram modelos de interação com sua professora.

Na cena 31, a intervenção que realizo frente ao erro demonstra minha consciência e responsabilidade como professora da turma em assumir o erro como nosso e não dos alunos. Assumo, também, minha responsabilidade em realizar intervenções construtivas, tal como defende Abrahão (2004).

Os modelos de intervenção que as crianças vivenciam comigo, frente ao erro e à interpretação deste como sendo construtivo dos processos de aprendizagem, fazem com que as crianças criem os modelos necessários de como interagir frente ao erro de um colega. Tal situação pode ser percebida no registro 1, anteriormente citado, em que Inácio faz isso, ao convidar seu colega João para novamente reescrever a palavra, mas, agora, junto com ele. Ao agir assim, Inácio parece dar evidências de que já vivenciou momentos semelhantes, em que eu o convidei a refazer sua atividade, mas, agora, é ele quem conduz o processo com seu colega de trabalho, por meio de perguntas. Ele interage, reproduzindo essa ação com o colega, por ter internalizado os modelos de interação necessários (COLAÇO, 2004) para poder agir como tutor do colega que apresenta dificuldades em realizar a tarefa. Percebemos, também, que as intervenções realizadas por Inácio frente ao erro do colega são intervenções construtivas, o que já dá indícios de que Inácio também entende o erro como construtivo nos processos de aprendizagem.

As cenas referidas nesta categoria dão pistas de como eu, professora, tenho propiciado a oferta de bons modelos ou referências de como interagir com os colegas, especialmente quando esses têm dificuldades ou quando mostram um erro em sua escrita. Permitir que as crianças visualizem e acompanhem como converso com uma criança com dificuldades é fundamental para a construção do seu repertório de interlocução com os colegas de classe.

Ao observar os grupos, sempre que identifico que escreveram palavras de forma pré-silábica ou silábica, procuro pedir para quem as escreveu, lê-las. Quando uma criança lê a palavra corretamente, mesmo faltando letras na escrita, solicito que um integrante do grupo, que esteja em nível alfabético, faça a leitura da palavra. Quando ele lê, a criança que escreveu percebe que não conseguiu comunicar o que queria com a sua escrita. Então, ela começa a refletir sobre o que faltou ou o que pode mudar para que sua escrita faça sentido para o colega. Isso faz com que ela se volte para a palavra que escreveu, percebendo, assim, que nem sempre uma letra representa a sílaba que ela desejava escrever. Entendo que, ao provocar essa ação,

a criança pode pensar sobre as unidades menores – as letras – que constituem cada sílaba.

Eu procuro não ler a palavra escrita, quando está em sua forma incompleta; sempre solicito que uma criança alfabética, que esteja naquele grupo, faça a leitura. Caso a criança que escreveu não perceba que não dá para ler o que escreveu, a leitura da palavra torna-se responsabilidade do grupo que irá ler e auxiliar na identificação do que faltou. Mas, quando nenhuma criança do grupo identifica um erro de escrita, procuro avisar que tem um erro e pedir que o identifiquem. Nessas situações, ofereço elementos para a reflexão e localização do erro. Só após a identificação, pelo grupo, é que solicito a correção. Sempre procuro direcionar essa preocupação e função aos integrantes do grupo, que dividem a parceria, deixando claro que cabe a eles perceber se a palavra está escrita de forma que todos consigam ler.

### **CENA 32 - LENDO A PALAVRA “RAINHA”**

(A professora está sentada junto a um dos grupos. Sobre a mesa, estão as letrinhas móveis).

(00:01 – 00:05)

1 Professora: Lê o que tu escreveste, Lavínia.

2 Lavínia: [χa] / [i] / [na] (Ela lê apontando para as letras. Na mesa está escrita a palavra RAIA)

**Figura 62: Lendo a palavra “rainha” I e II**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:06 – 00:10)

3 Professora: Maria, lê o que a Lavínia escreveu.

4 Maria: [χa] / [i] / [a]

**Figura 63: Lendo a palavra “rainha” III**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:11 – 00:15)

5 Professora: O que é que faltou? (A professora está neste momento olhando para Lavínia e esperando a resposta dela. Lavínia fica quieta e olha a palavra por vários instantes. Quando Maria percebe que ela não sabe responder a pergunta da professora, ela fala:)

