



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA EM SALA DE AULA
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IARA FARIAS BARRÊTO DE SOUSA

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

IARA FARIAS BARRÊTO DE SOUSA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA EM SALA DE AULA
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire.

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**

IARA FARIAS BARRÊTO DE SOUSA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA EM SALA DE AULA
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire (Orientadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professor Doutor Francisco José Rengifo-Herrera (Examinador)
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde/Centro Universitário de Brasília

Professora Doutora Cristina Maria Costa Leite (Examinadora)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Professora Doutora Cristina Madeira Coelho (Suplente)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Brasília, 26 de junho de 2015.

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo dom do amor; à minha irmã, por ser a personificação deste amor; e, à minha avó, por me mostrar que o amor é eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;
À vida, pela sutileza de seus encontros e desencontros;
Aos encontros, pelas pessoas que me trouxeram... Sim, todos e todas vocês!
Aos desencontros, pelas novas buscas a que me levaram;
Às procuras, pelas surpresas que me fizeram encontrar;
Às surpresas, que me transformaram;
Às transformações, que fizeram [e fazem] de mim um novo ser humano a cada batida do relógio;
Aos *outros*, que se tornaram parte do meu *eu*... À Clara, à Luciana, à Cíntia;
A todos que compartilharam comigo partes de si;
Aos mestres, que me levaram ao mundo das ideias... À Sandra, à Cristina, ao Fábio, ao Francisco, ao Cristiano, à Paula, à Viviane... e por ele fizeram-me apaixonar;
À Universidade, por ser um universo paralelo às linhas perpendiculares de Brasília;
Àqueles [alunos] que me ensinaram quando eu me propus a lecionar... E a esses mesmos, pela certeza da docência despertada, em mim, por eles;
À sala de aula, por ser o meu céu particular... À Escola, por ser o meu universo e à Kelli, por ter se tornado uma grande referência;
Às certezas que me fizeram errar;
Às incertezas que me levaram a pensar;
À Andréa por me manter em equilíbrio, à Laís por manter a minha sanidade e à Maria por me ensinar o que é saudade.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende."

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
APRESENTAÇÃO	xii
PARTE 1	10
MEMORIAL EDUCATIVO	11
Eu e o[s] outro[s]	11
PARTE 2	16
CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	21
1.1 Uma Pedagogia dialógica	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: OBJETO DE/E PESQUISA(DOR)	40
2.1 Objetivo geral	40
2.1 Contexto	40
2.2 Sujeitos	42
2.2.1 Professora	42
2.2.2 Crianças	43
2.3 Procedimentos e instrumentos empíricos	44
2.3.1 Plano de intervenção	45
2.3.2 Observação participante	45
2.3.3 Entrevista com a docente	46
2.4 Metodologia de análise	46
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS: DIÁLOGO – TEORIA E PRÁTICA	47
3.1 Momento I: caça ao tesouro	48
3.1.1 Na rodinha: preparando os caçadores de tesouros	48
3.1.2 Pela escola: episódios da caçada do Grupo 1	50
3.1.3 Na rodinha: a descoberta dos tesouros do baú	53
3.2 Momento II: produção da história coletiva	55
3.2.1 A história do Grupo 1: “Os piratas e os quatro tesouros perdidos”	56
3.2.2 Na rodinha: compartilhando a história	70

3.3 Momento III: reflexão	73
3.3.1 A construção dos baús	73
3.3.2 Socialização dos tesouros	74
3.4 Conversa com a professora	80
3.5 Análises	82
3.5.1 Compreender aspectos e dimensões da experiência dos trabalhos em grupo em uma perspectiva colaborativa	82
3.5.2 Analisar a sistemática das atividades em grupo e os processos pedagógicos envolvidos.....	85
3.5.3 Identificar junto à professora da turma de alfabetização os principais problemas e desafios encontrados por eles no exercício de atividades desta natureza.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	97
Eu no mundo	97
PARTE 3	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO.....	Erro! Indicador não definido.
ANEXO “A” – Carta de Encaminhamento e Projeto da Pesquisa	99
APÊNDICES	101
APÊNDICE “A” – Plano de Aula.....	102
APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105
APÊNDICE “C” – Informações Gerais de Participante da Pesquisa – Professor(a).....	106
APÊNDICE “D” – Histórias produzidas pelos grupos	107

RESUMO

SOUSA, Iara Farias Barrêto de. **Possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental. Trabalho final de curso.**

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

A pesquisa buscou a partir dos resultados dos procedimentos empíricos, apontar as possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi realizada em uma turma de primeiro ano de Ensino Fundamental de uma escola pública vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para tanto, ancorou-se aos pressupostos teóricos do desenvolvimento humano e da aprendizagem da teoria histórico-cultural, do conceito de diálogo e dialogicidade apontados por Paulo Freire e da importância da interação social para a construção do conhecimento no contexto escolar em Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio. Para fins de análise, fez-se uso da metodologia dialógica para apreciar os resultados da aplicação de um Plano de Ação (sequência didática) e de uma conversa com a professora regente da turma em questão. A partir destes procedimentos foi possível evidenciar os ganhos sociais e de aprendizagem dos alunos que participaram das atividades e destacar, junto com a professora regente, os principais problemas e desafios encontrados no exercício de atividades dessa natureza.

Palavras-chave: Dialógica. Trabalhos em grupo. Colaboração. Cooperação. Alfabetização.

ABSTRACT

SOUSA, Iara Farias Barrêto de. **Possibilities and challenges of collaborative learning in first grade class of Elementary Education**. Trabalho final de curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

The current study aims at undersatding possibilities and challenges of collaborative learning in the classroom in the first year of elementary school. It was conducted in a first grade of an elementary school within the Secretariat of the Federal District Education in Brazil. It was grounded in human development and learning cultural-historical theories, in the concept of dialogue within the dialogical approach by Paulo Freire and the importance of social interaction for the construction of knowledge in the school context based on Pontecorvo , Ajello and Zucchermaglio. For analysis was based on dialogic methodology to assess the results of the implementation of an Action Plan (didactic sequence) and a conversation with the regent teacher of the class in question. From these procedures it was possible to highlight the social benefits and learning of the students who participated in the activities and highlight, along with the regent teacher, the main problems and challenges encountered in the exercise of activities of this kind.

Keywords: Dialogic. Group work. Collaboration. Cooperation. Literacy..

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
EC	- Escola Classe
EUA	- Estados Unidos da América
FE	- Faculdade de Educação
ICC	- Instituto Central de Ciências
PAS	- Programa de Avaliação Seriada
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RU	- Restaurante Universitário
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCI	- Tecnologia de Informação e Comunicação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	- Universidade de Brasília
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro Comparação: Tutoria – Cooperação – Colaboração.....	40
Quadro 2 –	Caracterização dos componentes do Grupo 1.....	46
Quadro 3 –	Quadro Resumo: objetivos, procedimentos e instrumentos.....	47
Quadro 4 –	Tesouros das crianças.....	75

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como tema as possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa nos trabalhos em grupo, em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. A proposta é a partir dos resultados dos procedimentos empíricos que serão apresentados a seguir, apontar possibilidades e justificativas baseadas em pressupostos teóricos e práticos de como e por que realizar trabalhos em grupos colaborativos/cooperativos nas classes de alfabetização.

Tal tema se apresenta de forma fundamental, não somente no contexto da escola, mas também em nosso contexto social. Pois, atualmente o paradigma de que ao invés de trabalharmos juntos nós juntamos trabalhos (NAURA *apud* DAMIANI, 2008, p. 225) é latente em ambos os contextos e reforça o caráter individualista e competitivo da nossa cultura, nos afastando da possibilidade de trabalho compartilhado e solidário. Para atingirmos isso é necessário compreender a peculiaridades dessa natureza de trabalho afim de que se possa criar, ou propiciar, ambientes de colaboração, inclusive, dentro da escola.

Para tal esse trabalho buscará compreender com base em uma análise dialógica e a partir da aplicação e análise das imagens de um Plano de Ação (sequência didática) os aspectos e dimensões da experiência dos trabalhos em grupo em uma perspectiva colaborativa, além de observar os possíveis ganhos sociais e de aprendizagem dos alunos que participam de atividades nesse formato e identificar, juntamente a professora regente da turma, os principais problemas e desafios por ela encontrados no exercício de atividades dessa natureza.

PARTE 1

MEMORIAL EDUCATIVO

Eu e o[s] outro[s]

Nasci filha da Andréa, neta da Maria e me tornei irmã da Laís alguns anos depois. Sou cria de Brasília, soltei pipa na Torre de TV e me senti incrível todas as vezes que subi no foguete do Ana Lúcia. De pequena, aprendi a apreciar a seca do cerrado com seus ipês amarelados, a brincar na beira do lago e me emocionar com o desfile cívico de 7 de setembro. Anos depois, internalizei a lógica das tesourinhas e das entrequadras do Plano Piloto.

E foi em uma dessas quadras que passei 2 anos da minha vida gestando esse momento e é inacreditável como passou rápido. Foram 2 anos de dúvidas, de interrogações que se somavam às inúmeras provas e testes semanais. Tudo isso teria sido pesado, ou até mesmo dramático, se não tivesse acontecido em um lugar que desde pequena fiz da minha segunda casa, a escola.

Hoje, no auge da minha maturidade – ou não-, me sinto apta a observar e analisar o comportamento dos mais jovens – e então me pergunto, o que será que sou?!- E ao observá-los, afinal, tenho um exemplar em casa, minha maior indagação é: por que eles querem tanto sair da escola?

Sou da época – talvez por isso não me sinto mais entre “os jovens” – em que chegávamos à escola antes do sinal tocar – será que ainda tem isso?- e só saía de lá “expulsa” pelo bedel no final do turno. Evidentemente, toda essa paixão pelo ambiente escolar não se dava de forma única e exclusiva por conta dos saberes ali disponíveis, mas por toda a trama de relacionamentos construídos, e os saberes faziam parte dessa trama.

Particularmente, atribuo o meu encanto pela escola ao longo período que passei dentro dela. Tive minha entrada oficial, com matrícula e tudo, nesse universo por volta de 1 ano e meio de vida. Fui pra creche, que funcionava dentro de uma escola de ensino fundamental, e ali comecei a conhecer pessoas que marcariam a minha vida e influenciariam diretamente a minha escolha profissional.

Fiquei nessa escola da creche até a antiga segunda série do ensino fundamental. Foram muitos anos, marcados por pessoas que não tenho mais notícias, mas que jamais irão sair da minha memória. Além dos amigos, é claro, relembro-me com clareza do sorriso da Tia Vivian, ela era porteira da escola e, para cada abertura do portão, abria um sorriso que enchia aquele pátio enorme de luz. Nos tempos da creche, tinha a Tia Eleuza, ela me acompanhou

boa parte desse período, era dessas pessoas que são tão delicadas que parecem que comem flor. E com elas, todas as outras tias: a Marcia, a Jane, a Flávia, a Marlene... Ah, e o tio Beto, professor de Educação Física – os anos passaram, mas a questão da feminização do magistério me parece ainda bem definida.

Ao final da segunda série, por motivos que evidentemente fugiam a minha ingênua vontade, tive que me mudar de escola. Embora todos os esforços maternos, provavelmente, essa foi a primeira vez em que sofri na minha vida. Afinal, eu não estava apenas saindo de uma escola e indo pra outra, que espacialmente são bem próximas inclusive. Eu estava deixando um *grupo* de pessoas com as quais eu tinha compartilhado até ali 7 anos, 7 aniversários – sempre fiz minhas festas na escola pra que todos os colegas pudessem participar- , 7 festas juninas, quilos de massinhas, lápis de cores que foram emprestados e jamais voltarão, além de uma infinidade de risadas e aprendizado mútuo. Além disso, teria que sair da combi – agora denominadas “vans”- do Tio Domingos, ele era marido da tia que comia flores, logo, imagino que o jantar na casa deles deva ser no jardim.

Mas eu fui. Fui me sentindo uma estranha no ninho. Fui me sentindo sozinha, embora minha mãe e minha avó estivessem lá me dando aquela força. Fui e me apaixonei. Logo na entrada, encontrei outros estranhos no ninho, outros sozinhos e, aos poucos, aquele foi se tornando meu ninho e os sozinhos e não-sozinhos, pessoas que amo até hoje.

Encontrei na Tia Janieide e na Tia Simone acolhimento, encontrei na Tia Bevenuta entusiasmo, com a professora Ana Paula aprendi o que era desafio e encontrei no Tio Fábio um amigo pra vida toda – mas aos 8 anos de idade eu ainda não sabia disso. Encontrei, nessa escola, amigos e mestres que, no decorrer dos 6 anos que estudei lá, fizeram com que eu me encontrasse. Encontrasse parte dos meus medos, vivesse alguns dos meus sonhos, descobrisse parte dos meus defeitos... Foi crescendo com todos eles que defini, ainda na minha infância, boa parte do que sou hoje.

Lá eu aprendi e tive oportunidade de me expressar, participei do *grupo* de teatro, da Banda Marcial, era do *grupo* dos nerds e amiga do pessoal do fundão. Joguei futsal, fiz handebol e atrapalhava todo mundo nas partidas de vôlei. Com eles eu viajei de fato e na imaginação. Foi lá que eu percebi o valor do *outro*.

Infelizmente, essa escola não contava com ensino-médio no período que eu estava lá, então, ao final da oitava série, foi o momento de me formar e partir para outro momento da minha vida acadêmica.

Sair dessa escola e seguir para o ensino médio foi um momento de ruptura pra mim. A partir daquele momento, eu passava a perceber que a responsabilidade das minhas escolhas passava a ser minha. Por isso, no final do primeiro ano do meu ensino-médio, eu decidi deixar a escola que toda a minha turma tinha ido, para buscar algo que realmente me daria base para viver tudo aquilo que eu sonhava.

Saí de Sobradinho e fui para o Plano Piloto. Se antes eu acordava às 06h30min para ir para escola, agora meu transporte passava na minha casa pontualmente às 05h40min. Aprendi a andar de ônibus, inclusive a dormir em pé no ônibus, a almoçar o baratíssimo do Subway todos os dias – mal eu sabia que o RU estava a minha espera -, afinal tinha que sobrar dinheiro para o cinema. Descobri o poder da cafeína e que qualquer 15 minutos de sono antes de um plantão de dúvidas revigora qualquer ser humano.

Fui pra uma escola em que nada importava, tudo no universo que não caísse no vestibular da UnB ou no PAS era absolutamente irrelevante. No período da manhã, tínhamos aula “regularmente”- tínhamos o conteúdo normal referente àquele ano, porém, com ênfase nos conteúdos do vestibular- e, no período da tarde, tínhamos pré-PAS e plantões de todas as disciplinas. Eu passava cerca de 10 horas na escola por dia, praticamente todos os dias da semana. E, regularmente, tínhamos simulados e aulas nos finais de semana.

E foi exatamente como comentei lá no início, dois anos de tudo isso tinha tudo pra ser estressante, cansativo, desanimador... Mas a escola sempre foi pra mim um espaço onde me sinto completa. Evidentemente todo esse processo de adestramento para o vestibular não transcorria às mil maravilhas em toda parte do tempo e, foi nesse período que, se anteriormente eu tinha aprendido o valor do outro, agora eu aprendi a verdadeiramente valorizá-lo.

Quando cheguei nessa escola, a sensação de ser estranha no ninho me fez reviver aquelas cenas do pátio, da minha mãe e da minha vó me dando força. Mas agora eu sentia que era comigo, era eu e eu mesma diante de todos aqueles adolescentes estranhos. Mas, pra minha alegria, reencontrei amigos que eram dos não-sozinhos, lembra? E foi com eles que aprendi o que é amparo e parceria. Dessa escola para a Universidade, foi um pulo. Ou não.

Mesmo com todo esse preparo teórico, eu não fazia ideia do que eu iria cursar. Sempre tive grande interesse pela sala de aula, mas acreditava que para estar nela precisaria trabalhar com alguma licenciatura e então, nesse período de dúvidas, me juntei a outros perdidos no pré-vestibular.

Felizmente, a doutrina aqui de casa sempre foi: não sabe o que fazer? Então não faça. Aguarde, pense, trabalhe que em um momento ou em outro você encontrará a resposta. Então foram três semestres de muita reflexão, exatamente isso, reflexão. Muito mais do que “aprimorar” minha parte teórica para o vestibular, fui para o cursinho tentar me encontrar – e aproveitei para não perder o ritmo de estudo.

E foi em uma dessas conversas, sem muito por que ou pra que, em que tive a oportunidade de ouvir um pouco mais sobre o trabalho do pedagogo. Então percebi que eu poderia estar em sala de aula, trabalhar uma infinidade de conteúdos sem ser professora disso ou daquilo, descobri que eu poderia e queria ser pedagoga.

Decisão tomada, prova realizada, resultado do vestibular: aprovada. Depois de 3 semestres no cursinho e de quase todos os seus amigos já matriculados nos seus devidos cursos, foi como se o peso do mundo tivesse saído das minhas costas. Então é só alegria, acho curioso, pois quando você é aprovado na UnB parece que você passa a carregar o cedro do conhecimento nas mãos – se é que ele existe.

Cheguei tão caloura, do curso e da vida. Fui pra aula magna com o Reitor, participei da recepção que os veteranos fizeram e percebi que, naquele momento, todos eram sozinhos. Cada um de um canto de Brasília, com sua história e seus objetivos. Desbravei a UnB, tinha prazer de descer andando para a biblioteca para procurar algum livro que eu, é claro, nunca conseguia achar sozinha. Almoçar no RU era um charme, afinal, todo universitário que se preze almoça no restaurante universitário. Me sentia “cool” e ao mesmo tempo retraída quando ia dar uma volta no ICC, afinal, pra quem vive na Ilha da Faculdade de Educação, o Minhocão é praticamente uma megalópole. Acompanhando esse movimento de exploração do espaço, me deparei com vários *outros* fantásticos, inclusive. Alguns nem me lembro o nome e eles nem imaginam o quanto me impactaram, seja acadêmica ou pessoalmente. Mas existem outros que passam a ser nossos, e a Clara e a Luciana passaram definitivamente a serem minhas.

Nesses quase cinco anos, foram tantas coisas, tantas matérias, tantos projetos, tantos trabalhos que me perco nas minhas lembranças e o único sentimento traduzido em palavra que me surge no momento é realização.

Realização de um desejo quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula, ainda no projeto 3, orientada pela minha querida professora Cristina Coelho – foi nesse momento que eu tive certeza que aquele era meu espaço. Realização do meu desejo de mudança em

cada reunião do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) coordenado então pelas professoras Maria Emília e Solange- foi então que eu me percebi responsável pelos outros. Realização de um sonho ao ir apresentar um trabalho meu em um congresso internacional – isso dispensa comentários. Realização da minha eterna vontade de aprender, motivada pelos alunos e professores fantásticos que eu tive a honra de conhecer – foi desconstruindo conceitos e preconceitos com eles que me construí enquanto profissional e ser humano. Realização de “me sentir professora” amparada pela minha admirável e amada orientadora Sandra – a conheci no meu segundo semestre de graduação e desde então venho seguindo ela nesse rastro de competência e dedicação que ela deixa por onde passa. E tenho quase certeza que ela também come flores.

Hoje eu olho para trás e já sinto saudades de tudo isso e de tantas outras coisas que esse universo que é a Universidade tem para oferecer a quem se propõe a desbravá-lo. Entrei filha da Andréa, neta da Maria, irmã da Lais e algumas outras coisas. Hoje me torno cidadã do mundo, responsável por mais que minhas notas e trabalhos. Hoje me torno responsável perante o mundo, pelo futuro e não apenas o meu. Hoje olho para frente e me sinto preparada, não sei exatamente para o quê, mas eu estarei lá, com toda determinação. Seja pra enfrentar a vida, as responsabilidades... E então percebo que saí da escola e hoje saio da universidade para um lugar fascinante e absolutamente desafiador: o mundo.

PARTE 2

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as possibilidades e os desafios da aprendizagem colaborativa nos trabalhos em grupo em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Parte do pressuposto de que a aprendizagem requer uma posição ativa dos estudantes, por isso, prioriza a perspectiva sociocultural e dialógica do desenvolvimento. Seguindo essa perspectiva teórica algumas questões nortearam o processo de elaboração da problematização desse estudo e permearam as análises e reflexões apresentadas no decorrer do texto, a saber; como o sujeito aprende com o outro? De que modo o conhecimento pode ser coletivamente construído? Quais os processos intrínsecos aos trabalhos em grupo? Existe colaboração sem cooperação?