6 Maria: O ‘n’, de “navio”.

**Figura 64: Lendo a palavra “rainha” IV e V**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:16 – 00:24)

7 Professora: Arruma, então, Lavínia, para poder fazer rainha. Pensa o que tem que ter. E onde tem que pôr o ‘n’.  
(A menina começa a mexer no pote das letras e procura letras. Encontra o ‘n’ e olha para palavra, a qual lê, silabicamente, até que coloca o ‘n’ no local certo e vai para o pote pegar outra letra. Pega o ‘h’ e coloca na palavra, também)

**Figura 65: Lendo a palavra “rainha” VI e VII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:25 – 00:35)

8 Professora: Lê agora, Lavínia.

(Lavínia lê apontando as sílabas: [χa] / [i] / [λa] (na mesa, a palavra formada é ‘rainha’, apesar de Lavínia ter lido ‘railha’)

9 Professora: Como tu leu? Repete, por favor!

10 Lavínia: [χa] / [i] / [na]

**Figura 66: Lendo a palavra “rainha” VIII**



Fonte: Acervo da autora (2015).

(00:36 – 00:41)

11 Professora: Muito bem. Os outros concordam? Diz rainha, agora?

12 Crianças: sim.

(Excerto da transcrição da filmagem, 2015, vídeo 9, p. 1)

As intervenções são fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças, assim como o método de correção utilizado. Eu procuro criar um ambiente no qual a correção do erro aconteça de forma natural, para as crianças, sem causar traumas. Abrahão (2004), ancorada nas ideias de Macedo (1995), defende que, na perspectiva do erro construtivo, existem três níveis. Em especial, cito o que a autora escreve sobre o nível dois:

No nível dois o erro aparece como um problema. Nesta fase, a pessoa evidencia necessidade de fazer correções em suas hipóteses iniciais, pois está consciente das contradições por elas provocadas. Ocorre o conflito da ambivalência, da dúvida e da flutuação, portanto, as soluções ocorrem por ensaio e erro. A reversibilidade do pensamento ainda é incompleta. A intervenção externa ou com intenção de problematizar a situação já tem uma eficácia melhor, mas ainda é uma modificação exterior ao sistema cognitivo da criança. Essa problematização do erro instala uma contradição que exige superação. (ABRAHÃO, 2004, p. 36)

Entendo o erro, segundo a Epistemologia Genética, como erro construtivo; por isso, creio, assim como Abrahão (2004), que o erro da criança é uma possibilidade para o professor realizar intervenções, com a intenção de problematizar as hipóteses que a criança construiu até o momento. Desse modo, o objetivo da intervenção externa precisa ser o de instalar, no processo cognitivo da criança, uma contradição que seja capaz de fazer com que ela supere a hipótese “errônea”.

Com relação aos erros, no que se refere ao aprendizado do SEA, é importante destacar que as crianças só registram as palavras nos seus cadernos após todos os integrantes do grupo terem lido as palavras montadas com o alfabeto móvel e chegarem a um consenso sobre sua grafia. Após concordarem com a grafia feita, eu ainda passo no grupo, vejo as palavras com elas e proponho novas reflexões, caso necessário. Só após esse processo as crianças fazem o registro das palavras em seus cadernos. Em seguida, reviso os cadernos e peço para a criança comparar se está igual à palavra que escreveram com o alfabeto móvel, ainda sobre a mesa. Se estiver tudo correto, as crianças podem desmontar a palavra e guardar o alfabeto móvel.

Acredito que dividir a responsabilidade de correção igualmente com os colegas influencia no trabalho colaborativo, pois todos são convidados a serem agentes no processo de aprendizagem dos colegas, demonstrando que é objetivo da turma, além de aprender a ler e a escrever, fazer isso de forma coletiva, já que estar lá para aprender é um objetivo em comum.

Ao olhar para a categoria identificada como aquela que estabelece uma relação entre o ensino do SEA com contextos de colaboração, percebo que o trabalho colaborativo tem relação direta com o ensino do SEA. Obviamente, reconheço que esse é um conteúdo de aprendizagem central do primeiro ano e, talvez por isso, eu também pense em práticas pedagógicas que buscam relacionar os dois. No caso das duas turmas investigadas, arrisco dizer que o trabalho em grupo facilitou o desenvolvimento da prática de ensino e dos processos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu e analisou a prática pedagógica de uma professora-pesquisadora em processo de formação continuada. Para isso, a prática desenvolvida foi descrita e analisada com o objetivo de entender como a heterogeneidade e o trabalho colaborativo, quando compreendidos como princípios didáticos, podem potencializar e facilitar as práticas de ensino, em especial aquelas voltadas para a apropriação do SEA, tendo em vista que a professora, durante o período que realizou a pesquisa, atuava com crianças de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa apresenta um conjunto de elementos que sustentam a relevância da heterogeneidade e do trabalho colaborativo serem identificados como princípios didáticos que norteiam e auxiliam a professora em sua prática pedagógica e, também, como facilitadores do processo de ensino e a aprendizagem de conteúdos, em especial do SEA.

Os dados deste estudo mostram que, quando a heterogeneidade é entendida pelo professor como uma fonte de riqueza (CORTESÃO, 1998), inerente a toda relação humana, as diferenças que se referem aos níveis de conhecimento sobre o SEA, às vivências, aos ritmos de aprendizagem, entre outros aspectos, justificam a importância do diagnóstico desta heterogeneidade tanto como uma fonte de riqueza, no que se refere aos conhecimentos sobre o SEA, como também importante de ter a heterogeneidade reconhecida em outras dimensões, como as características pessoais, emocionais e sociais. É por meio da articulação destes conhecimentos e através da interpretação da heterogeneidade como potência capaz de facilitar os processos de ensino que o professor poderá qualificar sua prática pedagógica.

Os dados referentes ao diagnóstico da heterogeneidade, realizado com o auxílio dos testes de escrita das duas turmas de crianças investigadas pela professora-pesquisadora, corroboram com os dados apresentados por Oliveira (2010). A autora defende que o professor que entende a heterogeneidade como constituinte das turmas de alfabetização precisa atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando o avanço dos educandos em suas aprendizagens no decorrer do ciclo de alfabetização, pois cada etapa deste ciclo prevê aprendizagens

específicas e a progressão dos conhecimentos referentes à aprendizagem da leitura e escrita.

Na pesquisa aqui finalizada, também se enfatizou a relevância e o cuidado que eu, como professora, tinha em ofertar situações de ensino diferentes e condizentes ao nível de escrita que cada uma das crianças possuía referentes ao SEA e, junto a isso, mostrou a minha preocupação de que essa heterogeneidade identificada qualificasse as interações no interior dos grupos, tanto no que se referia à aprendizagem do SEA, como no que se referia às relações sociais no interior dos grupos. Esses dados ressaltam a importância, conforme citado por Arruda (2017), de que o professor que entende a heterogeneidade como parte importante de sua sala de aula necessita ofertar um trabalho diversificado capaz de atender a heterogeneidade de conhecimentos que as crianças têm sobre o SEA ao chegarem à escola. Havia uma preocupação constante de minha parte por ofertar situações e desafios diferentes para cada grupo e para cada criança, individualmente. Acredito que foi esse trabalho diferenciado e atento à heterogeneidade que possibilitou que tanto a turma de 2014 como a turma de 2015 pudessem ter resultados satisfatórios no final de cada ano letivo, podendo, assim, se caracterizarem por turmas que, ao final do ano letivo, alcançaram os objetivos propostos para esta primeira etapa do ciclo de alfabetização, pois ambas apresentaram a maioria de seus alunos na hipótese de escrita alfabética, tal como prevê as orientações do PNAIC.

Acredito que os dados desta pesquisa dão elementos para pensarmos que a heterogeneidade, quando diagnosticada, reconhecida e valorizada no planejamento da prática pedagógica, pode favorecer o processo de ensino do SEA, visto ser este um sistema complexo (MORAIS, 2012). Levar em conta a forma como a criança pensa a escrita, conforme apresentei na seção 5.1, pode qualificar e dar pistas aos professores que desejam valorizar a heterogeneidade em sua prática pedagógica, além de ajudá-los a refletir sobre suas ações docentes.

Creio que o papel do professor não é ofertar as mesmas interações, em sala de aula, a todas as crianças, mas, sim, identificar a heterogeneidade e, a partir dela, propor situações de interações que favoreçam as crianças em suas singularidades. Entendo que as interações produzidas em sala de aula precisam considerar as necessidades de aprendizagem de cada criança, sem perder de vista a perspectiva de que a sala de aula é um espaço coletivo. É só por meio dessa garantia que as

singularidades poderão se manifestar e, assim, serem identificadas e valorizadas nos processos de ensino.