O interesse por esse tema surgiu a partir da experiência do estágio obrigatório em uma turma de primeiro ano de uma escola pública. Das observações e intervenções pedagógicas realizadas nesse período, questões relacionadas à necessidade de um trabalho colaborativo para a aprendizagem foram emergindo progressivamente, tendo em vista a ausência de atividades dessa natureza com fins de apropriação e construção de conhecimento. Outro fator motivador foi as demandas apresentadas pela professora regente no que se refere à efetividade de trabalhos nesse formato, pois apesar de sua prática priorizar atividades individuais, ela mostrou interesse de implementar metodologias em grupo.

As reflexões da experiência de estágio aliadas às vivências em outras escolas em que predominavam exercícios individuais, com pouco diálogo sobre as aprendizagens, evidenciaram o paradigma de que, “ao invés de trabalharmos juntos nós juntamos trabalhos” (NAURA *apud* DAMIANI, 2008, p. 225). De tal forma que, comportamentos individualistas e competitivos têm sido reforçados no ambiente escolar, nos afastando da possibilidade de um trabalho compartilhado e solidário. Para atingirmos isso é necessário compreender as peculiaridades dessa natureza de trabalho afim de que se possa criar, ou propiciar, ambientes de colaboração, inclusive, dentro da escola.

Visando essa compreensão, a questão motivadora desse estudo suscitou análises e reflexões com base nas justificativas teóricas que embasam a realização de trabalhos em grupos cooperativos/colaborativos para fins de construção do conhecimento. Além de refletir

sobre as possibilidades e desafios que podem ser encontrados no desenvolvimento de atividades dessa natureza em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para aprofundar a problematização inicial, o presente estudo foi tecido em torno do seguinte objetivo geral: compreender aspectos e dimensões da aprendizagem colaborativas e cooperativas no contexto dos trabalhos em grupo em uma perspectiva sociocultural e dialógica – em uma turma em processo de alfabetização. Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

- Analisar a sistemática das atividades em grupo e os processos pedagógicos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Identificar os ganhos psicológicos (sociais e afetivos, cognitivos e comportamentais) das práticas pedagógicas cooperativas; e
- Identificar junto a professora da turma de alfabetização os principais problemas e desafios encontrados por eles no exercício de atividades de coconstrução dessa natureza.

Como forma de aproximação teórica e ampliar a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem em grupos foi necessário abordar temas relacionados ao fundamento social e cultural da aprendizagem. A perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotsky apresenta o papel do outro social significativo e da cultura no processo de aprendizagem, e aspectos que permeiam esse processo, como a mediação e a interiorização.

No que se refere aos grupos, buscou-se em Carles Monereo e David D. Gisbert a fundamentação que justificasse os ganhos sociais de trabalhos em grupo. Em Paulo Freire, explorou-se a noção de piso conversacional e a abordagem dialógica para, então, definir as características e dinâmicas dos trabalhos em grupos de colaboração/cooperação e a importância da interação social para a construção do conhecimento no contexto escolar com base em Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio.

Para o alcance dos objetivos, o desenho empírico contou com um estudo etnográfico realizado em uma turma de primeiro ano durante um mês. Durante esse período realizamos observação participante e entrevistas narrativas com as crianças e com a professora da turma. A pesquisa participante consistiu no desenvolvimento de um plano de ação contendo uma sequência de atividades lúdicas em grupos visando o compartilhamento de conhecimentos envolvendo leitura e escrita. As atividades foram documentadas em vídeo e, assim, foram

selecionados episódios para análise das interações, da comunicação e da metacomunicação entre as crianças e análise da mediação das tarefas pelo professor. Além da professora, algumas crianças foram entrevistadas de forma descontraída priorizando as narrativas e posicionamentos dialógicos. Os procedimentos contaram com roteiros e plano de atividades.

Os três procedimentos metodológicos que envolveram a construção do presente estudo consistiram na aplicação de um plano de intervenção, na observação participante e na entrevista com a professora regente. Para fins de análise dos resultados provenientes desses procedimentos, se fez necessária uma breve caracterização do contexto da escola, tanto em seus aspectos físicos quanto em sua proposta pedagógica; e da turma em geral no que se refere à rotina e ao espaço físico da sala de aula. Objetivando delimitar, os aspectos dos sujeitos envolvidos, relevantes para os objetivos desse estudo, tem-se a caracterização dos alunos e da professora regente da turma em que os procedimentos empíricos foram aplicados. Como parte integrante desta teia de informações obtidas, a metodologia de análise utilizada teve por norte ressignificar e co-construir os sentidos atribuídos a cada uma das ações que contemplam o estudo.

Portanto, para fins de estruturação dos resultados e análises, o presente estudo é composto por três capítulos. O Capítulo I encontra-se em dois tópicos, onde o primeiro – *Aprendizagem na perspectiva sociocultural* – diz respeito à revisão teórica dos conceitos e elementos que sob a ótica aqui existente, embasam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano; o segundo tópico – *Por uma pedagogia dialógica* – discute e relaciona diferentes questões teóricas que permeiam o processo de construção coletiva do conhecimento, com base nos conceitos de diálogo, colaboração e cooperação. O Capítulo II, que trata da *Metodologia*, apresenta de forma detalhada os procedimentos e instrumentos empíricos utilizados por este estudo, além de caracterizar os contextos, os sujeitos e de situar os resultados deste trabalho, enquanto a sua orientação metodológica. Os resultados são apresentados no Capítulo III, subdividido em cinco tópicos, onde os três primeiros se referem a uma descrição detalhada dos momentos resultantes da aplicação do plano de ação: *A caça ao tesouro*, *Produção da história coletiva* e *Reflexão*; o quarto tópico – *Conversa com a Professora*, apresenta o resultado da conversa entre a pesquisadora e a professora regente sobre as atividades aplicadas; e, por fim o quinto tópico – *Análises*, contempla a discussão dos conceitos teóricos abordados no Capítulo II, face aos resultados práticos detalhados nos tópicos anteriores.

A partir da retomada dos objetivos do presente estudo, dos principais conceitos abordados e dos episódios mais interessantes para a construção de uma nova concepção de aprendizagem entre iguais, tem-se as *Considerações Finais e Perspectivas Profissionais* da autora, que partem de suas experiências acadêmicas visando seus interesses futuros. Por fim, há uma seção destinada à apresentação das referências bibliográficas utilizadas, além da apresentação de apêndices e anexos para a compreensão da pesquisa aqui apresentada.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Para compreender os aspectos e as dimensões da aprendizagem entre iguais no contexto dos trabalhos em grupo, é fundamental situar o processo de aprendizagem nas perspectivas que orientam teoricamente este estudo. Dentre as diferentes perspectivas em que se pode observar o fenômeno de ensinar e aprender, a teoria histórico-cultural se apresenta como produtiva na compreensão e análise das dinâmicas grupais no contexto de educação, tendo em vista que ela parte do pressuposto da importância do outro no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do humano. Assim, descortina-se o modelo teórico-conceitual com aspectos de fundamental relevância, como a mediação, a participação da cultura, as zonas de desenvolvimentos reais e proximais entre outros.

1.1. A perspectiva sociocultural

Sendo uma vertente da psicologia russa desenvolvida no início do século XX, a escola histórico-cultural parte do pressuposto de que o homem é um ser que se constitui a partir das suas interações, tornando-se único. Sendo assim, essa escola supera a visão determinista do desenvolvimento humano, pois considera que a única potencialidade que o sujeito já tem ao nascer é “a potencialidade para aprender potencialidades” (MELLO apud CARRARA, 2004, p. 136). Esse aspecto singular inerente a cada ser humano foi denominado por consciência e foi ignorada por outras correntes psicológicas, que justificavam esses aspectos atrelando-os a uma benção divina.

Ao discordar dessa preposição e retomar os estudos de Karl Marx, a fim de evidenciar que tal como na teoria marxista, que postula que as diferenças de classes e a luta entre elas, tem-se aí questões socialmente construídas. As aptidões dos sujeitos não se relacionam com dons ou benção, mas sim com as condições e possibilidades materiais e de vida que são diretamente influenciadas pela questão social, de acordo com a posição que aquele sujeito ocupa e a forma que ele se percebe em seu contexto. Vygotsky (1994) torna-se reconhecidamente o maior expoente desta corrente teórica.

Uma das premissas apresentadas por aquele autor é que o ser humano se constitui a partir das suas relações sociais e da mediação de ferramentas da cultura. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VYGOTSKY, 1994, p. 25). Pela sua gênese social, o desenvolvimento humano se caracteriza por ser:

[...] um processo de interiorização dos modos de agir, imaginar, simbolizar, que existem na [...] cultura, modos que amplificam os [...] poderes [do sujeito]. Portanto, ele desenvolve esses poderes de uma maneira que reflete os usos aos quais lhe destina a cultura a que pertence (PONTECORVO apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 16).

Nesse sentido, a teoria dá especial ênfase aos contextos histórico-culturais específicos de desenvolvimento onde ocorrem as interações sociais, pois,

As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá (MELLO apud CARRARA, 2004, p. 12).

Para Vygotsky (1994), as relações sociais precedem às capacidades do sujeito em perceber, compreender o mundo e agir nele. Essas capacidades são exercitadas nas relações sociais e se transformam em funções psíquicas, ou, funções psicológicas superiores. A qualidade mediada da atenção voluntária, a memória seletiva, a capacidade de pensar e de falar são consideradas funções superiores e são exercitadas socialmente no ato de suas respectivas atribuições (LURIA, 1990). É no exercício dessas funções que o sujeito que age e transforma o seu meio ao passo que é influenciado e transformado por ele, sendo esse um processo constante de transformação e reorganização do psiquismo humano.

A partir dessa relação dialética entre o sujeito e o meio, Vygotsky (1994) propõe uma “lei geral do desenvolvimento”. Em que evidencia o processo de internalização dessas funções, que no desenrolar do desenvolvimento humano aparecem duas vezes, sendo a primeira no contexto social e posteriormente no plano psicológico. “Portanto, aquilo que se tornou psíquico e interno é precedido por uma fase social; assim as relações sociais entre as pessoas são geneticamente prioritárias para todas as funções superiores” (PONTECORVO apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 24).

O sujeito sozinho não necessariamente possui as habilidades necessárias para se apropriar dos complexos sistemas simbólicos e das ferramentas culturais, para torna-los psíquicos e internos. A essa construção mental individual, que funda não somente o processo de aprendizagem, mas também de desenvolvimento humano, pressupõe-se a mediação social que implica na participação do **outro** como **mediador** do plano social, sendo ele parte *sine qua non* do processo reorganização e transformação psíquica do sujeito, ou basicamente, do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, este é um processo ativo e perpassa o âmbito da vivência, pois para o sujeito, ou para fins desse trabalho, para que a criança tenha condições de se apropriar dos objetos, da linguagem, do cálculo matemático, do desenho ela precisa experienciar esses aspectos, ou exercita-los em suas respectivas aplicações sociais. Pois é a partir dessa experiência mediada pela outro que a criança interioriza esses aspectos da cultura e atribui sentido e significados para eles. Sendo assim, o outro, a interiorização e a mediação são partes integrantes do processo de aprendizagem que se caracteriza essencialmente como um processo social e o conhecimento, algo socialmente construído.

Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas, e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua (MELLO apud CARRARA, 2004, p. 145).

Co-construindo e ressignificando a partir das relações sociais, o conhecimento está disponível e acessível nos espaços mais diversos da sociedade. Em verdade, todo espaço que permite, viabiliza ou estimula as relações entre o sujeito, o outro e o objeto, é um espaço em potencial para construção de conhecimento. Formalmente, a escola foi instituída como um destes espaços, se diferenciando dos outros por ter como norte a aprendizagem dos alunos a partir de um ensino sistematizado e organizado ancorado a uma intencionalidade pedagógica.

Para tanto, deveria se caracterizar como um espaço de experiências com o outro e com o mundo, com base em uma perspectiva de trabalho ativo por parte da criança, que, a partir de suas possibilidades, teria condições de ressignificar suas experiências e tornando-as parte da construção do seu conhecimento sobre o mundo e sobre si.

Porém, na prática e na maioria das escolas o que se observa são práticas pedagógicas que destituem do aluno a responsabilidade que lhe é cabível no processo de ensino e

aprendizagem. De tal modo que, o único agente responsável por esse processo passa a ser o professor, que em seus discursos clamam pela autonomia discente, na prática eles restringem e reprimem as ações dos mesmos.

Essa dualidade entre quem ensina e quem aprende, ou simplesmente entre o processo de ensino e de aprendizagem, ganhou destaque na área de psicologia da educação durante as últimas quatro décadas do século XX. A ideia de observar esses dois fenômenos de forma isolada motivou estudos na área que tentassem compreender quais aprendizagens são favorecidas pelos diferentes tipos de ensino. A sala de aula passou a ser objeto de estudo se impondo:

[...] como contexto ou sistema constituído por um conjunto de elementos – os alunos, os professores, os conteúdos, as atividades de ensino, os materiais que se dispõem, as práticas e os instrumentos de avaliação, etc. – que se relacionam e interagem entre si, originando complexas trocas e transações responsáveis pela aprendizagem (COLL; SOLÉ apud COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 243).

Coll Palacios e Marchesi (2004) apresentam as possibilidades de inter-relação entre esses aspectos. A partir da análise das pesquisas feitas em ensino e aprendizagem ao longo do século XX, eles propõem nove esquemas ou configurações de trabalho pedagógico agrupados em quatro grandes enfoques, a saber: o enfoque no professor e seus métodos; o enfoque no aluno e na sua aprendizagem; o enfoque no protagonismo compartilhado entre professor e alunos; o enfoque no triângulo interativo professor, aluno e conteúdo.

O primeiro enfoque, cujo foco é no professor, considera um grupo de quatro esquemas que se aproximam com o exemplo dado anteriormente, em que o professor toma para si a responsabilidade do processo de ensino e de aprendizagem deixando o aluno à margem desse processo. Segundo Coll Palacios e Marchesi (2004), nesse enfoque o rendimento dos alunos está diretamente vinculado aos traços de personalidade do professor, aos seus comportamentos e ao seu estilo de ensino ou estilo didático, respectivamente. Nessa perspectiva concebe-se o aluno em uma posição passiva, suas características individuais, seu comportamento e suas atividades na sala de aula não são levadas em consideração. Em uma linha histórica, o que inicialmente se mantém em perspectiva unidirecional que parte do professor para o aluno, posteriormente passa a considerar a relação entre professor e aluno no decorrer da atividade. “Ou para ser mais precisos, na inter-relação dos comportamentos e das trocas comunicativas que se produzem entre eles no decorrer dessas atividades” (COLL;

PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 249). Isso faz, tanto na pesquisa como nos processos pedagógicos, a emergir um interesse pelas atividades dos alunos.

O segundo enfoque, portanto, apoia-se no construtivismo radical tendo como foco único o processo de aprendizagem, ou seja, o enfoque no aluno. Considera apenas a relação do aluno com os conteúdos e a figura do professor passa a ser de um organizador do ambiente da sala de aula para propiciar e beneficiar a relação do aluno com os objetos de aprendizagem. Aqui se concebe a noção de professor como facilitador do processo de aprendizagem.

O terceiro enfoque baseia-se na relação horizontal do professor-aluno. Tem como foco os processos psicológicos que se relacionam com a aprendizagem e que são decorrentes da participação igualitária de ambos no processo. Os alunos contribuem com seus processos cognitivos, afetivos, motivacionais e emocionais que servem como mediadores do trabalho realizado pelo professor são igualmente ativos nos resultados alcançados ao longo do processo.

Por fim, o quarto enfoque aproxima-se da perspectiva adotada no presente estudo. O triângulo interativo leva em consideração a participação dos alunos, a prática do professor e as características do conteúdo. Nessa perspectiva todos os aspectos envolvidos interagem ativamente expressando suas peculiaridades e é com base nessa relação interativa que se baseia o processo de ensino e de aprendizagem. A mediação dos processos de comunicação e significação é potencializada por esse tripé e resulta na produção compartilhada do conhecimento.

No que se refere à estrutura engessada dos modelos da sala de aula da educação atual, a concepção de trabalho pedagógico e de aprendizagem na perspectiva do triângulo interativo, seria utópico. Mas, utópico no sentido da gênese da palavra, como aquilo não ainda não tem lugar, pois embora praticada por alguns docentes, essa perspectiva de ensino não encontra lugar em um sistema autoritário e excludente. A partir do momento que as interações são consideradas como parte do processo, existe a abertura para que os alunos se exponham, cognitivamente e afetivamente, tal como para o docente que igualmente aberto passa a se reconstruir pedagogicamente a partir dessas trocas. Quando as interações são consideradas o paradigma educacional de que o conhecimento é transmitido e que essa transmissão unidirecional parte sempre do professor é rompido. É aberto espaço para o novo, para a reconstrução de conceitos de forma coletiva, de tal forma que todos os envolvidos se tornam transmissores e

construtores de novos conhecimentos, todos se educam e aprendem uns com os outros a partir das relações/interações estabelecidas entre eles.

As relações nos seus diferentes níveis e possibilidades devem ser consideradas, pois embora existam diferenças qualitativas, como as evidenciadas acima no que se refere ao contexto escolar, o outro é sempre parte dos processos do sujeito.

Mas em contextos de aprendizagem, quem deve assumir esse papel de outro? Na escola atual, especificamente nas turmas de alfabetização, esse papel em geral é assumido pelo adulto, na figura do professor. Essa primazia pelas relações entre crianças e adultos nos espaços formais de aprendizagem é uma característica da nossa cultura escolar que em geral desqualifica as relações entre os pares visando à aprendizagem. Possivelmente por isso as situações de interação entre crianças sem a figura do adulto como regulador são raramente observadas e em geral não são vistas, ou consideradas como situações de aprendizagem.

Para a compreensão dessas interações é fundamental considerar não apenas as relações em si, analisadas deslocadas de seus contextos, é importante considerar o meio em que elas ocorrem. Dessa forma é possível identificar quais aspectos são socialmente valorizados naquele grupo em específico, justificando assim determinados comportamentos dos sujeitos.

A sala de aula, como um contexto de interação entre sujeitos, se torna novamente um objeto de análise, pois “as características do contexto sócio-histórico tanto em seu sentido mais amplo, social e institucional mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas” (BRANCO, 1993, p. 10) influenciam diretamente as regras estabelecidas entre os sujeitos da ação.

A esse processo de direcionamento das ações dos sujeitos a partir de elementos culturalmente construídos e socialmente valorizados denomina-se *canalização cultural*. Conforme Branco sugere, esse é um processo de inserção do indivíduo no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive, sendo que essa cultura pode ser a familiar, a escolar entre outras.

Em geral, não há intencionalidade explícita por parte dos sujeitos que “inconscientemente” conduzem esse processo. Como parte dele, o outro, costumeiramente tido na figura do adulto, valoriza ou desqualifica determinados tipos de comportamento do sujeito menos experiente, a criança, que pode ser levada a se comportar de determinada maneira por influência do adulto. No contexto escolar, esse conjunto de “influências ocultas” é denominado por Branco como *currículo oculto* e remete a relevância da reflexão docente

quando ao seu papel de mediador das interações que ocorrem no contexto da sala de aula. Pois esse currículo é:

desconhecido para os professores que não estão conscientes do ambiente sociomoral que oferecem; no entanto, é menos oculto para as crianças que vivenciam na prática a pressão social que existe na sala de aula; [...] se expressa pela canalização, muitas vezes sutil, das crenças, valores e ações dos alunos que em certa direção, e pode ocorrer, por exemplo, por meio de elogios a um modelo a ser seguido, pela estruturação individual e/ou competitiva das tarefas escolares, ou pela atribuição/retirada de pontos em determinadas atividades (PINTO; BRANCO, 2009, p. 514).

Com base nas características desse currículo essa reflexão é fundamental, pois ao passo que a ação reguladora do adulto dá contorno e ajuda no processo de significação das ações da criança, ela pode colaborar também para um apagamento dos sujeitos e para massificação de comportamentos. Visto que a mera censura de comportamentos e de respostas espontâneas da criança, que podem ser avessas aos valores e costumes valorizados por aquele adulto, podem reduzir as respostas dadas por esses sujeitos a padrões culturalmente construídos, porém, individualmente corroborados.

Com isso a diversidade, uma importante características de uma sala de aula, se perde em função daquilo que o adulto, no caso o professor, compreende como certo ou errado, bom ou ruim, válido ou dispensável. Nesse sentido, a reflexão da ação docente deve se centrar no que ele, enquanto agente regulador de tantas relações pode contribuir para o pleno desenvolvimento moral e social de seus alunos, deixando de lado suas preferências e crenças pessoais. Embora difícil, esse exercício de distanciamento é fundamental, pois é a partir dele que se constitui uma prática reflexiva e um ensino transformador.

Embora questionável em sua forma a depender das características dos sujeitos envolvidos, a regulação ou canalização vai ocorrer durante toda a vida do ser humano, pois ele desenvolve e aprende a partir das suas relações com o outro e com o mundo mediado pela cultura.

Nas primeiras fases da vida, esse processo se dá de forma latente, inicialmente fora da escola e em seguida dentro dela, pois é a partir da canalização que a criança vai internalizar os esquemas culturais que já estão postos. É a partir da intervenção do outro que ela vai “co-construindo significados e objetivos para a sua ação sobre o meio, os quais são permanentemente negociados durante as interações entre os indivíduos” (STRAYER; MOSS *apud* BRANCO, 1993, p. 11).

Como a maioria dos processos humanos, essa regulação ocorre dentro de uma relação que sugere uma intencionalidade por parte dos envolvidos. Na díade adulto-criança, a intencionalidade da ação/interação inicialmente repousa sobre o adulto que a sustenta/media até que a criança tenha condições de progressivamente ir tomando para si essa responsabilidade. Essa oferta de um andaime por parte do adulto (PONTECORVO apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 49) é introduzido pelos estudos Wood, Bruner e Roos (1976 apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005) e denominado por *scaffolding*.

Esse espaço de troca em que o outro age dando suporte a ação realizada pelo sujeito à medida que ele, demanda respostas e apoio, é denominado zona de desenvolvimento proximal. “É uma forma de interação e regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas [no sujeito]” (PONTECORVO apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 25). Nos diferentes espaços sociais essa interação é comum, pois são variadas as situações em que o outro apoia atividades que a criança não consegue realizar sozinha, como por exemplo, algum exercício em que ele começa a realizar servindo de “referencia” para a ação que a criança irá realizar logo em seguida.

A ação de auxílio do outro para com a criança, perpassa aspectos da experiência que ainda não foram internalizados por ela e que ele lhe reapresenta, por vezes atribuindo outros sentidos e significados à ação. A posição do adulto de parceiro mais experiente e os sentidos e significados já atribuídos e internalizados por ele em relação à determinada ação, podem colocar a criança em uma posição “neutra” na sua ação reflexiva de construção sentidos e significados. Pois, “as crianças não sentem a necessidade de socializar o seu pensamento, por que a idade inferior ao adulto e a experiência de ser compreendida todos os dias não a induzirão a tornar preciso o seu pensamento para convencer o outro” (PONTECORVO apud PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 33).

Essa “neutralidade” é superada nas relações entre crianças em que se observa a atitude de oposição e consenso, da transformação de imposições em interpretações. A dúvida em relação as suas certezas é plantada a partir da escuta dos argumentos, das imposições/interpretações das outras crianças, evidenciando a necessidade de horizontalização da relação para que a criança se sinta apta, a expor fazendo uso da linguagem, as suas reflexões e questionamentos sobre o mundo tal como postulado por Piaget (apud CAMARGO; BECKER, 2012). A linguagem passa a ser utilizada como ferramenta para a

socialização dos pensamentos individuais e meio de reorganização do raciocínio. Esse exercício de escuta do outro na relação entre crianças é fundamental, para o processo de desenvolvimento humano, pois é a partir da tomada de consciência de outras crianças, por meio da linguagem, que o sujeito passa da ação para o pensamento.

Nas relações entre crianças, Cousinet (RAILON, 2010), a partir do seu método de trabalho livre por grupos, destaca as relações sociais entre as crianças como meio para a educação e para a instrução. Nessa perspectiva, no contexto escolar, caberia ao professor organizar o ambiente educativo, de modo que essas interações fossem beneficiadas.

O espaço onde ocorrem essas interações em que o outro, tanto na figura do adulto quanto na figura da criança, atua como mediador de aspectos que ainda não são propriamente parte do repertório e do conjunto de sentidos e significados do sujeito é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É um espaço de passagem do que é interpsicológico para o intrapsicológico viabilizado pelo processo de internalização, retomando assim a “lei geral do desenvolvimento” proposta por Vygotsky (1994). Sendo esse processo fundamental para o processo de aprendizagem, a interiorização, por ter como característica o potencial transformador das estruturas e funções psíquicas. Nesse sentido, a ZDP está diretamente relacionada com as dimensões do aprendizado escolar.

O processo de aprendizagem permitido pela interiorização se dá tanto nos contextos formais quanto nos contextos informais de aprendizagem. Ele precede à entrada das crianças na escola, pois ocorre naturalmente a partir das ações da criança para descoberta do mundo e em suas relações com o outro. Ao chegar à escola, a criança possivelmente já experienciou em sua vida prática uma grande parte de conteúdos que serão ali trabalhados, porém, com a diferença de que na escola a sistematização desses conteúdos possibilitará à criança a aquisição de conceitos científicos.

1.1. Uma Pedagogia dialógica

Para analisar e compreender as interações grupais que resultam no processo de construção coletiva do conhecimento, os pressupostos teóricos que embasam e organizam os agentes desse processo não são suficientes. É fundamental analisar o processo de interação, isto é, de que formas as dinâmicas grupais se constituem, com isso o diálogo necessariamente, passa a ser objeto de análise desse estudo por se tratar de uma forma de expressão

genuinamente humana que perpassa não somente o processo de desenvolvimento humano, mas o processo de transformação do mundo. Ancorado a esse pressuposto, o dialogismo se apresenta como uma possibilidade de trabalho pedagógico, a pedagogia dialógica e de análise das relações sociais.

O diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 2011, p. 109), é o caminho de significação do mundo e do eu perante o outro. Ele tem como unidade mínima a palavra, sendo essa constituída por dois aspectos indissociáveis, a ação e a reflexão. Ao considerar esses dois aspectos constituintes da palavra, Paulo Freire a atrela diretamente a práxis, passando a denomina-la como **palavra verdadeira**.

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis (FREIRE, 2011, p. 107).

O exercício de formulação dessas palavras, que constituem o diálogo, é uma ferramenta de transformação do mundo. O ato da reflexão exige do sujeito um olhar atento e crítico para o mundo e para as suas ações, sendo essa uma brecha para a ruptura de paradigmas sociais e libertação coletiva. O movimento desse processo é retroalimentado pela atividade reflexiva, que inicialmente baseia as ações do sujeito e posteriormente viabiliza uma avaliação-reflexiva, tendo em vista seu caráter unicamente qualitativo, dos impactos de suas ações. “Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modifica-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**” (FREIRE, 2011, p. 108. *Grifo meu*).

A avaliação-reflexiva e o resultado de suas ações, sendo essas as possíveis respostas do outro e do meio, leva o sujeito a reorganizações internas, incidindo diretamente nos aspectos constitutivos do eu. O sujeito passa a ser então agente e produto desse processo de transformação.

O silêncio, tão valorizado por parte dos docentes quando nos referimos ao contexto da sala de aula, inibi o processo de constituição do eu, inibi esse diálogo que extrapola a relação/comunicação eu-mundo, se caracterizando essencialmente como eu-tu-mundo. O diálogo é então, um encontro de sujeitos que apresentam suas verdades-reflexivas sobre o mundo em um exercício não de imposição de ideias, mas de modificações individuais a partir de criações coletivas, sendo assim constituído o eu dialógico.

O eu dialógico [...], sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu-, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2011, p. 227).

Embora parte do repertório de ações humanas nem toda qualidade de comunicação pode ser considerada um diálogo. Alguns aspectos fundam esse que pode ser entendido como uma relação entre o eu e o tu mediatizada pelo mundo. Sendo assim, essa relação que tem sua gênese na necessidade de expressão dos homens, tem como pilares não somente aspectos intelectuais, mas também traços dos sentimentos, sendo esses, os pilares que sustentam o diálogo.

O amor é um desses pilares, e precede inclusive a palavra verdadeira, entendida como ação-reflexão, sendo ele também constituinte dela, pois o ato de reflexão está embasado pelo amor. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p. 111).

O compromisso com o outro e com o mundo, a humildade de perceber que se o eu se constitui a partir do tu, necessariamente “a autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2011, p. 112), e a fé de que o homem tem a capacidade de fazer e refazer independente da sua condição atual são os outros pilares que sustentam o diálogo, e a partir deles se configura como uma relação horizontal entre os homens.

O verdadeiro exercício desses pilares, não somente sustentam o diálogo, mas também gera outra qualidade de sentimento entre os homens, a confiança. Instaura-se uma condição de companheirismo entre os homens que movidos pela fé, se encontram nessas situações dialógicas e apresentam uns para os outros suas verdades amorosas, humildes e comprometidas, certos de suas incompletudes enquanto homens, porém com a esperança que leva a humanidade a uma eterna busca e alimenta o processo de diálogo e portanto, de transformação.

Essa constituição essencialmente sentimental do diálogo reforça a importância do exercício desses pilares nos mais diferentes contextos, incluindo a escola, tendo em vista que esses sentimentos são solicitados ao sujeito implicitamente como práticas sociais no decorrer da sua vida. A expressão dos sentimentos no ambiente escolar vai se diluindo conforme avançamos nos níveis de ensino. Enquanto na educação infantil, ainda se tem uma abertura maior para o exercício e expressão desses, já no Ensino Fundamental esse espaço vai ser

tornando cada vez menor conforme avançamos nos anos de escolarização. Tal como os espaços de expressão do eu, a valorização do diálogo como possibilidade de construção do conhecimento também vai se perdendo do decorrer do processo educativo, limitando-se a interações verbais entre professor e aluno, em que o primeiro tem apenas o objetivo de avaliar, a partir do discurso do segundo, se o mesmo absorveu aquele conteúdo que está sendo ministrado. Essa tradução do diálogo como um simples consumo de ideias ou de verificação das mesmas, faz com que ele perca sua característica reflexiva e transformadora e as ideias e palavras têm seus sentidos e significados diluídos no tempo e no espaço conversacional.

O silenciamento dos pares, ainda no contexto da sala de aula, também influi negativamente o processo de emancipação de um sujeito transformador, pois o exercício de silencia-se perante o outro e o mundo que é exercitado na escola, leva os educandos a assumirem uma postura passiva em seus outros contextos sociais, sendo que o poder do exercício da palavra não é um privilégio de poucos, mas um direito de todos. Nesse sentido a atuação docente deve ser em favor da liberdade de seus alunos e não em busca de suas conquistas pessoais. Pois os homens devem buscar a partir do verdadeiro diálogo a conquista do mundo e não a conquista do outro, em uma perspectiva de trabalho compartilhado, em uma perspectiva colaborativa.

A dialogicidade ou a Teoria Dialógica se apropria de todos esses pressupostos se caracterizando como um encontro de homens para a transformação e ressignificação de si e do mundo a partir de um processo de colaboração. O desafio atual da educação é levar essa perspectiva para os engessados modelos educacionais, que priorizam a padronização de resultados e a divisão de trabalho ao invés proporcionar situações de aprendizagem em que a heterogeneidade seja um elemento facilitador do aprendizado e o processo de construção de elementos de conhecimento seja entendido como único e singular a partir da expressão dos sujeitos que estão envolvidos visando à transformação do mundo, ou a transformação de seus mundos.

Essa expressão dos sujeitos entendida como comunicação, ou diálogo, é uma premissa para a educação verdadeira, segundo Paulo Freire e se dá, necessariamente, em situações de colaboração.

[...] na colaboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transforma-la (FREIRE, 2011, p. 229).

Nesse sentido por colaboração compreende-se o trabalho conjunto, em grupos, visando uma ação de transformação, ou seja, colaborar é produzir ações coletivas com o outro. Os grupos se apresentam como um instrumento para essas construções e no contexto escolar, como espaço de construção e ressignificação de saberes.

A realização de trabalhos nesse formato, no contexto escolar, em geral destoa dos pressupostos apresentados acima que necessariamente compõe a trama das dinâmicas grupais. Embora os alunos sejam divididos em grupos de trabalho, eles efetivamente não trabalham em grupo, reforçando o paradigma de que ao invés de trabalharmos juntos nós juntamos trabalhos (NAURA *apud* DAMIANI, 2008, p. 225). A partir disso, dois questionamentos são pertinentes: por que trabalhar em grupo? Quais as formas de organizar o trabalho em grupo?

Os trabalhos em grupo vêm como resposta a uma urgência que a escola de modo geral tem enfrentado: a necessidade, de apesar da diversidade, auxiliar todos os seus alunos em seus processos de construção de conhecimentos. Essa urgência baseia-se em uma mudança de perspectiva teórica da compreensão do ensino e de aprendizagem que faz emergir a necessidade de uma nova prática.

A influência das concepções construtivista e socioconstrutivista na educação restituíram ao aluno o direito a palavra e a sua participação ativa no processo de construção de conhecimento. Com isso, o modelo tradicional de sala de aula e o conceito de transmissão de conhecimento deixam de atender as demandas didático-pedagógicas, abrindo margem para uma nova prática em que as interações, inclusive entre os pares, são fundamentais.

Ao considerar as interações entre os pares ou ainda os trabalhos em grupo enquanto situações de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade dos participantes, que é entendida pelos docentes como aspectos que dificultam o ensinar e o aprender, passam a ser catalisadores desse processo. Pois é a partir da diferença que se funda o conflito, que incita a reflexão permitindo o diálogo sendo esse, promotor de transformações.

[assim] as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos, ou modelos mentais resultado do trabalho em conjunto. Dessa forma, atingem significados e representações comuns, possivelmente mais complexos e ricos do que aqueles elaborados individualmente (JEONG; CHI *apud* DAMIANI, 2008, p. 217).

Para tal, existem diferentes formas de organização do trabalho e dos grupos, que teórica e metodologicamente se centram nas discussões que são resultantes de diversas correntes pedagógicas, acerca das características do trabalho ou grupos cooperativos e colaborativos.

Embora essa perspectiva de aprender a trabalhar em grupo visando à construção do conhecimento pareça nova, ela nos remonta o período da Grécia Antiga (ARENDS apud TORRES; IRALA, s. d., p. 62) e na contemporaneidade toma forma a partir do trabalho de psicólogos educacionais e de teóricos da pedagogia, especialmente no século XX. Embora ainda no século XVIII motivada pela necessidade de preparar os alunos para a realidade profissional, esse formato de trabalho também já era explorado. Segundo Johnson e Johnson (apud TORRES; IRALA, s. d.), a experiência do ensino de habilidade escrita, utilizada pelo professor George Jardine na Universidade de Glasgow, entre 1774 e 1826 foi uma das primeiras experiências em um ambiente formal de educação de trabalhos em grupos.

No final do século XIX, essa perspectiva de trabalho foi amplamente promovida nas escolas públicas dos Estados. Em 1916, John Dewey aponta para a necessidade de que a escola reproduza em seu interior as dinâmicas sociais a fim de preparar os alunos para o exercício da cidadania em um contexto democrático. Nesse sentido, aprender com o outro, encontrar soluções de forma autônoma e ao mesmo tempo coletiva passam a ser problemáticas trabalhadas pelas escolas que se utilizam dos trabalhos em grupo para abordá-las. Essas questões postas por Dewey impactam o movimento na Escola Nova, ocorrido na França, que sinaliza a importância de espaços democráticos para a construção do conhecimento e o protagonismo do aluno frente aos processos de aprendizagem, e por isso, adota as atividades cooperativas como parte dos seus métodos a partir dos trabalhos de Maria Montessori, Cousinet e Ferrière. Essas ideias são retomadas na década de 1960 influenciando as dinâmicas de trabalho em salas de aula.

A Psicologia também participou da construção dos pressupostos teóricos que norteiam e cooperação e a colaboração, a partir das contribuições da Gestalt, do trabalho de Kurt Koffka e Kurt Lewin que culminou na teoria da interdependência social e o aporte teórico norteador do Construtivismo e do Sociointeracionismo, que preconizam as interações como catalizadores do desenvolvimento e da aprendizagem, representados por seus precursores, Piaget e Vygotsky, respectivamente.

Ainda na década de 1930 são realizados os primeiros estudos que demonstraram a influencia positiva dos trabalhos em grupo para o aprendizado das crianças, por Kurt Lewin, Lippit e Witter.

Ainda atrelada a essa perspectiva de aprendizagem a partir das interações, países como Israel e Estados Unidos da América (EUA) a tem utilizado como forma de combate ao preconceito racial e as deficiências. Sendo que ainda na década de 1970, Israel recebeu a primeira conferencia Internacional.

No Brasil, o movimento da Escola Nova foi a maior influencia para a difusão da dimensão da aprendizagem entre iguais, na década de 1930. Embora hoje, exista uma discussão latente sobre o tema e sua aplicabilidade no ensino básico, pesquisas e resultados que revelam práticas dessa natureza na escola e com crianças tem um número reduzido. A grande parte das pesquisas no Brasil sobre o tema estão relacionadas à aprendizagem colaborativa/cooperativa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), destacando o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) como promotoras dessa forma de aprender, ou voltadas para o público do Ensino Médio.

Com isso, as práticas pedagógicas afins dessa forma de aprender ficam isoladas em seus polos de aplicação, restringindo o acesso e a reflexão teórica e prática acerca de seus resultados. Possivelmente uma ampla divulgação de resultados auxiliaria docentes e gestores a encontrarem espaços em suas realidades autoritárias, excludentes e verticalizadas, para essas experiências, que por essência, valorizam a diversidade, a heterogeneidade e a fraternidade. Evidentemente que para além de conhecer seria necessária uma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, essa forma de trabalho contrapõe a perspectiva de que o conhecimento é transferido do professor para o aluno.

Os trabalhos colaborativos e cooperativos ancoram-se à ideia de que o conhecimento é construído a partir das relações e expressões simbólicas, afetivas e cognitivas dos sujeitos envolvidos. Sendo esse o objetivo compartilhado entre ambas as práticas de trabalho em grupo, que se torna então, mais do que um conjunto de pessoas ou um espaço de construção de conceitos, se caracteriza por ser uma micro comunidade de [trans]formação de sujeitos.

Embora tenham esse objetivo em comum que norteiam as práticas adotadas nesses formatos de trabalho, existe uma ampla discussão teórica acerca da definição dessas expressões. Há pesquisadores que as utilizam como sinônimos e outros apresentam sentidos diferentes a partir das particularidades de suas aplicações práticas.

A cooperação é entendida atualmente como uma prática mais sistematizada de trabalho em grupo, pautando-se pela regulação das ações dos participantes com vista em um produto final.

[...] [é] uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas de sala de aula mais prescritivas e com regras mais definidas de como deve se processar a interação entre os alunos, se comparada com a aprendizagem colaborativa (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p.130).

Nesse sentido se pressupõe uma estrutura que direcionará as interações dos sujeitos e que tem como auxílio diversas técnicas, psicológicas e sociais, para que o grupo atinja seus objetivos. Embora exista um compartilhamento dos objetivos, cada participante é responsável apenas por determinada parte da atividade, sendo o todo representado pelo resultado da soma desses esforços individuais.

A literatura, de forma sintética, nos leva a perceber a cooperação como uma prática procedimental, altamente estruturada em seus aspectos práticos e é por meio desses que os sujeitos aumentam suas habilidades cognitivas, ou seja, aprendem. Sendo que a responsabilidade desse avanço cognitivo pertence a cada sujeito, logo, embora seja uma construção coletiva, cada um é individualmente responsável pelo seu processo de construção e por “sua parte” que irá compor o produto final.

Na colaboração o trabalho é realizado em conjunto, sem divisões e o objetivo do grupo é discutido e sancionado por seus participantes. Por essas características é entendida como uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, segundo Panitz (apud TORRES; IRALA, s. d.). Nesse sentido ela transpassa as questões procedimentais e organizacionais da atividade se revelando enquanto uma forma de exercício de diferentes habilidades sociais, que culminam na construção de conhecimento coletivo. Tem como característica divergente da cooperação a baixa prescrição das atividades e o variável grau de estruturação das mesmas.

O foco dessa natureza de atividade está no processo e na qualidade da comunicação entre os membros do grupo, pois é a partir dessa comunicação, ou a partir do diálogo, retomado o conceito de diálogo de Paulo Freire (2011), que os componentes do grupo têm condições de se apropriar dos sentidos atribuídos pelo outro a aspectos da cultura e dos objetos de conhecimento. Caracterizando assim os grupos como comunidades de conhecimento, que tem como característica não os aspectos culturais de um ou de outro, mas o resultado da resignificação coletiva das divergências de cada um de seus componentes.