A análise das atividades com o SEA, conforme descrita na seção 5.2, mostrou que existem tarefas ou atividades que facilitam a ocorrência de níveis de colaboração mais elevados. Entre elas estão as atividades realizadas com o alfabeto móvel. O fato de poderem manusear as letras parece ajudar as crianças a perceberem e visualizarem melhor a hipótese de escrita que um colega produz para uma mesma palavra que estão escrevendo. Os dados também mostram que existem tarefas, como a atividade de escrita, que podem facilitar o diálogo produtivo com o colega e o surgimento do conflito cognitivo, algo que é essencial para que ocorra o trabalho colaborativo e a aprendizagem de conteúdos.

Os dados desta investigação dão indícios de que o trabalho com grupos colaborativos é uma forma que qualifica a organização e a condução da prática pedagógica. O trabalho em grupos favorece para que as crianças aprendam por meio das interações com os colegas, pois podem experimentar maneiras de ajudar os colegas quando estes estão refletindo sobre a escrita alfabética, internalizando modelos de interação vivenciados com seu professor. Quando as crianças internalizam a cultura de colaboração e sabem como mediar o processo de aprendizagem do colega, elas igualmente conseguem trocar informações com os seus pares e são capazes de auxiliar e levar o seu parceiro de grupo ao “bom aprendizado”, aquele que é capaz de gerar o desenvolvimento (VYGOTYSKY, 2007, p. 102).

A análise dos vídeos e dos diários de campo, explicitada na seção 5.3 e na seção 5.4, permite verificar que o modo de interagir da professora, que, no caso desta pesquisa, acontecia por meio do fazer perguntas e da valorização dos diferentes saberes, também aparece nas formas e relações que ocorrem entre as crianças. Ao analisar as interações entre elas, quando trabalham em duplas ou em pequenos grupos, observa-se que as falas e posturas da professora são por elas tomadas como modelos que as ajudam a atuar com seus colegas, principalmente quando estão envolvidas em situações de reflexão sobre a escrita de palavras.

Assim, é possível afirmar, com base nos dados apresentados, que existe uma relação entre o trabalho colaborativo e o processo de ensino do SEA. Isso é possível especialmente porque a professora entende o trabalho colaborativo como um princípio didático capaz de qualificar sua ação docente. Afinal, quando o trabalho colaborativo é internalizado pela professora como um princípio didático que permeia suas

interações pedagógicas, as crianças poderão, através dessas vivências e observações, que lhes permitem ver como sua professora atua com a turma, internalizar formas colaborativas de interagir com seus pares. Além disso, as crianças se tornam aptas a qualificar suas interações nos pequenos grupos, o que criará condições capazes de gerar conflitos cognitivos que contribuam com os processos de aprendizagem do SEA. As crianças demonstram ter consciência de que aprendem com seus colegas. Isso foi possível observar em várias cenas em que elas indicavam a importância das interações com seus pares. Várias vezes constatei situações em que elas paravam a atividade ou tarefa que estavam realizando para dialogar e trocar conhecimentos com os integrantes de seus grupos.

Acredito que as análises dos dados realizadas e as reflexões feitas nesta dissertação podem auxiliar professores em processo de formação inicial e continuada a reconhecerem e a refletirem sobre suas posições epistemológicas. Entendo que a descrição das práticas de ensino realizadas pode beneficiar professores que estão em contexto de atuação profissional, pois as cenas de sala de aula oferecem elementos para que possam pensar possibilidades de organização de suas práticas e de intervenção pedagógica. As cenas apresentadas podem ajudar a visualizar situações e a refletir sobre como e quando ocorrem aprendizagens, tanto para as crianças como para a sua professora.

Gostaria de destacar a importância do papel do professor, pois cabe a ele a função de planejar, conduzir e avaliar as intervenções que realiza em sua turma. Entendo que durante as interações as crianças podem observar e internalizar modelos e referências, não apenas de como conduzir interlocuções capazes de beneficiar o ensino e a aprendizagem do SEA, mas também de como interagir com seus colegas de classe, o que as auxilia a entender o espaço escolar como um espaço social e a internalizar formas de interação diferentes daquelas que vivência no ambiente familiar e comunitário do qual fazem parte.