Outras perspectivas teóricas como, por exemplo, a de Damon e Phelps (apud TORRES; IRALA, s. d.), entendem a cooperação e a colaboração como dimensões do que eles chamam de Aprendizagem Entre Iguais e adicionam a tutoria como outra possibilidade de organização de trabalho. Monero e Gisbert (2005, p. 13) as definem como:

- Tutoria: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente.
- Cooperação: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro de margens de proximidade.
- Colaboração: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares.

A diferenciação entre essas três formas de aprender com o outro não se funda nos objetivos ou na estrutura das atividades em si para esses autores, mas baseia-se especialmente nas características dos participantes (nível de habilidade), na variação da simetria e da reciprocidade como fatores determinantes para caracterizar essas relações.

Quadro 1 – Quadro Comparação: Tutoria – Cooperação – Colaboração.

	Tutoria	Cooperação	Colaboração
Igualdade (simetria)	Baixa (assimétrica)	Elevada (simétrica)	Elevada (simétrica)
Reciprocidade	Baixa	Média	Elevada

Fonte: Moneto e Gisbert (2005, p. 13).

A partir da reflexão dessas preposições teóricas, pode-se inferir que as diferenças práticas dessas formas de trabalho em grupo se cristalizam em seus produtos finais, que são qualitativamente diferentes. Os produtos resultantes de ações cooperativas podem ser vistos como a soma dos processos mentais individuais dos sujeitos que tiveram suas ações previamente definidas a partir de suas habilidades com base em relações assimétricas. Enquanto os produtos resultantes da colaboração se caracterizam por serem a reelaboração coletiva dos processos mentais individuais dos componentes do grupo, ancorando-se a relações simétricas. O produto na colaboração se caracteriza por ser permeado pela intersubjetividade do grupo, e na cooperação por ser a soma coordenada de partes.

Nesse sentido, a maior diferença entre essas duas possibilidades de trabalho está no processo de construção. Pois, embora ambos partam de construções coletivas na cooperação o processo é individual, enquanto que na colaboração o processo é coletivo. Fato esse que não isola essas duas possibilidades de trabalho em dois extremos opostos, em determinadas situação, a depender da necessidade do grupo, a cooperação pode surgir como organizadora do trabalho colaborativo e a colaboração pode se apresentar como parte do processo cooperativo.

Para ambas as situações de trabalhos em grupo o exercício de diferentes habilidades sociais são fundamentais, evidenciando a dualidade entre habilidades sociais versus habilidades cognitivas. No processo de construção em grupo, qual seria a mais relevante?

Para que um sujeito seja produtivo, é fundamental que ele domine ambas as habilidades, pois as habilidades sociais garantem ao sujeito a expressão adequada (em se fazer compreender) de suas questões cognitivas, que são alimentadas pelas trocas com o outro e com o mundo. Nesse sentido, a partir das habilidades sociais, o sujeito tem a capacidade de expressar aquilo que já lhe é próprio, e é a partir delas também que ele tem a oportunidade de buscar no outro/meio aquilo que ainda lhe é estranho.

O sujeito aprende e ensina no exercício de suas habilidades sociais. Aprender a ser, a reconhecer e a compreender o outro e o mundo, são aprendizagens fundamentais incitadas pelos trabalhos em grupo e que extrapolam os conceitos formais preconizados pelo ensino tradicional. Eles tangem a formação moral do sujeito que aprende, sendo que essa característica, não pertence apenas aos alunos, ela perpassa o âmbito da experiência do professor que se permite ser ensinado.

Essas questões teóricas evidenciam as relações sociais como meio para o processo de desenvolvimento humano e, portanto, conforme o embasamento teórico que dá sustentação para esse estudo, para o processo de aprendizagem. Ambos têm como característica fundante a participação do outro e por isso pressupõe interações a partir do diálogo entre o sujeito, o outro, mediatizados pelo mundo segundo Paulo Freire. Sendo que o espaço do outro pode ser ocupado tanto por adultos como por crianças, embora socialmente exista uma preferência pela díade adulto-crianças, práticas que valorizem a relação criança-criança precisam ser aplicadas e analisadas, afim de destacar a possibilidades imbuídas nessa natureza de relação. Pois tanto o outro-adulto quanto o outro-criança auxiliam esse sujeito nos seus processos de

compreensão do mundo, a partir do diálogo, atuando no espaço entre aquilo que o sujeito sabe e aquilo que o sujeito não sabe realizar sozinho – ZDP.

Essa compreensão de trabalhar com o outro motivou algumas mudanças no paradigma educacional. Atualmente preocupa-se com práticas em que os sujeitos tenham condições de construir conhecimentos juntos, superando a perspectiva de transmissão de conhecimento. Ou seja, ao invés de ensinar **para** o outro eu devo construir **com** o outro. Nesse sentido, os trabalhos organizados em grupo surgem como possibilidade de práticas pedagógicas que valorizem e viabilizem a partir da cooperação ou da colaboração a construção coletiva de conceitos (intersubjetividade) a partir da reelaboração de sentidos e significados individuais.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: objeto de/e pesquisa(dor)

2.1. Objetivo geral

Este estudo investigou como se dá a dinâmica dos trabalhos em grupo em uma turma de alfabetização, priorizando a posição ativa e a aprendizagem colaborativa dos estudantes em uma perspectiva sociocultural e dialógica. Para tal a pesquisa foi realizada em três etapas. A partir de um plano de ação elaborado com base na perspectiva de desenvolvimento humano na infância e das preposições teóricas e metodológicas de Vygotsky (1994), o plano de ação contemplou três momentos e buscou explorar o âmbito da experiência em seus diferentes aspectos. A aplicação das atividades foi realizada de forma compartilhada entre a assistente de pesquisa e a autora e foram filmadas. De modo que a segunda etapa desse trabalho consistiu na análise dos vídeos com base em um roteiro de análise a partir da literatura específica. Por fim, foi analisada de forma interpretativa dialógica a entrevista realizada com a professora regente da turma com base em um roteiro semiestruturado.

Visando atingir objetivos desse estudo, para fins de análise, optou-se pela perspectiva da pesquisa qualitativa de orientação dialógica. Por considerar a atuação de todos os agentes envolvidos no processo como construção de conhecimento, além de aproximar pesquisador e pesquisado que participam dialogicamente das reflexões, superando a dicotomia sujeito/objeto. *“Las aplicaciones de la metodologia dialógica se fundamentan en una concepción que partes de las actuaciones contextualizadas de dos diferentes actores sociales y de las interacciones que se producen, entendidas como generadoras de conocimiento.”* (SALSO; ALONSO, s. d. p. 81).

Como objetos da pesquisa eram as relações, os diálogos, as trocas entre os sujeitos em interação, e por ser tratar de sujeitos menores de idade, foi encaminhado para os responsáveis dos alunos um ofício solicitando a autorização dos mesmos para a participação das crianças nas atividades que foram filmadas e a professora regente assinou um termo de compromisso, respeitando assim, as questões éticas relacionadas a pesquisa com seres humanos.

2.2. Contexto

A pesquisa foi realizada ao longo do primeiro semestre de 2015 em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Brasília. A escola atende turmas inclusivas do 1º ao 5º ano. A proposta pedagógica foi construída com base em um processo de formação permanente dos profissionais, e tem o aluno como protagonista no processo educativo. Sendo papel do professor apoiar, orientar, propor os desafios para que o aluno seja cada vez mais autônomo.

A escola conta com pátio interno coberto, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes e banheiros adaptados. Em relação ao atendimento aos alunos conta com serviço de orientação e sala de atendimento especializado. As salas de aula ficam dispostas em volta do pátio.

A turma em que foi realizada a pesquisa tem uma sala ampla com vários cartazes colados nas paredes, sendo que em sua maioria eles foram produzidos pela própria turma. As mesas dos alunos, que são adaptadas para o seu tamanho, são dispostas conforme a proposta das atividades do dia. A mesa da professora fica ao lado do espaço destinado as mesas dos alunos e o quadro branco logo à frente. No fundo da sala tem um quadro verde que é utilizado como mural, uma estante branca que é utilizada para guardar os livros, cadernos e pastas dos alunos; dois armários de ferro em que as professoras guardam vários materiais pedagógicos e um armário de brinquedos que é chamado de “casinha” pela turma.

A pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano composta por vinte e quatro alunos – quatorze meninas e dez meninos, sendo que duas crianças estão sob investigação de possíveis diagnósticos de transtornos de aprendizagem. Caracterizada pela professora regente como uma boa turma, a maioria das crianças são egressas do mesmo jardim de infância e começaram o ano letivo juntas. No que se refere aos processos de consolidação da leitura e da escrita, boa parte das crianças iniciou no primeiro ano no estágio pré-silábico da psicogênese da língua escrita.

A rotina da turma era bem definida. As crianças chegavam por volta das 13 horas e esperavam no pátio interno sentados na fila da turma a recepção que é dirigida pela diretora e tinha a participação de uma turma por dia, em uma dinâmica de rodízio. Após serem dispensados pela diretora a turma seguia direto para o banheiro e bebedouro. Após esse momento seguiam para sala, colocavam suas mochilas em seus lugares de preferência e sentavam na rodinha. Grande parte do trabalho relacionado à leitura era realizado na rodinha a partir das intervenções da professora regente. Já nas mesas, a turma realizava atividades do

livro didático, de folhas xerografadas, da caixa matemática, entre outros. Como parte da rotina da turma nas segundas-feiras eles iam à escola parque, as terças-feiras era o dia de ida a quadra de esportes e de cantar o hino nacional no momento da entrada, as quartas-feiras o dia que a turma tinha o direito de jogar totó e as sextas-feiras o dia de ida ao parquinho. Os eventos de cada dia da semana eram trabalhados na rodinha pela professora.

2.3. Sujeitos

Participaram dos procedimentos metodológicos os alunos da turma¹, a professora regente da turma, a pesquisadora e uma assistente de pesquisa. Os alunos da turma participaram de todas as atividades de intervenção, realizada em três momentos e ao longo de dois dias: atividades com a turma toda, atividades em dois grupos menores e atividades com a turma toda. Para efeito de análise, o segundo momento enfatizou apenas as ações de um grupo. A professora regente participou na assistência às atividades e mediação dos diálogos em todos os três momentos da intervenção, além da realização de uma entrevista individual após as atividades, mais bem caracterizada como uma conversa em que sua interpretação foi construtiva no processo de análise.

Em função da abordagem dialógica que assume este trabalho, é importante considerar todos os participantes da pesquisa como sujeitos ativos no processo de investigação, inclusive a pesquisadora do trabalho e a assistente de pesquisa, Clara, quem tomou parte importante no processo de planejamento, intervenção e interlocução no momento da interpretação das análises.

A seguir, há a caracterização da professora e das crianças cujos diálogos figuram na parte de resultados deste trabalho.

2.3.1. Professora

Com vinte e quatro anos de magistério, sendo oito destes como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), Kelli tem trabalhado nos

¹ É preciso ressaltar que as crianças foram devidamente autorizadas pelos seus responsáveis legais por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram seus nomes modificados por nomes fictícios para preservar a identidade. A professora autorizou o uso do próprio nome no trabalho.

últimos anos somente com turmas de primeiro ano (alfabetização). Porém, na sua carreira já trabalhou com Educação Infantil em escolas particulares e na área de gestão escolar. Como formação, fez o curso Magistério e, posteriormente, se graduou em Pedagogia. Tem especialização psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Gestão Escolar. Com base em sua experiência, Kelli entende o processo de aprendizagem como gradativo, processual e contínuo e ancora o seu trabalho nessas características. A docente destaca que a aquisição da leitura e o desenvolvimento da habilidade de interpretação são principais aspectos devam ser desenvolvidos em uma turma de alfabetização.

2.3.2. Crianças

Baseado nos objetivos deste estudo todas as crianças que compunham a turma foram observadas como objetos de pesquisa, mas para fins de análise deste trabalho foram priorizados os resultados das crianças que compunham o Grupo 1. Foi inicialmente explicado a eles que as atividades que seriam realizadas faziam parte de um trabalho acadêmico realizado pela autora. E que ela em conjunto com a professora regente e a assistente conduziram as atividades. No Quadro 2, a seguir, serão caracterizadas as crianças do Grupo 1 que fizeram parte das análises que se apresentam na seção de resultados deste trabalho. Visando resguardar a identidade das crianças, foram atribuídos nomes fictícios a cada uma delas.

Quadro 2 – Caracterização dos componentes do Grupo 1.

Componente	Idade	Caracterização
Ana	6 anos	Aparentemente tímida, porém participativa, mas aguardava espaços nas interações para fazer suas contribuições em geral ancoradas às suas vivências anteriores.
Andréa	6 anos	Contribuiu com ideias a partir da sua argumentação individual. Trouxe algumas sugestões soluções para os conflitos encontrados pelo grupo no decorrer da atividade.
Beatriz	6 anos	Embora tenha participado das atividades, não participou ativamente do processo de construção com contribuições individuais.
Gabriela	6 anos	Destaque nas atividades que envolveram a resolução

		de conflitos práticos, enquanto nas atividades de construção de conceitos e de elaboração de ideias se manteve como espectadora.
Igor	7 anos	Participou ativamente de todas as atividades propostas se destacando pela pró-atividade, mediação junto aos colegas e capacidade interpretativa das situações.
Laís	6 anos	Nos momentos de construção coletiva participou ativamente das discussões e tinha necessidade de ser ouvida por todos.
Marcelo	6 anos	Participou ativamente de todos os processos desencadeados pelas atividades, com argumentos, ideias, exercendo o papel de mediador e em algumas situações de liderança.
Marta	6 anos	Disponibilidade e preocupação em ouvir o outro e participar das atividades.
Mônica	6 anos	Preferência por trabalhos individuais e resistência a ajuda do outro.
Patrícia	6 anos	Dificuldade para se posicionar diante dos argumentos dos colegas.
Tamara	6 anos	Facilidade para propor formas de solução de conflitos, abertura para o outro.

Fonte: Da autora.

2.4. Procedimentos e instrumentos empíricos

Como já havia uma relação estabelecida entre autora deste estudo, a escola e a professora regente, a aplicação da pesquisa já havia sido acertada no final do segundo semestre de 2014, período de encerramento do estágio obrigatório da autora que foi realizado em sua totalidade na turma do primeiro ano com a mesma professora. Foram três visitas prévias à escola em 2015, a fim de conhecer a nova turma, entregar e recolher as autorizações, compartilhar com a professora regente as alterações realizadas no Plano de Intervenção (Apêndice A), tendo que em vista que o mesmo havia sido aplicado com a turma do ano passado, e marcar os dias de aplicação da pesquisa. O plano de aula foi aplicado em dois dias consecutivos logo após as atividades da rodinha, tendo a pausa para o lanche e recreio e no segundo dia de aplicação a parte final da atividade foi realizada após a ida ao parquinho.

Quadro 3 – Quadro Resumo: objetivos, procedimentos e instrumentos.

Objetivo	Procedimento metodológico	Instrumento
Compreender aspectos e dimensões da aprendizagem cooperativa no contexto dos trabalhos em grupo em uma perspectiva sociocultural e dialógica – em uma turma em processo de alfabetização.	- Desenvolver o plano de intervenção do estágio (transversal a todos os objetivos). - Observação participante.	- Termos de compromisso e autorizações (famílias e escola). - Plano de intervenção detalhado. Análise: vídeo da realização das atividades.
Analisar a sistemática das atividades em grupo e os processos pedagógicos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.	- Transcrição da realização das atividades de produção oral, de imagem e de escrita.	- Roteiro de análise documental e de vídeo-imagem.
Identificar os ganhos psicológicos (sociais e afetivos, cognitivos e comportamentais) das práticas pedagógicas cooperativas.	- Indexação das interações comunicativas.	- Roteiro de análise das interações, da comunicação e da metacomunicação (Clotilde Pontecorvo; Angela Branco; Fogel).
Identificar junto a professora da turma de alfabetização os principais desafios encontrados no desenvolvimento de atividades cooperativas.	- Entrevista narrativa e argumentativa.	- Roteiro de entrevista. - Termo de compromisso da professora. - Análise interpretativa dialógica.

Fonte: Da autora.

2.4.1. Plano de intervenção

O plano de intervenção, disponível nos apêndices desse trabalho, foi elaborado a partir dos objetivos desse estudo a fim de que a partir da sua aplicação as dinâmicas e as dimensões dos trabalhos em grupo fossem explicitadas. Para tanto, ele foi dividido em três momentos distintos de trabalho coletivo aplicados na seguinte ordem: caça ao tesouro, produção da história coletiva e reflexão. A ‘caça ao tesouro’ buscou envolver partir do exercício das habilidades sociais as resoluções de conflitos e negociações em uma atividade lúdica de caça ao tesouro pelos espaços da escola. A ‘construção da história coletiva’ priorizou a construção coletiva de conceitos e ideias, a partir de contribuições individuais; e, o último momento, a ‘reflexão’, propôs um momento de ressignificação de valores.

2.4.2. Observação participante

Para fins de análise foram consideradas as imagens gravadas e as anotações resultantes das observações da pesquisadora e da assistente de pesquisa. Pela natureza dialógica do trabalho, a pesquisadora se envolveu diretamente na aplicação do estudo, tornando-se parte do processo. Optou-se por esta perspectiva de trabalho pela possibilidade de proximidade com os sujeitos de pesquisa, valorizando assim, as interações.

Neste sentido, Ezpeleta e Rockwell (apud MARTINS, 1996, p. 271) destacam que: “Na observação participante, as relações interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamadas 'relações sociais', constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o contrário.”

2.4.3. Entrevista com a docente

Com base nas vivências possibilitadas pelo estágio obrigatório ficaram evidentes alguns questionamentos da professora regente em relação aos trabalhos em grupo nas turmas de alfabetização. A partir daí e com base na narrativa da docente, questionou-se os principais desafios e problemas encontrados por ela no exercício de atividades desta natureza, seja no planejamento, na execução ou na avaliação deste processo. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com questões que remetessem a essa reflexão da prática docente.

2.5. Metodologia de análise

Antes do início da aplicação das atividades, a turma foi informada de que eles participariam de um trabalho acadêmico e de forma lúdica foram apresentados em linhas gerais os objetivos do estudo. As atividades aplicadas de forma compartilhada entre a pesquisadora, a assistente de pesquisa e com intervenções da professora regente foram elaboradas com base nos objetivos desse trabalho e registradas a partir de áudio e som. A descrição detalhada das atividades que consta na seção a seguir norteou apresentar os resultados obtidos e destacar episódios interessantes para as análises com base nos objetivos do estudo.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS: Diálogo, teoria e prática

O presente capítulo destaca os resultados obtidos a partir da aplicação do plano de ação. Tem-se aqui uma breve descrição do plano aplicado, seguido de uma apresentação detalhada dos acontecimentos de cada atividade, destacando alguns episódios importantes para os objetivos da pesquisa e que serão retomados para fins de análise, sendo esse o último tópico desse capítulo.

O plano de atividades (Apêndice A) foi elaborado com base nos objetivos desse estudo, e contou com quatro momentos distintos: caça ao tesouro, produção da história coletiva, reflexão e conversa com a professora. Os dois primeiros momentos citados se referem ao trabalho realizado diretamente com as crianças, divididas aleatoriamente em dois grupos de trabalho colaborativo. O terceiro momento contempla uma situação de elaboração coletiva de conceitos e reflexão individual, e o quarto momento se refere a uma entrevista realizada com a professora regente da turma após a realização da sequência de atividades. A seguir, a fim de subsidiar os elementos para análise, será apresentada uma descrição detalhada sobre a aplicação de cada um dos momentos acima citados, seguida do tópico de análises.

Conforme combinado com a professora regente, as atividades teriam início logo após a rotina inicial da turma, por isso a pesquisadora e a assistente de pesquisa chegaram à escola ainda no momento em que a turma estava no pátio sendo recebida pela diretora, junto com as demais turmas conforme a rotina diária da escola. Como a pesquisadora já havia visitado a turma por cerca de três vezes, as crianças logo a reconheceram e para que a agitação das crianças não atrapalhasse o momento da entrada, a pesquisadora e a assistente ficaram atrás do palco, aguardando a ida da turma para a sala de aula. Quando as pesquisadoras entraram na sala, as crianças estavam se organizando em suas mesas e entregando as atividades de casa para a professora.

Logo que perceberam a chegada das duas visitantes, algumas crianças vieram cumprimentar a pesquisadora e outras perguntaram quem era assistente de pesquisa, pois não a conheciam. Nesse dia em específico, a orientadora educacional da escola também estava na sala, pois faria uma observação de dois alunos que estão sob investigação de possíveis diagnósticos de transtornos de aprendizagem. A pesquisadora, por conhecer a dinâmica de trabalho da professora regente, Kelli, já se envolveu na rotina, começou a receber as agendas

e as atividades de casa quando João se voltou para Kelli indagando a quantidade de professoras que estavam na sala naquele dia; ele quis saber por que tinham quatro professoras (pesquisadora, assistente de pesquisa, Kelli e a orientadora). Kelli respondeu a ele que aquela turma era uma turma muito especial, com crianças fantásticas e que por isso havia aquela quantidade de professoras ali. João pareceu satisfeito com a resposta, deixou sua tarefa na mesa da professora e seguiu para o espaço da rodinha que é a primeira parte da rotina diária da turma.

Enquanto as crianças terminavam de se organizar na roda, Kelli pediu que a pesquisadora sistematizasse rapidamente as atividades que seriam realizadas naquele dia. A pesquisadora lembrou pontualmente que seriam atividades em grupo envolvendo uma caça ao tesouro, a composição de histórias coletivas e a socialização das mesmas. A pesquisadora então informou que conforme combinado anteriormente assistente de pesquisa estava na sala para dar suporte às atividades e para fazer os registros de imagem e som. Kelli então perguntou se ela poderia se encarregar do registro e assistente de pesquisa conduziria as atividades de um dos grupos. Como assistente de pesquisa participou de grande parte do planejamento das atividades e conhecia os objetivos do trabalho, a pesquisadora não viu problema em realizar o trabalho dessa forma, solicitou apenas que Keli apresentasse a assistente de pesquisa para turma no momento da rodinha e informasse às crianças que ela também estaria participando.

Nesse momento as crianças já estavam todas sentadas no espaço reservado para rodinha e Kelli convidou a pesquisadora e a assistente de pesquisa para sentarem junto, e a orientadora ficou sentada ao fundo da sala. As crianças estavam conversando bastante umas com as outras, a roda estava pequena, e algumas crianças sentadas fora dela. Kelli, então, se aproximou e começou a cantar uma música que na letra pedia que a roda fosse aberta. As crianças aos poucos começaram a cantar a música e foram abrindo a roda, de modo que todas conseguiram se acomodar. Após a canção, começou a rotina da rodinha.

3.1. Momento I: caça ao tesouro

3.1.1. Na rodinha: preparando os caçadores de tesouros

O primeiro momento consistiu na caça ao tesouro. Teve por título “os caçadores de tesouros.” Iniciou na rodinha, após a rotina realizada com a professora, em que eles costumam

ler o alfabeto, fazer atividades com fichas de leitura, calendário etc. Quando a professora passou a liderança da atividade para a pesquisadora, ela se apresentou novamente e apresentou a assistente de pesquisa. Falou que iam fazer algumas atividades durante dois dias, mas que não ia contar o que era. Todos iam descobrir juntos. Aí, João afirmou “você vai começar com uma história!” Para criar mais expectativas, a pesquisadora disse que não, que e que iam começar com uma música. As crianças se entrem olharam e fizeram barulho de surpresa. Então, ouviram a música tema do filme *Piratas do Caribe* (2011), e as reações foram as mais diversas, pois não reconheceram o tema do famoso filme de piratas. Enquanto hipóteses surgiam, como “é a música dos 10 mandamentos” (referindo-se a uma novela da Record que aparentemente tem uma trilha sonora sinfônica), a pesquisadora mostra a bandana. Alguns falaram que a bandana era do saci, ao que a professora perguntou “mas a música combina com a história do saci?”. As crianças parecem confusas e Kelli sugere que a musica seja tocada novamente. Ao final a pesquisadora fala que a atividade e a musica não eram do saci. Bento, demonstrando esforço, dizia “tia, lembro, essa música é de um capitão”. Em meio a muitas interações, foi quando Igor disse “ah, tia, já sei, é de pirata” (aparentemente referindo-se à música). Todos ficaram na expectativa olhando para a pesquisadora, ao que ela confirmou: “sim, é de pirata”. As crianças ficaram aparentemente felizes, algumas gritaram, outras bateram palmas. Houve uma sequencia de interações sobre histórias de pirata, com muitas participações, indagações, lembranças até chegar ao filme *Piratas do Caribe*.

Uma vez descoberta a charada, o diálogo tematizou questões em torno da caracterização de piratas. As crianças participaram com ideias e encenações, falando com voz de pirata, Marcelo se levantou e andou na roda mancando, pois a principal característica do pirata para ele era a perna de pau. Para sintetizar as ideias, a pesquisadora contou que naquele dia eles seriam piratas e todos iriam caçar tesouros. Logo apareceram palmas e gritos de alegria na roda. A explicação da atividade foi feita nesse momento, com combinado de como se comportar ao caçarem os tesouros pela escola e a dinâmica da divisão dos grupos. De forma lúdica, a pesquisadora propôs que “temos que falar baixo, porque terão outros piratas na escola e se eles ouvirem onde nós estamos, eles poderão vir pegar nossos tesouros.” A professora dividiu em dois grupos, de forma aleatória. A pesquisadora seguiu com um grupo e assistente de pesquisa seguiu com outro.

Nos grupos, os adultos colocaram as bandanas vermelhas nas crianças e cada grupo abriu, ainda na sala de aula, o primeiro envelope com a primeira dica. Montaram o quebra

cabeça, conversaram sobre o local da escola onde estaria a próxima pista e cada grupo se dirigiu para o local designado. Dessa forma, os grupos passaram por cinco locais, coletando cinco pistas e os baús com tesouros (os panos, uma coroa, uma lagosta e os colares). Após terem encontrado os respectivos baús, todos retornaram para a sala de aula, onde os baús seriam finalmente abertos. Um dos grupos chegou primeiro e foi conduzido para o espaço da rodinha, onde ficaram aproximadamente sete minutos até a chegada do segundo grupo.

3.1.2. Pela escola: episódios da caçada do Grupo 1

O Grupo 1 foi composto por Marta, Andréa, Gabriela, Marcelo, Ana, Igor, Tamara, Raianne, Patrícia, Beatriz e Lais, e foi conduzido pela pesquisadora. Ao receberem a primeira pista, as crianças logo se voltaram para ela, quem informou que naquele dia, os piratas eram elas, as crianças, e que, por isso, deveriam abrir e descobrir onde estava a próxima pista. Como o grupo era grande, logo começaram os conflitos, pois todos queriam abrir o envelope e montar a pista ao mesmo tempo. Nesse momento a pesquisadora entrevistou:

Pesquisadora: Pessoal, pera ai, será que vai dar pra todo mundo montar junto isso daqui?

Crianças: Não tia.

Pesquisadora: Então, como é que nós vamos fazer?

Algumas crianças diziam “escolhe eu tia”, “pode ser eu então”, enquanto isso, Marcelo e Igor se sentaram mais ou menos no centro da roda e começaram a montar a pista (o quebra-cabeças). As outras crianças ao perceberem esse movimento dos colegas, passaram a acompanhar a montagem da pista. Ao finalizarem, eles entregaram para a pesquisadora e disseram que estava pronto. A pesquisadora então mostrou a figura do palco para todos do grupo e perguntou se a partir daquela imagem eles já sabiam para onde eles teriam que ir. Antes de falarem que sim, algumas crianças já haviam se levantado e seguiram para a porta da sala. A pesquisadora se levantou com a pista na mão e acompanhou o grupo. Ao chegarem ao lugar determinado na pista as crianças pareceram frustradas, pois em uma primeira olhada no ambiente não encontraram nenhum baú nem outro envelope. Andréa sugeriu que o pirata havia se esquecido deles. Então a pesquisadora reuniu todas as crianças, abaixou-se e disse com tom de voz bem baixo:

Pesquisadora: Vocês acham que o pirata ia deixar a pista ou tesouro dele em qualquer lugar? Bem **facinho**, assim, para qualquer um achar? Se a pista trouxe a gente pra cá, é por que deve estar escondido em algum lugar aqui.

Igor: Então a gente tem que procurar!! (falando igualmente baixo) (grifo meu).

Imediatamente, após a fala do Igor o grupo saiu explorando todo o espaço em busca de uma pista ou baú. Marcelo, então, encontrou um baú, que estava escondido atrás de uma parede. Ao encontra-lo ele gritou “Acheei!” e a pesquisadora e todas as crianças se dirigiram até onde ele estava. As crianças davam pulos e sacudiam o baú que foi passando de mão em mão. Tamara pegou o envelope que estava grudado no baú e as crianças pediram que a pesquisadora segurasse o tesouro enquanto eles descobriam qual era a próxima dica. A pesquisadora prontamente segurou o baú e se sentou com eles no chão. O conflito para montagem da pista começou assim que Igor e Marcelo tentaram pegar as partes do quebra-cabeça para monta-lo. As outras crianças não queriam que eles montassem, pois eles já haviam montado a primeira.

Tamara: Não Marcelo, você já foi, agora sou eu!

Marta: Ah não tia! Mas eu também quero, não é justo!

Laís: Tia, acho que você que tinha que escolher, se não eles vão querer fazer todas e não deixar mais ninguém.

Pesquisadora: Olha piratas, como que nós vamos resolver isso? Lá na sala a gente viu que não dá pra todo mundo fazer junto neh? Por que são poucas peças para muitos piratas, mas o pirata me contou que tem um monte de pistas por aí, que dá pra todo mundo participar sem brigar. Como é que a gente vai fazer? Por que eu só to aqui ajudando, os piratas são vocês!

Ana: Primeiro tem que ser um, depois o outro, depois o outro. (Apontado para os colegas de forma aleatória).

Pesquisadora: Ótimo Ana! E como é que a gente vai saber que vai ser dessa vez? Hein como vamos fazer?

Marta: O Marcelo e o Igor já foram, então tem que ser outras.

Todas as crianças, inclusive Marcelo e Igor, começam a gritar “eu tia”.

Pesquisadora: Pirata grita? (as crianças rapidamente param de gritar e se voltam para A pesquisadora) Eu nem sou pirata, nem estou de bandana de pirata, então não sou eu que vou escolher, vocês que vão escolher.

Depois de alguns minutos de interação Laís sugere que uma criança seja responsável por escolher quem vai montar a pista. Todos gritam “eu, eu!”, mas Marcelo se levanta e vai diante de cada colega perguntado “pode ser eu?” e aguarda a resposta do colega, quando ele termina diz “tia, todo mundo acha que pode ser eu.” A pesquisadora retorna essa afirmação em forma de questionamento para o grupo e as crianças dizem que sim. A partir desse

momento Marcelo passou a escolher quem iria montar cada pista, sempre se baseando em quem ainda não tinha participado.

Na montagem das pistas seguintes as duas crianças escolhidas montavam a pista enquanto os colegas observavam e tentavam adivinhar qual espaço da escola seria aquele. Na penúltima pista (entrada da escola) encontrada pelo grupo, as crianças que foram escolhidas para montar estavam com dificuldade para montar a figura. Foi então que Igor perguntou se poderia ajudar as duas colegas disseram que sim e ele se juntou a elas na montagem. Marta em conversa com os outros colegas a respeito da imagem percebeu que se tratava da parte da entrada da escola, se levantou do grupo, e foi olhar como estava disposto o espaço para também ajudar a montar a pista. Quando o Grupo 1 estava indo para o local indicado pela última pista mandava, eles perceberam que o Grupo 2 já estava retornando para a sala com todas as pistas e dois baús. As crianças do Grupo 1 ficaram agitadas e começaram a correr para o espaço da escola que havia sido encontrado na última pista. Ao chegaram lá, rapidamente acharam o segundo baú e comemoraram bastante com gritos, palmas, e pulos. A pesquisadora então mostrou para o grupo que eles haviam encontrado as cinco pistas e os dois baús e perguntou:

Pesquisadora: E agora?

Igor: Agora a gente volta pra sala e descobre o que o pirata esqueceu aqui pra gente!

As crianças saíram correndo pelo pátio para a sala de aula. Ao entrarem na sala o Grupo 2 já estava sentado no espaço destinado a rodinha. Conforme iam se sentando junto aos colegas do outro grupo iam perguntando o que será que eles tinham encontrado, por onde tinham passado e o que iria acontecer em seguida.

Imagem 1 e 2 – Momentos da Caça ao Tesouro



3.1.3. *Na rodinha: a descoberta dos tesouros do baú*

Após se acomodarem todos na rodinha, a pesquisadora conduziu a conversa sobre a caçada e os lugares que tinham visitado, com vistas a fazer o mapeamento do espaço oralmente. O mapeamento oral do percurso foi realizado por cada grupo a partir da

apresentação sequencial de cada pista que os grupos encontraram. João falou pelo grupo liderado pela assistente de pesquisa e Igor falou pelo grupo da pesquisadora. Assim, seguiu-se uma reflexão sobre toda a atividade de forma oral, em que as crianças se posicionaram como tinha sido e se haviam gostado da atividade. A pesquisadora a partir de questionamentos induziu as crianças a levantar hipóteses sobre a origem dos tesouros e pediu que todas compartilhassem suas ideias. Quando dois argumentos diferentes eram apresentados à pesquisadora questionava qual argumento que a turma achava mais viável ou interessante, em geral, as crianças “manipulavam” os argumentos de modo que um passasse a ser complemento do outro.

Logo, houve a abertura dos baús que estavam com as crianças dos grupos. Os baús foram abertos um a um e a pesquisadora especulou junto com as crianças sobre a possível origem dos tesouros, retomando os comentários feitos pelas crianças anteriormente a abertura dos baús, e o porquê os piratas haviam deixado esses tesouros na escola. Para essa segunda pergunta, eles elaboraram diferentes justificativas, como: por que a turma é especial, por que a escola é legal, por que o navio estava muito cheio, por que o pirata estava com pressa e deixou tudo os tesouros caírem pela escola.

Algumas crianças fizeram a voz do pirata para dizer suas hipóteses sobre a origem dos tesouros e a conversa seguiu para a caracterização do pirata. As crianças iam descrevendo oralmente o pirata, outras se levantavam e representavam a forma como elas o imaginavam. Como muitas crianças atribuíram qualidades negativas ao perfil psicológico do pirata, a pesquisadora conduziu uma conversa reflexiva ressignificando valores e formas de ser.

Após esse momento a pesquisadora perguntou para a turma qual seria a próxima atividade. Algumas crianças disseram que seria conhecer o pirata, desenhar o pirata, brincar de novo de pirata. Então, a pesquisadora lembrou o comentário de João, que no início da atividade ele afirmou que ela começaria com uma história, e ao contrário da afirmativa dele, a atividade foi iniciada com uma música. A pesquisadora questionou por que a atividade começou com uma música e não com uma história. As crianças pareciam pensativas, em silêncio. João sugeriu que não havia nenhuma história, por isso a atividade foi iniciada com uma música. A pesquisadora concordou com essa sugestão e disse que não havia história no início, porque os autores da história eram elas, as próprias crianças. Todos ficaram boquiabertos com essa informação, em suspense. Então, a pesquisadora pediu que as crianças

se juntassem nos mesmos grupos que eles caçaram os tesouros. Pois, naquele momento, além de piratas caçadores de tesouros, eles seriam piratas autores de histórias.

Imagem 3 – Grande Roda: revelação dos tesouros encontrados



Os grupos foram reorganizados na sala; o Grupo 1, acompanhado pela pesquisadora, permaneceu no espaço destinado a rodinha, e o Grupo 2, acompanhado pela assistente de pesquisa, se sentou mais ao fundo da sala. Aconteceu, assim, a criação coletiva da história de cada grupo.

3.2. Momento II: produção da história coletiva

Mas tia, a gente ainda não sabe escrever... Assim, escrever a gente sabe, mas uma história tem muitas palavras que a gente não sabe. Como que a gente vai escrever então? (Lafís).

Aqui se apresentam as duas partes do segundo momento: a produção da história coletiva pelo Grupo 1 e a socialização da história criada por cada grupo com a turma toda.

3.2.1. *A história do Grupo 1: “Os piratas e os quatro tesouros perdidos”*

Após a saída dos colegas do Grupo 2, a pesquisadora pediu que as crianças se sentassem mais próximas umas das outras, diminuindo o tamanho da roda de modo que eles pudessem se escutar melhor. Então, pediu que uma das crianças explicasse o que iria acontecer naquele momento. Andréa respondeu com muito entusiasmo: “vamos escrever a nossa história dos piratas!”

Algumas crianças começaram a conversar entre si, uma sobre a identidade o pirata da história, outras ainda sobre a atividade anterior. Mas Laís parecia preocupada com a forma de registro da história:

Laís: Mas tia, a gente ainda não sabe escrever... Assim, escrever a gente sabe, mas uma história tem muitas palavras que a gente não sabe. Como que a gente vai escrever então?

Igor: A tia ajuda ué!

Pesquisadora: Isso mesmo, eu vou ajudando vocês... A gente vai conversando sobre na nossa história aqui e eu vou escrevendo aqui nessa folha para a gente não esquecer, depois a gente olha a história toda e as palavras que a gente usou, tá bom?

Laís assentiu com a cabeça e então a pesquisadora pediu a atenção do grupo, pois ela queria saber por qual parte eles deveriam começar a história. Tamara rapidamente respondeu que deveria ser do começo, arrancando risadas de todos, inclusive, da pesquisadora. Igor então sugeriu que eles deveriam começar dizendo quem era o pirata.

Igor: A gente precisa falar quem é o nosso pirata!

Pesquisadora: Então, a gente precisa definir quem é o nosso pirata. Mas será que tem que ser um pirata só? Ou será que podem ser vários piratas?

Marcelo: Não, só pode ser um pirata.

Pesquisadora: Por que Marcelo?

Gabriela: Podia ser 11 piratas tia!

Pesquisadora: Por que 11 Gabriela?

Gabriela fica pensativa, calada. Parece buscar palavras que exteriorizem o seu raciocínio. É quando Kelli, que estava acompanhando a conversa, a questiona novamente sobre o porquê de serem onze piratas. Gabriela começou então a contar os colegas que compõe o grupo, apontando para eles enquanto contava.

Kelli: Aaaaah! Quer dizer que você contou quantos colegas tem aqui no grupo Gabriela?

Gabriela: Pode ser mais de um [pirata] sim, porque tem muita gente aqui. Pode ser 11, que aí todo mundo participa.

A pesquisadora devolve para o grupo a sugestão da Gabriela em forma de questionamento. O grupo concorda e, antes de começar a fazer o registro da história em uma folha de papel, a pesquisadora questiona o grupo sobre como que ela deve registrar esse começo da história:

Pesquisadora: Então como é que vamos começar a escrever aqui?

Tamara: Fazendo o número!

Pesquisadora: Qual número?

Tamara: Pelo onze.

Pesquisadora e Kelli: E como que eu escrevo esse número?

Tamara: O onze?

Pesquisadora: Sim.

Igor: O onze tia?

Pesquisadora: Sim, o onze.

Igor: Ué Tamara, o onze, não é o um com o um?

As crianças aparentaram ficar pensativas e Tamara balançou a cabeça em sinal de afirmação. A pesquisadora começou a escrever na folha de papel, e enquanto escrevia ia falando em voz alta e fazia perguntas sobre a parte da história que estava sendo registrada. Ela então perguntou quais eram os nomes dos onze piratas:

Marcelo: Tinha um que era perna de pau e o capitão gancho!

Pesquisadora: Gente, o Marcelo sugeriu esses dois nomes, mas nós temos 11 piratas na história. Qual vai ser o nome deles?

Ana (ao fundo, falando bem baixinho enquanto as outras crianças falam nomes aleatórios ao mesmo tempo): como a gente brincou, a gente que fez...

Andréa: Tia podia dar nossos nomes.

Pesquisadora: O que vocês acham?

Tamara: Eu ia falar isso.

Pesquisadora: Então qual são os nomes desses piratas?

Tamara: O meu nome é Tamara.

Marta: O meu é Marta.

As crianças começaram a falar os nomes dos colegas e a pesquisadora foi anotando. As crianças que estavam próximas a ela acompanharam com curiosidade esse momento de escrita. Marta comentou com Andréa que a pesquisadora estava escrevendo “de cursiva”, as

outras crianças ficaram espantadas com o tamanho ocupado na folha pelo nome deles, dizendo “meu Deus... olha o tanto!!!”

A pesquisadora prosseguiu a elaboração da história questionando o grupo sobre o que os piratas estavam fazendo. As crianças começaram a falar juntas, dando as suas sugestões. É quando Tamara sugere que para que todos possam se escutar, quem quiser falar tem que levantar a mão. Diante dessa solicitação, todas as crianças pararam de falar, levantaram suas mãos e ficaram aguardando que a pesquisadora fosse dando a palavra a cada uma delas de forma ordenada.