Creio que o incentivo ao trabalho colaborativo – que em seu nível mais elevado significa aprender e interagir com o outro ao invés de cumprir uma tarefa proposta – e a realização de interações que respeitam as heterogeneidades presentes em sala de aula têm potencial formativo para além de sua contribuição para o ensino e a aprendizagem do SEA. Auxiliam as crianças a constituírem valores sociais de respeito, de solidariedade e de generosidade, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de se colocar no lugar do outro e de com ele comemorar conquistas e

superação de dificuldades, bem como de dividir a responsabilidade do que significa aprender a ler e a escrever no primeiro ano do ensino fundamental.

Espero que a leitura desta dissertação possa inspirar professores em exercício ou em formação a pensar sobre sua posição epistemológica e sobre os princípios didáticos que assumem e defendem. Bem como espero que a leitura deste texto possa, de igual forma, auxiliar a pensarem sobre suas práticas pedagógicas e analisar o quanto elas refletem sua posição epistemológica e princípios assumidos como importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Acredito que o professor que se considera em constante processo de formação, que procura respeitar e acreditar no potencial das crianças, respeitando suas singularidades, irá buscar estratégias de ensino capazes de garantir o direito de todas as crianças, independentemente de suas características pessoais, emocionais, familiares, de aprenderem a ler e escrever, garantindo, assim, os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização.

Por fim, ressalto a importância que teve para a minha formação profissional e pessoal o ser desafiada a fazer o movimento de pesquisa, especialmente olhando para a própria prática docente. O “despir-se” como professora e colocar as práticas sob o crivo da análise científica e da teoria pedagógica são movimentos complexos, em que o analisar e escrever sobre a prática acabava colocando em confronto a professora e a investigadora que sou. Afinal, por meio da investigação a crítica se fazia presente.

Foi necessário romper com a professora que sou para que a pesquisadora pudesse surgir, entendendo que ambas trilhavam caminhos distintos. Mas, foi justamente por meio da relação dialógica entre o ser professora e o ser pesquisadora que fui descobrindo e estabelecendo um novo olhar sobre minhas ações como alfabetizadora. E, sobretudo, fui percebendo que na relação intensa e contínua do ser professora e ser pesquisadora um objetivo comum se intensificava: o de qualificar as ações docentes e a pesquisa de professores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria-prática incluyente em educação. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALBUQUERQUE, E. B. C., MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 38, maio/agosto 2008.
- ARRUDA, V. C. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo de alfabetização**: práticas de professoras experientes do 2º Ano. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2017. (Tese)
- AZEVEDO, M. A. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som. Um manual. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Volumes 1 a 8)
- BRUNER, J. **A cultura da educação** Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2002.
- CASTRO, J. R. G. A construção do vínculo na relação de confiança entre professor-aluno-grupo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 04, agosto de 2001.
- COLAÇO, V. de F. R. Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. **Psicologia, reflexão e crítica**, v.17, n.3, 2004, p.333-340.
- COLL, C. S. **Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COLL, C. S. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões Críticas, **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. 1998. P. 1-17.
- DAMIANI, M. F. As interações ensinantes de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação. **ANAIS DA 23ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2000, p.1-17.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, n. 31, 2008, p. 213-230.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012.
- DETSCH, R. J, GONÇALVES, M. A. S. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. **Anais do IV**

**Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.**

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer pesquisas na abordagem Histórico-Cultural: Metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ISLABÃO, V. A. C.; JARDIM, J. M. O.; NÖRNBERG, M. Heterogeneidade em sala de aula: entendimentos das Orientadoras de Estudo do PNAIC. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul) – UFPR, Curitiba, 2016.**

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. ; ROSA, E. C. de S. (Org.) **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LUTTERMBARCK, A. **Pinga Pingo Pingado**. Brasil: Fino traço, 2011.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papyrus, 1997.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M.; RAPOPORT, A. Crianças, infância e primeiro ano: a centralidade do brincar e do aprender a ler e escrever juntos. **Cadernos de Educação**, n. 41, jan-abr. 2012, p. 134-154.

NÖRNBERG, M. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Pelotas: UFPEL, 2012 (Projeto de Pesquisa OBEDUC/CAPES).

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contexto de ensino e pesquisa. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPED-Sul) – UFPR, Curitiba, 2016.