Tamara: caçando um tesouro.

Raianne: Cavando

Pesquisadora: pra que?

Varias crianças juntas: pra achar um tesouro

Igor: caçando um tesouro em uma ilha

Marcelo: procurando a ilha do tesouro.

As crianças perceberam que o lanche, que é trazido todas as tardes pela copeira, já chegara à sala, e ficaram agitadas, aparentemente ansiosas. A pesquisadora avisou que eles iriam lanchar em breve. E continuou:

Pesquisadora: O que eles estavam fazendo?

Marcelo: Eu sei tia! Ele estava usando aquela coisa assim ó! Pra olhar!!!
(Gesticulando como se estivesse usando um binóculo)

Pesquisadora: Mas o que eles estavam fazendo Marcelo? Procurando uma ilha, cavando ou procurando um tesouro?

Ana interrompe e diz: Procurando um tesouro.

A pesquisa Pesquisadora: Então eles estavam procurando um tesouro gente?

Grupo: Nããããão!

Andréa: Procurando um tesouro em uma ilha perdida.

Pesquisadora: Então os 11 piratas estavam procurando um tesouro em uma ilha perdida, gente?

Grupo: Siiiiiiim!

A pesquisadora informou que eles iriam fazer uma pausa, pois havia chegado o momento do lanche. Conforme a rotina da sala, pediu que as crianças fossem ao banheiro e beber água e que depois do recreio a atividade seria retomada. Nesse momento as crianças começaram a se levantar da roda e se dirigir para o banheiro. Marcelo permaneceu sentado e começou a chorar. Quando a pesquisadora percebeu, sentou-se ao lado dele perguntou por que ele estava chorando.

Marcelo: Tia, eu ainda tinha, um monte de coisa para falar... Das minhas ideias do pirata. Mais ai, ai, todo mundo levantou e saiu sem me escutar.

Pesquisadora: Oooh Marcelo, mas a tia não disse que a gente ia parar por conta do lanche? Depois do recreio nós vamos voltar, aí você fala as suas ideias.... Não precisa chorar.

Marcelo: Mas eu queria falar e ninguém ficou para me escutar...

Pesquisadora: Na volta da atividade você fala.... Hoje você participou de tanta coisa legal, deu tantas ideias para a nossa história. Quando a gente voltar, você fala.... Vamos fazer assim: quando a gente voltar você vai ser o primeiro a falar, pode ser?

Marcelo, ainda chorando, balançou a cabeça fazendo sinal de positivo, enxugou as lágrimas com a mão e levantou para ir ao banheiro e beber água. As crianças lancharam na sala de aula como de costume e após o sinal tocar foram para o pátio brincar. No retorno para sala de aula, após o lanche, faz parte da rotina da turma deitar no chão para um momento de relaxamento. Diariamente, quando Kelli abre a porta, todas as crianças entram, sendo ela a última a entrar na sala, as crianças procuram seu espaço no chão e se deitam, sem que ela precise pedir ou lembrar. Nesse dia em específico, as crianças retornaram para a sala, e se dirigiram diretamente para os seus grupos de trabalho, sem que nenhuma solicitação a respeito disso tivesse sido feita. Quando entrou na sala e percebeu isso, Kelli aparentou espanto e perguntou para turma se eles não iriam fazer o relaxamento. Algumas crianças já estavam sentadas nos espaços de seus grupos, outras pegavam seus estojos na mesa, e foi possível ouvir algumas respostas aleatórias como: “não tia”, “hoje não”, “vamos continuar aqui a nossa história”. Kelli olhou para a pesquisadora e assistente de pesquisa aparentando surpresa e, rindo, comentou que ao que parecia, não eram elas as únicas (se referindo a pesquisadora, a assistente de pesquisa e ela mesma) que estavam gostando da atividade.

A assistente de pesquisa se dirigiu para o Grupo 2 e a pesquisadora foi para o grupo 1. Ao se sentar na roda, as crianças do Grupo 1 já estavam aguardando por ela. Coincidentemente, a pesquisadora se sentou ao lado de Marcelo que, de imediato, lhe disse: “você lembra do que a gente combinou, neh tia?!!” A pesquisadora afirmou que sim com a cabeça, pediu silêncio e atenção do grupo:

Pesquisadora: Nós estávamos em qual parte da nossa história mesmo? Em qual Marcelo?

Marcelo: Nos nomes ainda.

Laís: É os nomes.

Após a retomada dos nomes dos piratas e do que eles estavam fazendo, a pesquisadora perguntou como os piratas estavam procurando essa ilha.

Pesquisadora: Então vou ler aqui o que a gente já escreveu... Era uma vez onze piratas que se chamavam Maria Clara, Andréa, Gabriela, Marcelo, Ana, Igor, Tamara, Raianne, Patrícia, Beatriz e Laís... E eles estavam procurando uma ilha perdida...

Deixa eu perguntar para vocês, como que esses piratas estavam procurando essa ilha? Correndo? Andando? Eles estavam fazendo como?

Andréa: Eles estavam cavando.

Pesquisadora: Eles estavam procurando essa ilha cavando?

Igor: Com luneta.

Pesquisadora: Como que eles estavam procurando a ilha? De que jeito?

Ana: Com um bote.

Laís: Eles estavam cavando e encontraram o tesouro.

Pesquisadora: Mas Laís, a gente está tentando descobrir como que os piratas chegaram na ilha. Como que foi?

Nesse momento o Bento, que é um aluno da classe especial entrou na sala e as crianças voltaram sua atenção para ele.

Pesquisadora: Marcelo nos ajuda aqui, como que eles acharam a ilha perdida?

Todo o grupo retoma a atenção para a atividade.

Marcelo: Eu acho que eles estavam usando aquele negócio lá!! Aquele negócio de olhar.... (gesticula como se estivesse usando uma luneta ou binóculo)

Igor: é a luneta que eu falei!

Registrada essa parte, a pesquisadora indagou sobre a chegada dos piratas na ilha. A maioria das crianças do grupo disse que foi de navio e Marcelo completou:

Marcelo: quando estava pertinho, ai ele saiu do navio foi pra água e chegou. Aí, eles cavaram bem fundo, pegaram o tesouro e levaram para o barco e foi pra outro lugar.

Laís: Quando eles estavam navegando, aí depois, eles desceram e caçaram o tesouro.

Quando questionadas por onde os piratas estavam navegando, algumas crianças disseram que era no mar e Marcelo respondeu que era dentro do navio, e a pesquisadora perguntou qual poderia ser o nome do mar.

Pesquisadora: E como era o nome desse mar? A gente pode dar um nome para ele?
Laís: Rio!
Marcelo: Lago!
Marta: Rio de Janeiro!
Raianne: Piratas andando no mar.
Pesquisadora: Mas esse é o nome do mar?
Patrícia: Amarelo!

As crianças começaram a gritar o nome de várias cores. A pesquisadora, para ter novamente a atenção do grupo, perguntou se pirata gritava. Então, todos diminuíram o tom de voz. Ainda sobre o nome do mar, a pesquisadora questionou se o nome dele seria o nome de alguma cor, assim como eles estavam sugerindo. Igor disse então que poderia ser maré e todos acataram.

Na caracterização da ilha as crianças acataram todas as sugestões dos colegas, como: havia coqueiros, árvores, montanhas, borboletas, areia etc. As crianças iam falando ao mesmo tempo, intercalados pelas perguntas confirmadoras da pesquisadora. Nesse momento, houve um conflito com a sugestão da Ana, de que a areia da ilha fosse colorida. Diante de tal sugestão, houve indagações sobre se existia de areia colorida. Olhavam-se uns para os outros e logo se viraram para a pesquisadora como que almejando um esclarecimento, quem devolvia a pergunta: “será que tem ou não tem areia colorida?”. Durante indagação, Ana permaneceu calada aparentemente pensativa. Após a última pergunta da pesquisadora, ela começou a falar baixinho. A pesquisadora virou-se para ela e pediu para ela falar novamente. Os colegas pararam de falar e ela sozinha disse “uma vez eu viajei com os meus pais na casa do vizinho da minha tia, lá tinha areia colorida [...]” Após o relato de Beatriz, a pesquisadora perguntou novamente dirigindo-se ao grupo todo: “Então, a areia vai ser colorida?” E, as crianças disseram que sim, Tamara comentou que dessa forma ia ter a cor de todo mundo na areia da ilha.

A pesquisadora retomou tudo que já havia sido escrito da história e perguntou como que os piratas haviam encontrado o tesouro:

Pesquisadora: Como que eles encontraram o tesouro na ilha?
Igor: Cavando.
Marta: Cavando muito!
Marcelo: ooh tia! Quando eles estavam chegando o papagaio gritou “terra a vista!” (com voz de pirata)
Pesquisadora: aaah sim Marcelo, vamos colocar isso aqui. Fala Andréa.
Andréa: éééé.... eles cavaram em cima da montanha.

Kelli: Mas como que eles fizeram pra chegar nessa montanha? Quando vocês estavam caçando o tesouro de vocês, como que vocês encontraram o tesouro?

Laís: Escalando! Escalando!

Andréa: Verdade... Tinha umas pedras pra escalar!

Tamara: Foi cavando de baixo de uma árvore.

Marcelo: Cavaando? Debaixo de um árvore???

Pesquisadora: Mas como que eles iam saber que era embaixo daquela árvore? Se tinha um monte de árvore nessa ilha?

Igor: Tinha um X lá, tinha um X de tinta em baixo da árvore.

Pesquisadora: Mas como que eles acharam esse X? Como que a gente achou o nosso tesouro?

Kelli: Olha vocês precisam dizer como que eles chegaram no X, vocês ainda não chegaram lá na árvore do X ... Como que eles fizeram?

Andréa: Com um bilhete!!!!

Gabriela: Com um mapa!!!

Pesquisadora: Que estava onde?

Raianne: No barco.

Patrícia: Mapa na garrafa.

Pesquisadora: O mapa estava dentro do barco ou da garrafa?

(Crianças gritando suas preferências)

Então eles chegaram nessa ilha com o mapa que estava dentro da garrafa e ai eles acharam uma árvore, era uma árvore? Uma montanha? Onde?

Igor: Tia eu seeeei! A garrafa estava dentro do barco.

A pesquisadora prosseguiu com as intervenções da Kelli com a dinâmica de construção da história coletiva sempre a partir de perguntas retóricas a partir da fala das crianças ou questionando as sugestões delas. Após terem definido essa parte relacionada ao mapa, a pesquisadora questionou o grupo sobre a localização do tesouro na ilha:

Pesquisadora: Esse mapa levava os piratas pra onde?

Ana: Pra ilha.

Pesquisadora: Mas pra que lugar da ilha? Pra qualquer lugar?

Andréa: para a montanha.

Pesquisadora: pode ser na montanha gente?

Grupo: Pode!

Laís: oh tia, eu quero falar!!!

Pesquisadora: Fala.

Laís: Tinha um x no chão ai eles cavaram onde que tinha um x no chão.

Pesquisadora: Ai esse X pode estar em baixo de uma montanha?

Laís: Sim!

Após definirem o local destinado aos tesouros, as crianças foram sobre como os piratas pegaram os tesouros. Todos responderam que foi cavando e Gabriela e Ana ficaram brincando com a sonoridade das palavras cavando e caçando, repetindo essas palavras uma para outra rindo, enquanto a pesquisadora registrava essa parte da história e o restante do

grupo conversava sobre o quanto os piratas cavaram se havia sido muito ou pouco. Definido que os piratas haviam cavado muito para encontrar os tesouros, a pesquisadora questionou quais eram os tesouros encontrados pelos piratas: “E quais foram os tesouros que esses piratas encontraram?” Ao que Laís respondeu: “Os nossos!”

Kelli questionou o grupo se os tesouros estavam soltos na areia, e conforme os piratas iam cavando eles iam encontrando os tesouros soltos. Rapidamente o grupo respondeu que não e disse que os tesouros estavam em um baú. A pesquisadora então questionou do que era feito aquele baú.

Crianças juntas: de ouro!!!!

Tamara: madeira!

Várias crianças falando ao mesmo tempo: De madeira com ouro.

Marcelo: de madeira pintado com ouro!!!!

Dando seguimento à história a pesquisadora perguntou para o grupo como que os piratas fizeram para abrir o baú. Nesse momento houve várias conversas paralelas, algumas crianças falavam mais alto suas ideias e olhavam para a pesquisadora aguardando que ela disse que sim ou que não. A pesquisadora permaneceu calada, aguardando que o grupo chegasse a alguma conclusão. Gabriela disse que eles utilizariam uma chave para abrir o baú, Kelli então perguntou onde estaria aquela chave, ou se ela estaria em um lugar que qualquer um pudesse pegá-la. As crianças ficaram pensativas e Marta sugeriu que o baú fosse aberto “com um passe de mágica”. O grupo pareceu não aprovar essa ideia e as crianças continuam falando suas sugestões até que Andréa disse que uma borboleta mágica entregaria a chave do baú para aqueles que o tivessem encontrado. Algumas crianças fizeram barulho de surpresa e o grupo acabou acatando essa sugestão. Ao terminar de registrar essa parte da história a pesquisadora disse que iria ler todo o texto que eles haviam construído, ao terminar a leitura algumas crianças bateram palmas e outras emitiram alguns comentários:

Marcelo: Nossa, ficou boa!

Gabriela: Gostei.

Marta: Ficou grande neh tia? (Referindo-se ao espaço ocupado pela história na folha de papel)

A pesquisadora e Kelli comentaram com o grupo que a história tinha ficado excelente, que todos estavam de parabéns pela história e pela participação. A pesquisadora se dirigiu as

crianças perguntando o que eles achavam que fariam a seguir. Igor disse que faltava desenhar, a pesquisadora concordou com ele e explicou que dinâmica para o desenho seria um pouco diferente, pois, cada criança ou cada dupla de crianças iria desenhar uma parte da história. Ana, aparentemente pensativa, perguntou quem ia desenhar o quê e então a pesquisadora disse que eles escolheriam juntos. Algumas crianças se reportavam a pesquisadora dizendo que queriam desenhar “a minha parte” e a pesquisadora perguntou para elas qual parte elas haviam construído sozinhas. Elas ficaram pensativas e então Igor disse que “todas as partes eram de todo mundo, porque todo mundo tinha dado as ideias da história”.

Diante disso, a pesquisadora sugeriu que ela leria as partes a serem desenhadas e as crianças que gostariam de desenhar essas partes levantariam a mão. E assim foi feito, rapidamente crianças, individualmente ou em duplas, iam se candidatando para a parte que estava sendo lida e já começavam os desenhos, ali mesmo no espaço da rodinha enquanto as crianças restantes ouviam as outras partes da história e faziam suas escolhas. Para desenhar a parte que se referia à caracterização da ilha, três crianças levantaram a mão Marcelo, Gabriela e Ana. A pesquisadora lembrou que o máximo de crianças por parte da história eram duas e perguntou para eles como eles iriam fazer para resolver isso.

As crianças se olharam e Ana perguntou se os outros dois colegas queriam muito desenhar aquela parte, por que aquela era a parte preferida dela da história. Os colegas ficaram calados, pareciam estar pensando, quando Marcelo perguntou para a pesquisadora qual parte ainda estava disponível, ela releu as partes e aguardou a resposta dele. Ele então disse que tinha gostado mais da parte que o papagaio do pirata gritava terra a vista e que ia deixar as meninas desenharem a parte da ilha.

As crianças permaneceram desenhando por cerca de 20 minutos no chão da sala de aula. Algumas, como Raianne, pediam que a pesquisadora lesse novamente a parte da história que estavam desenhando, pareciam querer confirmar alguma informação.

Marcelo ficou um bom tempo rabiscando o papel e quando foi alertado por A pesquisadora que o tempo estava acabando começou a chorar dizendo que não sabia desenhar um papagaio. A pesquisadora se sentou junto com ele e começou a perguntar como era um papagaio e Marcelo começou a descrever o animal. A partir das repostas de Marcelo sobre as partes que compunham o corpo de um papagaio a pesquisadora perguntava que ele achava que era essa parte. Por exemplo, o bico, ela perguntava se era grande ou pequeno, fino ou grosso, reto ou torto e Marcelo ia respondendo. Ao final, ela retomou todas as partes que ele

tinha dita com as formas que ele tinha dado e ele disse “ah tia, agora eu sei como desenhar o meu papagaio de pirata”.

Em função do tempo da aula, a atividade do desenho foi interrompida, a pesquisadora e assistente de pesquisa avisaram para as crianças que elas terminariam suas produções no dia seguinte. A turma se levantou dos seus grupos de trabalho e seguiu para as suas mesas. Kelli assumiu a turma para realizar as atividades de rotina para o encerramento da aula. A pesquisadora e a assistente de pesquisa permaneceram na sala assistindo e auxiliando Kelli na colagem dos bilhetes nas agendas. Ao final se dirigiram até a saída junto com as crianças, quando se despediram de todos e avisaram que voltariam no dia seguinte.

No dia seguinte quando a pesquisadora e a assistente de pesquisa chegaram à escola as crianças já estavam na sala de aula e ao entrarem na sala Kelli disse que todos aguardavam pelas pesquisadoras. Nesse segundo dia de aplicação além da Kelli, da pesquisadora e da assistente de pesquisa a turma estava recebendo uma estagiária que participa das aulas todas as sextas-feiras. Kelli pediu que a turma fosse para a rodinha e ao se sentar junto às crianças com as outras professoras, ela avisou que a rodinha seria rápida, por que eles ainda tinham muitas coisas dos piratas para fazer.

Após a rotina da rodinha, assim como no dia anterior, Kelli passou a palavra para a pesquisadora que cumprimentou as crianças e deu espaço para que assistente de pesquisa fizesse o mesmo. Em seguida lembrou que eles precisavam terminar os desenhos de suas histórias e pediu que os grupos se dividissem. Rapidamente o Grupo 2 seguiu para o fundo da sala e o Grupo 1 ficou no espaço da rodinha. Para a surpresa das crianças a pesquisadora havia levado todos os desenhos produzidos pelo grupo no dia anterior para casa e os colou em uma folha de papel pardo, conforme a ordem dos acontecimentos e logo abaixo colocou a parte do texto que correspondia a cada ilustração. A pesquisadora desenrolou a folha e as crianças se levantaram para observar. Eles ficaram surpresos e foi preciso que Andréa comentasse que eram os desenhos deles para que todos se dessem conta disso. Igor observou atentamente a sequência que os desenhos foram colados e comentou que se tratava da história elaborada por eles, e que daquele jeito não era preciso saber ler para saber o que estava acontecendo.

A pesquisadora pediu que, com cuidado, cada criança pegasse seu material e terminasse o seu desenho. Pâmela rapidamente terminou o seu e perguntou para a pesquisadora se ela poderia ajudar alguém, a pesquisadora disse que sim. Pâmela se juntou a Raianne, mesmo esta não tendo aparentado satisfação em receber ajuda. Em seguida Marta

terminou o seu e foi na direção de Ana que mirava o próprio desenho, parecia prestes a colorir-lo. Marta disse: “oh, Ana, vou te ajudar aqui, tá?!” Ana não respondeu nada. Marta se sentou de frente para ela e continuou: “me diz o que você tá pensando aqui desse desenho para eu poder te ajudar”.

Ana recontou a parte da história que estava desenhando, apontando no desenho quais elementos ela já havia registrado enquanto Marta escutava atentamente com a cabeça apoiada nas duas mãos que estavam unidas embaixo do queixo e com os cotovelos apoiados nas pernas. Só depois que Ana terminou sua fala, Marta pegou o giz de cera e começou a colorir.

Durante a finalização dos desenhos houve bastante conversa entre as crianças, eles mostravam seus desenhos uns para os outros espontaneamente, pediam a opinião dos colegas. Pouco a pouco as crianças iam terminando seus desenhos e chamavam tanto a pesquisadora quanto Kelli para olhar. Em função da disposição dos desenhos na folha de papel pardo, as crianças, ao terminarem seus desenhos, ficavam de pé, em geral com as mãos na cintura, e olhavam suas produções percorrendo toda a linha do tempo da história. Para preencher os espaços vazios do papel pardo, a pesquisadora pediu que, conforme as crianças fossem terminando seus desenhos, elas escrevessem de forma livre e com a letra grande palavras da história construída. As crianças pegaram o giz de cera e se posicionaram em torno do papel pardo, da forma que elas acharam melhor.

A pesquisadora que estava ajudando Marcelo a terminar seu desenho percebeu que nenhuma criança havia começado a escrever, com exceção de Ana que estava pintando a sua palavra (ilha), e então foi de uma em uma perguntar qual palavra a criança tinha escolhido. Andréa queria escrever a palavra chave e disse que o ve ela sabia fazer, mas que o cha, não. A pesquisadora perguntou como ela achava que se escrevia o som cha. Andréa ficou batendo o giz no chão e repetindo o fonema, a pesquisadora repetia junto com ela e reiterava que ela poderia escrever da forma que achasse correta. Andréa não parecia satisfeita e escreveu apenas o vê na folha de papel, quando Kelli se aproximou ela perguntou para Kelli como se fazia o cha. Kelli pediu que ela lembrasse dos sons das letras que eles faziam na rodinha. Perguntou para ela qual letra tinha esse barulho. Andréa repetiu mais algumas vezes o fonema e no momento que percebeu que se tratava do som da letra x ela sorriu, abriu os braços e disse que era o som do x. A pesquisadora e Kelli bateram palmas e a parabenizaram, e Kelli então explicou que se tratava desse som, mas que nesse caso não era a letra x e sim duas letrinhas

que juntas tinha esse som e que eles aprenderiam isso mais tarde, mas que ela já saberia que se tratava das letras ch. Andréa escreveu sua palavra e começou a pintá-la.

Marcelo que estava por perto ainda não havia começado a escrever sua palavra e estava chorando. A pesquisadora perguntou para ele o que estava acontecendo e ele disse que queria escrever a palavra barco, mas não sabia. A pesquisadora pediu que ele tivesse calma e sugeriu que ele pensasse nos sons das letras, assim como eles fazem na rodinha. Marcelo se acalmou e começou a falar a palavra bem devagar, destacando cada som. Ele então se levantou e foi em direção ao alfabeto que fica colado na parede da sala. Ficou alguns segundos repetindo ba, ba, ba e olhado para o alfabeto. Passado esse tempo, voltou para a folha e escreveu ba e utilizou essa dinâmica para escrever toda a palavra que ficou grafada como barko. As demais crianças só começaram a escrever suas palavras após confirmarem com a pesquisadora ou Kelli se a grafia que elas achavam correta estava, de fato, certa.

Após finalizarem a escrita espontânea das palavras, a pesquisadora distribuiu pedaços de folhas coloridas para que as crianças escrevessem seus nomes. A orientação foi simples e clara, sendo direcionada a uma criança por vez: “olha, escolhe uma cor que você goste bastante e escreve o seu nome aqui, bem grande, para nós colocarmos na história”. Algumas crianças pegaram a ficha com o seu nome que é utilizada no momento da rodinha e que fica à disposição delas no decorrer das atividades, para conferir a grafia do próprio nome, enquanto outras escreveram sem o apoio desse material. Patrícia estava sentada perto de Marcelo e ambos escreviam seus respectivos nomes, Patrícia, com suporte da ficha e Marcelo sem. Ao terminar de escrever seu nome, Patrícia se voltou para Marcelo e informou que havia terminado e que ia buscar a cola para colar o seu nome no cartaz. Marcelo que ainda escrevia seu nome olhou para a ficha e disse:

Marcelo: Pera ai Patrícia... Olha aqui seu nome.

Patrícia: O que tem?

Marcelo: Ta faltando uma letra aqui!

Patrícia: Não tá não Marcelo! Olha aqui, PATRÍCIA... Ta tudo ai.

Marcelo: Oooh tia, olha aqui! Não tá faltando uma letra? Bem aqui no meio?

Pesquisadora: Patrícia acho que o Marcelo tem razão, tá faltando uma letra ai no meio... Que letra será?

Marcelo: Cadê a sua ficha?

Patrícia: Pera ai que eu vou pegar de novo.

Patrícia retorna com a ficha e os dois conferem letra por letra, comparando o que estava escrito na ficha e o que foi escrito pela Patrícia. Ao chegarem na letra T, que era a letra

faltante, ambos gritam com surpresa “é a T!”. E Marcelo disse para a colega que já sabia que só precisava confirmar. A pesquisadora, que acompanhava esse dialogo de perto, perguntou se o restante do nome estava certo. Ambos balançaram a cabeça afirmando que sim e Marcelo disse “era só essa do meio tia”. Patrícia completou “eu nunca escuto o barulho dela direito, então sempre me esqueço dela.”

Imagem 4 – Construção de história coletiva



Imagem 5 e 6 – Produção dos desenhos

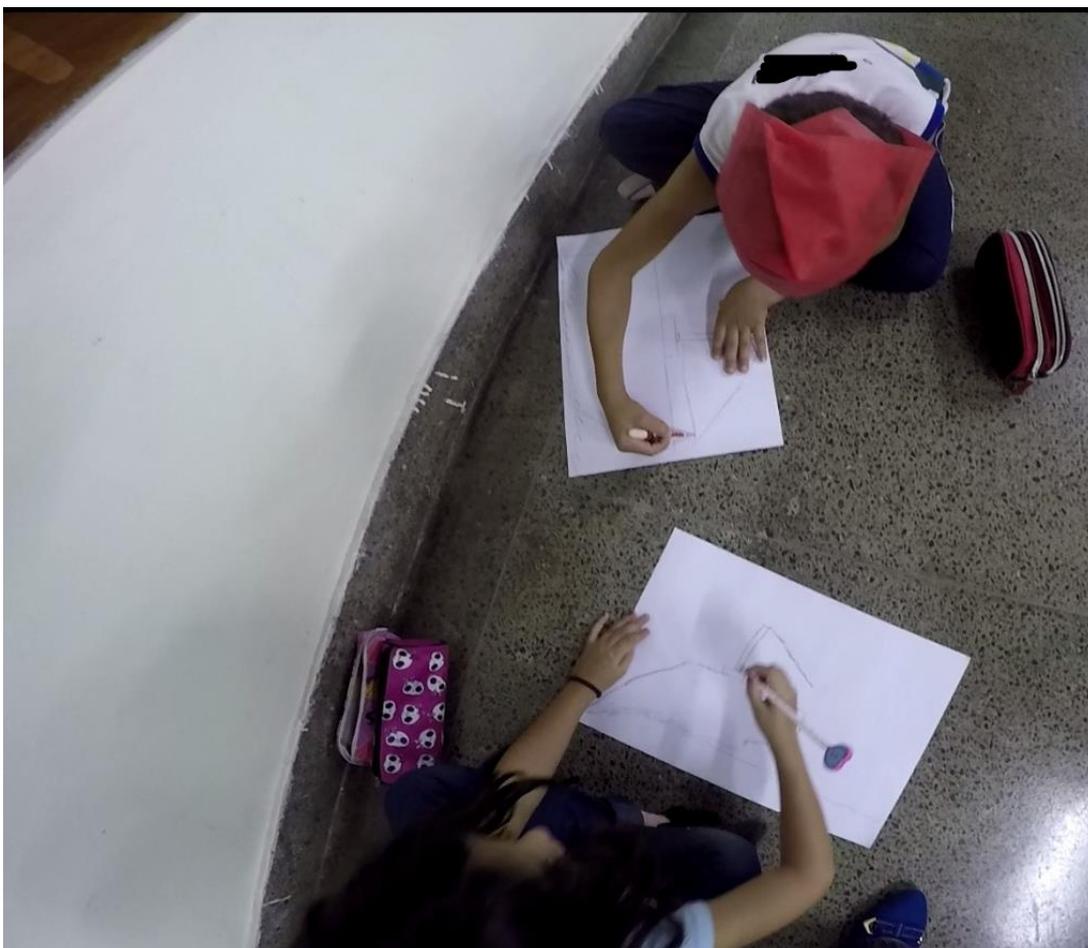


Imagem 7 – Papel pardo com a história criada coletivamente pelo Grupo 1



3.3 Na rodinha: compartilhando a história

Após a finalização do desenho, a pesquisadora comentou com o grupo o quão interessante havia ficado a história (Apêndice D) deles, valorizando e comentando cada desenho e atrelando as representações à parte da história correspondente. Em seguida, apontou para o fundo da sala mostrando que o outro grupo também havia feito a mesma atividade e disse que naquele momento eles deveriam pensar em uma forma de apresentar a história deles para o outro grupo, e que os outros colegas fariam o mesmo.

As crianças ficaram pensativas, e o fato de ter que apresentar para os outros colegas gerou um aparente desconforto nelas. Algumas que foram extremamente participativas nas outras atividades, como Marcelo, Marta e Laís, ficaram retraídas nesse momento e preferiram não participar ativamente. Por conta da rotina da turma e do tempo utilizado para a finalização da história, a parte de preparação da apresentação teve que ser breve. Pois já se aproximava a hora do lanche e após o recreio da turma iria ao parque. Como eles só iam ao parque uma vez por semana e aguardam ansiosamente pela sexta-feira para isso, Kelli pediu que esse horário fosse observado.

Então, rapidamente a pesquisadora e as crianças ficaram de pé, tendo uma visão aérea de toda a história que havia sido construída. Enquanto andava a pesquisadora ia recontando as partes da história com ajuda das crianças afim de que elas se sentissem ainda mais familiarizadas com a produção. Ao final dessa leitura a pesquisadora perguntou ao grupo sobre a forma que eles gostariam de apresentar a história deles para os outros colegas. As crianças se entre olharam e ficaram caladas, aparentando timidez. A pesquisadora começou a

sugerir formatos como um teatrinho em que cada criança seria um personagem, uma encenação, uma contação... Mas nada parecia mobilizar as crianças que ficaram olhando para a pesquisadora com as mãos unidas atrás do corpo. Kelli alertou a pesquisadora para o tempo e a pesquisadora indagou o grupo sobre como eles gostariam de fazer, eles disseram que uma criança iria representar o grupo e contar toda a história.

O Grupo 2 chegou para ouvir a história do Grupo 1. As crianças que iam conhecer a história se sentaram de um lado da folha de papel pardo e as que iam contar a história do outro. As crianças do Grupo 1 riam, e escondiam os rostos com as mãos. Kelli, então, perguntou como eles iam apresentar a história. As crianças ficaram caladas e a pesquisadora comentou que uma das crianças iria contar a história para os outros colegas. Kelli disse que estava muito animada para ouvir essa história, por que os desenhos estavam lindos, então ela estava bem curiosa. As crianças do Grupo 1 continuaram quietas, então Kelli, começou a falar com uma criança por vezes, perguntando se seria ela o “porta-voz” daquele grupo.

A maioria das crianças diziam que não, que estava com vergonha, ou ainda que não sabiam ler. Kelli sugeriu de duas crianças fizessem somente a leitura dos desenhos e que ela ou a pesquisadora fariam a leitura das palavras. Andréa e Patrícia então se levantaram e começaram a contar a história a partir dos desenhos. Elas paravam na frente da representação e diziam o que estava escrito. Ambas falavam baixinho e não olhavam diretamente nem para os seus colegas de grupo, nem para as crianças do grupo dois e nem para as professoras. Em algumas partes, as crianças do Grupo 1 pediam que elas falassem mais alto, pois não estavam conseguindo escutar o que estava sendo dito. As alunas compartilharam a fala, uma foi complementando a fala da outra e durante todo o relato. Andréa e Patrícia se entreolhavam parecendo buscar uma confirmação daquilo que estava sendo dito.

Quando terminaram de contar a história a partir das imagens todos aplaudiram a participação das colegas e elas foram para os seus lugares dando pulinhos e sorrindo, aparentando alegria. Então, Kelli sugeriu que duas crianças ajudassem a pesquisadora a ler o texto da história e tal como no momento anterior as crianças demoraram a se manifestar. Foram necessárias várias intervenções de Keli e a pesquisadora comentando o quanto a história tinha ficado interessante, mostrando que havia trechos da história que eram curtos e, portanto não tão difíceis de serem lidos, ressaltando que todos ali estavam para aprender e para ajudar... Após cerca de sete minutos de conversa e argumentação por parte da professora e da pesquisadora, Marta e Ana se levantaram. As professoras comemoraram e aplaudiram a

iniciativa das duas enquanto as outras crianças do grupo pareciam apreensivas pelas colegas. A pesquisadora questionou Marta e Ana sobre qual a parte da história que elas gostariam de ler ou se elas gostariam de arriscar a ler a história do começo.

Marta: Mas o começo é muito grande tia!

Pesquisadora: Mas a Ana pode te ajudar... Eu também posso... Seus outros colegas podem...

Kelli: Marta, é igual a atividade que a gente faz na rodinha!!! Só que, ao invés de você ler os nomes dos seus colegas, você vai ler, com a ajuda da Ana essas palavras que estão aí.

Marta permanece calada e olha para Ana como quem pergunta o que ela acha. Ana ri, olha para o chão e balança os ombros como quem diz que tudo bem. Elas se posicionam diante da primeira parte da história e Ana começa a ler. Igor, que estava sentado bem próximo acompanha a leitura das colegas com muita atenção e quando as meninas tinham alguma dificuldade em ler alguma palavra ele rapidamente “soprava” a leitura correta. Ao perceber isso, a pesquisadora perguntou se ele não gostaria de se juntar as meninas na leitura da história e ele respondeu que não, que ele ia ajudar de onde estava mesmo. As outras crianças do grupo também acompanhavam a leitura com atenção, em alguns momentos de dificuldade das colegas Marcelo e Laís levavam as mãos à cabeça e quando elas conseguiam ler eles expressavam alívio, dizendo “ufa”.

Durante toda a leitura as intervenções das professoras foram mínimas, somente em algumas palavras mais complexas. Ao final todos bateram palmas, inclusive Marta e Ana que pareciam igualmente surpresas e satisfeitas. Como o horário do lanche estava se aproximando, a pesquisadora pediu que as crianças se levantassem e fossem para suas mesas, pois agora, como piratas eles iriam confeccionar baús de tesouros.



Grupo 1 compartilhando a história com o Grupo 2

3.3. Momento III: reflexão

3.3.1. *A construção dos baús*

As crianças pareciam igualmente empolgadas e confusas com a informação de que eles construiriam baús de tesouro. João chegou a perguntar para a pesquisadora onde estava a madeira, pois todos os baús que ele conhecia eram feitos desse material.

Quando todas as crianças estavam sentadas em suas mesas a pesquisadora, com a ajuda da assistente de pesquisa e de Kelli entregou uma caixinha de suco vazia e com uma de suas faces cortadas. Ao observar a caixa João disse “ah, agora eu entendi”. Depois que todos receberam suas caixinhas a pesquisadora lembrou com perguntas para as crianças a atividade de caça ao tesouro que eles haviam realizado, além de destacar alguns pontos que foram comentados na rodinha sobre a origem dos tesouros.

Pesquisadora: Então, gente, qual foi a primeira atividade que nós fizemos ontem? Logo depois da rodinha?

Gabriela: A gente, virou pirata e foi caçar tesouro!

Pesquisadora: Isso meesmo! Todos vocês viraram piratas e foram caçar tesouros pela escola... Mas foi fácil achar esses tesouros gente?

Várias crianças ao mesmo tempo: Siiiiim! Nãããã!

Carlos: Mais ou menos tia! Se não tivesse as cartinhas do pirata ia ficar mais difícil.

Pesquisadora: aaaaaaaah, então quer dizer que você precisaram das dicas do pirata pra conseguir achar os tesouros... Por que? Por que vocês precisaram das dicas?

Carlos: Por que ele escondeu neh tia! Tava tudo escondido!!

Pesquisadora:: E por que será que o pirata escondeu os tesouros dele?

Fernando: por que eram coisas muito importantes pra ele, tinha que ficar bem guardado pra ninguém pegar.

Com isso, a pesquisadora explicou para turma que eles pintariam aquelas caixinhas e que depois que elas fossem pintadas elas deixariam de ser caixinhas de suco e se transformariam em baús do tesouro. As crianças pareciam animadas, olhavam para suas caixas sorrindo e algumas batiam palmas.

A pesquisadora distribuiu tinta colorida para as crianças e com o auxílio das outras professoras ajudou as crianças a pintarem seus baús. A sala ficou praticamente em silêncio nesse momento, as crianças estavam bastante concentradas na atividade. Isaac comentou com a pesquisadora no momento em que ele foi lhe auxiliar, que se um baú guardava tesouros ele precisava ser bem bonito e por isso estava escolhendo aquelas cores. A pesquisadora perguntou para ele de quem era o baú e quais tesouros seriam guardados ali, ele pareceu confuso e disse que o baú era dele, pois ele estava confeccionando, mas que não sabia quais tesouros seriam guardados ali, por que se a pesquisadora pedisse que ele desse o baú para outra pessoa, os tesouros que seriam guardados ali não seria os tesouros dele e sim de outra pessoa.

Conforme as crianças iam terminando a pintura a pesquisadora pedia que elas deixassem o baú secando no canto da mesa e que fossem lavar as mãos, pois se aproximava da hora do lanche. Após o lanche e antes da saída para o recreio Gustavo perguntou para a pesquisadora o que seria feito daqueles baús, a pesquisadora disse que depois do parque eles iriam descobrir.

3.3.2. *Socialização dos tesouros*

No retorno do parque as crianças estavam tranquilas e rapidamente se sentaram em suas mesas. A pesquisadora perguntou onde eles preferiam continuar a atividade, dando a opção de ser no chão ou na mesa. A maioria da turma preferiu que fosse à mesa. A sala estava organizada em “u” e as crianças observavam os baús confeccionados pelos colegas que

estavam sentados próximos. A pesquisadora se dirigiu para o centro do “u” e começou a retomou a conversa sobre tesouros que havia sido iniciada antes da pausa para o lanche e para o parque.

Pesquisadora: Então quer dizer, primeiro ano, que aqueles tesouros estavam escondidos aqui na escola, porque eram muito importantes para o pirata!! Mas, por que será que eles eram tão importantes assim?

Mônica: Porque era caro tia!!!! A coroa é muito caro!!

Pesquisadora: Será que era por isso, gente? Por que era caro? Mas ele deixou uns panos aqui também... Pano é caro?

Turma: Nãããããããã.

Pesquisadora: Ué, mas se não é caro porque que era um tesouro?

Barbara: Porque era importante pra ele!! Ele precisava dos panos para limpar o barco, o nariz, a espada e o tesouro!

Pesquisadora: Aaaaah, gente, então será que os todos os tesouros eram importantes para o pirata? Por isso ele escondeu dentro do baú e aqui dentro da escola?

Todos permaneceram em silêncio, alguma crianças balançavam a cabeça em sinal de afirmativo, outras mexiam nos baús e outras ficavam apenas observando a pesquisadora.

Pesquisadora: Mas, então gente, em um baú a gente guarda tesouros?

Carlos: Em um baú a gente guarda o que é importante pra gente, tia!

Pesquisadora: E o que é importante pra vocês?

As crianças começam a falar todas juntas, algumas gritando.

Pesquisadora: Noooooossa gente, quanta coisa legal... Agora, você vão pegar tudo isso que vocês disseram e desenhar na folha que eu vou entregar. Todas essas coisas que são importantes para vocês, todos esses tesouros... Vocês vão desenhar ou escrever e pintar.

Igor: Aí, depois a gente vai guardar no nosso baú?

Pesquisadora: Exatamente Igor!

A pesquisadora distribuiu as folhas brancas e deixou que as crianças desenhassem livremente. Nessa parte da atividade o silêncio dominou o ambiente, dava para ouvir o barulho do lápis sendo riscado contra o papel. As crianças pareciam absolutamente envolvidas emocionalmente e engajadas com a atividade. Após alguns minutos assim, houve algumas interações pontuais, alguns pediam lápis de cor emprestado para os colegas, outros mostravam o seu desenho comentando do que se tratava.

Cerca de vinte minutos depois a maioria das crianças já estava recortando seus desenhos para guardá-los em seus baús. A pesquisadora pediu que quem quisesse e se sentisse confortável, comentasse com os colegas sobre os seus tesouros. Algumas crianças falaram bastante alto, como Rafael que mostrava o seu desenho: uma bola, um dinossauro e um carrinho. Em função do tempo, a pesquisadora e as outras professoras auxiliaram as crianças

no recorte dos tesouros e a pesquisadora aproveitou esse momento perto de cada criança para expandir a ideia da criança e provocar reflexão, perguntando qual era o tesouro dela e o porquê, conforme exposto no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Tesouros das crianças.

Criança	Tesouro	Motivo
Alice	Panos, coroa, colares e bicho (iguais aos da caça ao tesouro).	Porque foram esses os tesouros encontrados pela turma.
Ana	Laís (colega de turma) e sua família.	“Porque gosto muito deles.”
Andréa	Coroa, dinheiro, joias, Marta (colega de turma).	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Barbara	Mãe, pai, cachorro. Marta (colega de turma).	“Porque são importantes pra mim.”
Beatriz	Dinossauro, gato e flor.	Porque gosta dos bichos e animais.
Bruno	Bola, dinossauro e carrinho.	“É com isso que gosto de brincar.”
Bernardo	Bola, brinquedos.	“Para poder brincar.”
Bento	Videogame, família.	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Carlos	O seu próprio desenho.	“Porque ele precisa se guardar, se cuidar, porque ele é muito importante para mim.”
Pâmela	Duas borboletas e três corações.	“As borboletas são os meus animais de estimação e os três corações são os corações que tenho para o pai, pra mãe e para a tia.”
Julia	Mãe, pai e duas borboletas.	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Daniel	Ele e o cachorro	“Porque o cachorro que é o meu irmão.”
Isac	Cachorro, ele mesmo e irmão.	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Gabriela	Ela mesma, cachorro e uma rosa.	A rosa representa algo muito importante para ela, mas não quer dizer o que.
Gabriel	Família.	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum

		motivo para suas escolhas.
Igor	Mãe.	“Porque ela é muito importante.”
João	<i>Videogame.</i>	“Para poder brincar .”
Lais	Carro, anel, pulseira, <i>vídeo game</i> , roupa, mãe, Ana – personagem do filme <i>Frozen</i> .	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Marcelo	Ônibus, moto, brinquedo.	Por que será motorista de ônibus.
Maria Clara	Mão, colar, blusa.	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.
Mônica	Roupa, coroa, pulseira e bota.	Para poder se vestir.
Patrícia	Gabriela (amiga).	Quando questionada a criança ficou reflexiva mas não verbalizou nenhum motivo para suas escolhas.

Fonte: Da autora.

Ficaram evidentes três categorias predominantes dos tesouros elaborados pelas crianças: pessoas (mãe, pai, irmão, amigos), objetos (brinquedos, objetos de valor) e bichos. Com base nas justificativas dadas pelas crianças, foi possível inferir que essas escolhas basearam-se, principalmente em questões relacionadas a vivência deles e a utilidade prática dos objetos. Inferimos que existe, em especial, implicância das questões afetivas e emocionais que se reflete tanto no engajamento da realização da atividade como no comprometimento com o significado dos seus tesouros. Por exemplo, é interessante destacar o tesouro do Carlos, a criança que desenhou a si mesmo. Ele fez uma leitura de si, há um valor que ele atribui a si mesmo que indica uma construção socioafetivas importante no processo histórico de constituição de si.



Tesouros produzidos.



Tesouros produzidos



Tesouros produzidos

Após esse momento, a pesquisadora perguntou o que as crianças haviam achado de todas as atividades que eles haviam realizados juntos nos últimos dois dias. Aleatoriamente as crianças iam compartilhando suas opiniões enquanto guardavam seus baús de tesouros nas mochilas. Após todos terem guardado o material a pesquisadora agradeceu a participação deles, disse que aqueles dois dias tinham sido muito importantes e que esperava que eles tivessem gostado. Kelli, que estava no fundo da sala perguntou para a turma “você gostaram ou não, primeiro ano?!” As crianças responderam juntas que sim e algumas perguntaram se a pesquisadora e sua assistente retornariam na próxima semana. Elas informaram que não, mas que voltariam em breve para visitá-los. Kelli agradeceu a pesquisadora e a assistente de pesquisa em nome da turma e disse que as portas da sala deles estariam sempre abertas para elas. Como já se aproximava do horário da saída, Kelli pediu que as crianças formassem uma fila, para que eles pudessem ir para o pátio aguardar a chegada dos pais.

A pesquisadora e sua assistente ficaram com Kelli na sala e as crianças foram para o pátio aguardar a chegada dos responsáveis. Conforme as crianças saíam da sala a pesquisadora e a assistente se despediam e agradeciam a participação delas. Quando a última

criança foi embora, a pesquisadora e a assistente se despediram de Kelli e a pesquisadora combinou com ela uma data na semana seguinte para as duas conversarem sobre as atividades que foram realizadas.

3.4. Conversa com a professora

Em data combinada, a pesquisadora foi à escola para uma conversa com a professora regente da turma sobre as atividades aplicadas. A conversa aconteceu dentro da sala da turma enquanto as crianças realizavam uma atividade de desenho e pintura.

A pesquisadora chegou à escola por volta das 14 horas e se dirigiu à sala do primeiro ano, como a porta estava aberta ela se posicionou de modo que Kelli, que estava sentada em sua mesa conseguisse vê-la. Ao perceber a presença da pesquisadora, Kelli disse para a turma “primeiro ano, olha lá na porta quem veio nos visitar!”. As crianças ficaram agitadas e imediatamente se levantaram para receber a pesquisadora. Após cumprimentar todas as crianças. Ao atravessar a sala em direção à mesa da professora, algumas crianças perguntaram pela assistente de pesquisa e outras se a pesquisadora estava ali para dar aula. Depois de esclarecer essas questões, a pesquisadora chegou até a mesa da Kelli que a recebeu com um abraço. Kelli pediu então que as crianças voltassem a realizar suas atividades em silêncio, pois ela precisava conversar com a pesquisadora.

A pesquisadora começou, então, mostrando dos desenhos produzidos pelas crianças, algumas fotos que foram tiradas durante as atividades e algumas anotações sobre a aplicação das tarefas. Como Kelli e a pesquisadora haviam desenvolvido um piloto das atividades no semestre anterior, com outra turma, a conversa começou comparando o desempenho das crianças de ambas as turmas. Constataram, juntas, que talvez o principal fator que diferenciou o processo de produção das crianças das duas turmas tenha sido o período em que atividades foram realizadas, especialmente no que se refere a produção textual. Na turma anterior, o piloto do plano de ação havia sido realizado no quarto bimestre do ano letivo, momento em que todas as crianças já estavam lendo e escrevendo. Para o desenvolvimento da presente pesquisa, as atividades foram realizadas na transição do primeiro para o segundo bimestre do ano letivo, em que a grande maioria ainda estava na fase pré-silábica e silábica no quadro de referência do desenvolvimento psicogenético da escrita.

Como o foco do trabalho consistia na dimensão colaborativa da aprendizagem no início da escolarização e como o trabalho colaborativo participa do desenvolvimento dos processos de construção do conhecimento, a pesquisadora conduziu a conversa a fim de obter de Kelli algumas impressões sobre as possibilidades e desafios que ela via, como docente, para a aplicação de atividades de natureza colaborativa na turma de primeiro ano.

Em uma primeira abordagem temática, destacamos na conversa as questões relacionadas às características dos alunos, a particularidades do conteúdo e a avaliação, sendo esse último tópico o que a professora regente apresentou maior inquietação. Pois, segundo ela para fins de avaliação institucional explicitar a partir de uma avaliação formal, como a prova, o processo vivenciado em uma sequência de atividades no formato das que foram desenvolvidas é perder a maior riqueza do processo, que foi a construção coletiva. Além disso, ela sinalizou sobre a importância e necessidade de um amadurecimento da cultura de colaboração na escola. Para ela, esse processo não deve permear apenas as relações de construção entre alunos, mas também o processo de construção entre os docentes da escola no espaço da coordenação.

Ao ver algumas anotações sobre determinados alunos, Kelli comentou que se surpreendeu com a participação de algumas crianças. Pois, elas tiveram comportamentos diferentes daqueles que ela percebe no dia-a-dia, mas também ponderou que ter “ficado do lado de fora da atividade” possibilitou a ela observar as interações e posicionamento de seus alunos com maior clareza, pois ela não estava diretamente envolvida com a condução da atividade.

Kelli lembrou, também, algumas atividades em grupo que passaram a ser realizadas depois do comentário da pesquisadora sobre o seu interesse em trabalhos coletivos, ainda no ano passado. E que observar a aplicação dessa sequência de atividades novamente, lhe trouxe novas ideias de condução das suas atividades.

Ao ser solicitada pela pesquisadora que fizesse uma breve avaliação de como ela havia percebido a influência e o valor daquelas atividades para a sua turma, Kelli destacou que foi interessante e importante para os seus alunos participarem de processos de negociações tão intensos, que os fizeram exercitar a paciência e o respeito ao colega.

A pesquisadora perguntou se Kelli tinha alguma sugestão ou questão que julgasse interessante ou pertinente e ela disse que naquele momento não. As crianças nesse momento já estavam terminando suas atividades, a pesquisadora então agradeceu Kelli por tê-la

recebido e a auxiliou no recolhimento dos desenhos produzidos e no encaminhamento da atividade seguinte.

Após o momento do lanche, a pesquisadora se despediu da turma e da professora informando que em breve voltaria para devolver as histórias que foram produzidas por eles. Kelli disse que ficará aguardando o material para fazer uma exposição no pátio da escola. A pesquisadora se despediu novamente e antes do sinal do recreio tocar, ela saiu de sala.

3.5. Análises

3.5.1. Compreender aspectos e dimensões da experiência dos trabalhos em grupo em uma perspectiva colaborativa

O grupo como espaço de construção de conhecimento se caracteriza essencialmente por ser um espaço de diálogo, pois ele se apresenta como meio para a construção coletiva integrando o sujeito em sua totalidade. As atividades desenvolvidas neste trabalho tiveram o objetivo de construir esse espaço para que as dinâmicas envolvidas nos grupos de colaboração fossem evidenciadas.

A dicotomia teórica entre colaboração e cooperação existente em uma vertente da literatura nos leva a inferir que a existência de uma, obrigatoriamente, anula a prática da outra, ou seja, onde há cooperação não existe colaboração e vice-versa. Nos resultados do presente estudo, entretanto, essas duas formas de aprender com o outro se apresentaram de forma complementar e integrada. O processo dialógico pareceu propiciar o desenvolvimento de empatia entre os membros do grupo e, aliando ao sentimento de pertencimento, favoreceu à colaboração mútua. As crianças pareceram se importar pelo outro e desejavam ajudar o outro desenvolver o próprio trabalho. Que, ao mesmo tempo, era parte do todo.

Na atividade de caça ao tesouro, a organização do trabalho pedagógico visou criar um espaço em que todas as crianças trabalhassem “em conjunto, sem distinções hierárquicas, em esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram.” (DILLEMBOURG; LAROCQUE, 2004, p. 4 apud TORRES; IRALA, s. d., p. 4). No episódio em que Laís sugere que uma criança específica seja responsável por delegar quem irá montar as pistas a cada rodada da brincadeira, a cooperação surge como necessidade para organização do trabalho coletivo. Essa questão pode estar envolvida aos aspectos da nossa cultura

enquanto sociedade, que em geral, delega as responsabilidades a uma pessoa específica como forma de garantir a operacionalização da atividade, que pode representar uma forma produtiva de solução para conflitos e impasse dessa natureza.

O conflito é outro aspecto em grupo que ficou evidente nos resultados práticos desse trabalho. Eles fundam o processo de construção e são a base dos diálogos. A partir da heterogeneidade de ideias e das preferências individuais dos sujeitos envolvidos, as situações em que essas questões precisaram ser equacionadas a partir de negociações foram diversas.

A construção coletiva da história se baseou fortemente nesse processo, pois foi construída coletivamente a partir da reelaboração dos sentidos e significados de um conjunto de ideias individuais. As negociações entre os pares transformaram esse conjunto de ideias individuais em conceitos intersubjetivos com significados compartilhados. Diferentes formas de negociações puderam ser observadas. Algumas foram de ordem mais prática, como votações para escolhas de algumas partes da história como, por exemplo, o nome do mar. A dinâmica utilizada por Marcelo para se eleger como organizador da atividade de caça ao tesouro e legitimar sua voz de comando. Outras negociações tiveram sentido mais reflexivo, como a construção do conceito de tesouro no momento da atividade de construção dos baús.

Para esse processo de negociação, mais importante que a fala evidenciou-se a relevância da escuta. A fala do sujeito é motivada pela atenção dada pelo ouvinte a que fala é direcionada. Seja pelo olhar, por intervenções verbais ou por formas de organização da participação dos envolvidos, o interlocutor está sempre verificando o grau de audiência que lhe é dado. As crianças em diferentes momentos verificavam junto aos colegas, e junto à pesquisadora se todos estavam prestando a devida atenção na sua fala, utilizando expressões como: “neh tia?!”, “você entendeu o que eu falei?!”, “fulando, diz ai o que eu acabei de falar”, ou ainda em diferentes momentos das atividades em que varias crianças do grupo falavam juntas e desordenadamente, algumas crianças pediam que para quem tivesse interesse em falar, que levantasse a mão, sob a justificativa de que dessa forma todos se escutariam.

O grau de regulação do ouvinte também é fundamental para o processo de construção coletiva. Na prática observou-se que as crianças assumem esse papel de regulação, que em geral é assumido pelo adulto, com naturalidade. No momento da construção da história, várias sugestões eram dadas por todas as crianças e algumas não condiziam com o contexto do que estava sendo dialogado. Nesses casos, as próprias crianças questionavam os colegas quanto a aplicabilidade ou lógica do que estava sendo dito. Por exemplo, houve a situação em que Ana

precisou comprovar, a partir do relato de uma experiência própria, a existência de areia colorida para que, então, o grupo aceitasse a sua proposta. O espaço de escuta foi fundamental para a compreensão da afirmativa de Ana e a mudança de posicionamento dos colegas.

Por outro lado, há uma regulação dominante creditada às demandas feitas pelos adultos. As sugestões ou ponderações feitas pela pesquisadora eram, em geral, acatadas sem questionamentos. Um exemplo disso foi no próprio episódio da escolha do nome do mar, em que todas as crianças haviam sugerido apenas nomes de cores. Para estimular outras variedades de respostas, a pesquisadora comentou com o grupo que mar não tem nome de cor e imediatamente as crianças começaram a apresentar outras sugestões para o nome.

Os conflitos e as regulações não interferiram ou bloquearam as interações interpessoais entre as crianças. Possibilitados pela natureza e condução das atividades, as interações sociais tenderam à simetria e horizontalidade entre todos os envolvidos inclusive nos momentos de conflito e de co-regulação. Ao contrário, a vivência conjunta do conflito e a busca por soluções pareceram contribuir para a construção de um clima de colaboração em que as crianças participavam com suas ideias e argumentos e se tornaram receptivos aos *feedbacks* e comentários dos colegas, mesmo quando estes se posicionavam desfavoravelmente a ideia exposta.

Evidentemente que algumas crianças não aparentavam satisfação quando sua sugestão não era acatada, mas como foi dito por algumas delas “a ideia é minha, mas a história é de todo mundo”. Em algumas dessas situações foi possível observar que, uma vez que uma ideia era rejeitada pelo grupo, as crianças agregavam outras ideias a essa que inicialmente fora rejeitada, visando à aceitação de todos e criando conceitos mais elaborados. Ao mesmo tempo, não se observou exclusão de nenhuma criança em função da rejeição de sua ideia.

Um momento particular protagonizado por Marcelo, revelou o grau de envolvimento viabilizado por atividades dessa natureza. Ao perceber que todos os seus colegas se levantaram sem ouvir seus comentários, mesmo a pesquisadora tendo informado a que atividade seria interrompida e retomada posteriormente, Marcelo começou a chorar. Afirmou que estava chorando, pois gostaria de falar e de ser ouvido. Nesse sentido fica evidente que para além dos aspectos cognitivos de produção do conhecimento, uma atividade pedagógica de natureza colaborativa possibilita visibilidade às questões emocionais e afetivas envolvidas no processo de construção em grupo, que não seria tão visível nas tarefas individuais.

Nesse sentido, vemos duas dimensões para o diálogo no contexto pedagógico. Primeiramente, vemos como o design da sequência de atividades realizadas para esta pesquisa priorizou o diálogo como ferramenta de socialização. Essa é uma dimensão importante e está ligado a gênese etimológica, que quer dizer através da palavra, através dos significados. Nesse sentido, diálogo presume um contexto de interação social em diferentes configurações. Em algumas situações as crianças evidenciaram a necessidade de compreender os significados do outro, pois, os sujeitos envolvidos nessas situações dialógicas são transpassados pelos significados e palavras do outro, dialogando com si próprio. Quando Marta se propõe a ajudar Ana na elaboração de seu desenho, ela se preocupa em entender os significados que Ana atribuiu na representação de seus desenhos. Marta observou com atenção os detalhes do desenho e disse a colega “me diz o que você estava pensando pra desenhar isso aqui”. Em outras palavras, Marta buscou compreender os sentidos e significados atribuídos pela colega ao desenho. De tal forma que a partir dessa apropriação do pensamento do outro, ela teve condição de auxiliar a colega em uma produção que deixa de ser individual na sua elaboração e que passa a ter seu sentido compartilhado.

Em segundo lugar, a abordagem que fundamentou o design das atividades de aprendizagem considerou a dialogicidade como processo de formação ontológica, uma forma pela qual a pessoa se faz pessoa com o outro de forma ética e responsável. Paulo Freire considera o ser humano sujeito e objeto do conhecimento, portanto, a natureza epistêmica e ontológica do diálogo. A compreensão dos aspectos e dimensões da experiência dos trabalhos em grupo em uma perspectiva colaborativa perpassa todo o âmbito da experiência. O diálogo se apresenta como processo e produto produzido por e nas interações geradas impulsionadas por conflitos e negociadas a partir da escuta atenta e do grau de regulação exercida pelo outro. De modo que a cooperação se apresenta como forma de organização do trabalho colaborativo, em uma perspectiva de dialogicidade entre os termos.

3.5.2. A sistemática das atividades em grupo e os processos pedagógicos envolvidos

O design de atividades baseadas em construções coletivas conta com a participação ativa de todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem, o professor, os alunos e os objetos de conhecimento, e dá visibilidade às múltiplas e complexas relações estabelecidas entre cada uma dessas partes. Esse tripé interacional sustentado teoricamente por Coll e Solé

(2004), denominado por triangulo interativo, demonstra a relevância em conhecer as características das partes envolvidas e, durante o processo, observar como elas interagem.

Na atividade de construção de uma história coletiva, as características do objeto de conhecimento, que no caso se relacionava principalmente com a escrita, impactaram diretamente os sujeitos envolvidos, que indiretamente perceberam que as suas habilidades talvez não fossem suficientes para trabalhar com aquele objeto, conforme ilustrado pela fala da Laís: “Mas tia, a gente ainda não sabe escrever... Assim, escrever a gente sabe, mas uma história tem muitas palavras que a gente não sabe. Como que a gente vai escrever, então?” Ao fazer essa indagação à pesquisadora, a criança mostra as relações que ela fez internamente sobre as características dos envolvidos nesse processo de construção; o conteúdo, que se caracteriza como um exercício de escrita; os alunos e suas habilidades, que ainda não estão com seus processos de escrita consolidados e o professor, como aquele que pode esclarecer melhor como se dará esse processo de acordo com essas condições.

Cabe ao professor inicialmente refletir sobre as características dos seus alunos e dos objetos de conhecimento, a fim de criar alternativas para que de acordo com as possibilidades de ambos, essa relação se estabeleça. No caso da atividade aplicada, o professor ciente da fase do processo de alfabetização que a turma se encontrava, serviu como escriba para as crianças viabilizando o processo de escrita da história. Assim, “professor e alunos constroem em colaboração, ao longo de períodos temporais mais ou menos longos, as atividades e as tarefas nas quais se concretiza a aprendizagem na sala de aula” (COLL; SOLE, 2004, p. 257).

Nesse processo de colaboração visando à aprendizagem, os sujeitos envolvidos na ação contribuem mutuamente para a ressignificação do objeto de conhecimento que passa a ter um sentido coletivo, de todos os envolvidos. Para essa ressignificação, os envolvidos precisam se apropriar do objeto em conjunto e, a partir dos conhecimentos prévios de cada um e da trajetória pessoal por outros contextos, esse processo, em alguns casos, precisa ser assistido ou mediado por um parceiro mais experiente. Portanto, a mediação do outro é parte fundamental do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. A partir da intervenção do outro o sujeito tem condições de experimentar significados que, a princípio, lhe são estranhos. Na sala de aula, esse papel pode ser exercitado tanto pelo professor, quanto por outras crianças com determinada autonomia no processo de construção.

Na produção e da socialização da história coletiva, os professores envolvidos tiveram que mediar o processo, de modo a garantir o espaço de participação das crianças, de forma

que, em especial, algumas delas se sentissem seguras para tal. Na produção de texto, coube ao professor mediar o processo de registro da história e de auxiliar o grupo na concatenação das ideias e argumentos apresentados por todos. Negociações, perguntas problematizadoras, reconto da história e exemplos foram algumas das ações mediadoras utilizadas pela pesquisadora para nortear esse processo.

Na socialização da história criada pelo grupo, a proposta de apresentar para o restante da turma a produção realizada gerou um desconforto nas