NÖRNBERG, M. (Org.). **Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Pelotas**. Série Narrativas Pedagógicas, vol. I. São Leopoldo: Oikos, 2017.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em 20 de março de 2018: [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_04/imagens/03/profesor\\_pesquisador\\_reflexivo.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/profesor_pesquisador_reflexivo.pdf)

OLIVEIRA, J. M. ; DAMIANI, M. Trabalho Colaborativo: Uma análise do perfil de duas professoras que trabalham com os alunos organizados em grupos. In: **XV Congresso de Iniciação Científica. VIII Encontro de Pós-Graduação da UFPEL**. Pelotas, 2006.

OLIVEIRA, S. A. **A progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2010. (Tese).

PEREIRA, I. D. M. **Ensino de ciências na perspectiva da alfabetização científica**: prática pedagógica no ciclo de alfabetização. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2015. (Dissertação de Mestrado).

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

RIBEIRO, V. M. **Ensinar ou Aprender?** Emilia Ferreiro e a Alfabetização. Campinas São Paulo: Papirus, 1993.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, K. V. das N. G. ; ARRUDA , V. C. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2017. (Dissertação).

SILVA, N. N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru: 2014. (Dissertação).

SILVEIRA, R. da C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2013. (Dissertação).

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização**. A Questão dos Métodos. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

## APÊNDICES

## Apêndice 1 – Termo de esclarecimento aos pais e ou responsáveis das crianças

### Termo de Esclarecimento

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável por (NOME DA CRIANÇA) \_\_\_\_\_, matriculado/a na Escola Municipal de \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_ ano, autorizo meu/minha filho/a a participar do projeto de pesquisa “**Um estudo sobre as intervenções do professor no papel de facilitador e organizador da prática pedagógica mediada pelo trabalho colaborativo**”. A pesquisa tem como foco pesquisar a prática pedagógica da professora \_\_\_\_\_. É importante ressaltar que seu filho não será alvo da pesquisa, mas em determinados momentos sua fala ou imagem poderá ser capturada em função de sua participação nas atividades que lhe são propostas. Dessa forma, poderá ser utilizada como elementos que descreve aspectos do momento didático e pedagógico que é estabelecido entre professora e criança. Ressalto que qualquer dado coletado será mantido sigilosamente e guardado, não sendo alvo de reprodução em mídia eletrônica de massa, sendo usado apenas para fins acadêmicos e de divulgação científica e didática.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## Apêndice 2 – Termo de esclarecimento e consentimento das crianças

### Termo de Esclarecimento e consentimento das crianças

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, entendi e concordo que minha voz e/ou imagem serão utilizadas somente quando a professora estiver me explicando algum conteúdo ou quando eu estiver participando de atividades propostas relativas ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

## ANEXOS

# Anexo 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO OBEDUC-PACTO

**Ministério da Educação  
Universidade Federal de Pelotas  
Faculdade de Educação**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

O estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de pesquisa sobre Aquisição da Escrita desenvolvida pelas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Ana Ruth Moresco Miranda e Marta Nörnberg, no Colégio Municipal Pelotense. O objetivo do estudo é investigar o modo como as crianças se apropriam do sistema de escrita do português. A partir desta pesquisa, poderemos compreender as etapas por que passam as crianças ao longo do desenvolvimento escolar, bem como elaborar propostas para o ensino. Para a realização da pesquisa, serão realizadas oficinas de produção textual e tarefas relacionadas ao processo de leitura e escrita, as quais serão aplicadas por integrantes do grupo de pesquisa, entre outubro e dezembro de 2014, sob orientação e supervisão das professoras responsáveis.

Lembramos que a participação nesta pesquisa é livre e voluntária e que a identificação dos alunos será confidencial, não sendo divulgada em nenhuma etapa da pesquisa.

Informamos ainda que as atividades serão realizadas nos horários das aulas e não irão prejudicar o andamento escolar do aluno.

Pretendemos, ao final do trabalho realizado, contribuir para com a pesquisa científica e para a educação do nosso país.

Sem mais, agradecendo pela colaboração,

Professora Ana Ruth Moresco Miranda e Professora Marta Nornberg

Endereço Profissional: Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação - Departamento de Ensino – Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Coronel Alberto Rosa, 154

Pelotas - RS

CEP: 96010-770

Telefone: (0xx) 53 3284-5533

**Recorte aqui** -----

Eu, \_\_\_\_\_ responsável por  
\_\_\_\_\_, após ter sido devidamente  
informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e ter a  
garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem como ter a liberdade de retirar o  
consentimento a qualquer momento, dou meu consentimento para que se efetive o estudo.

Pelotas, outubro de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável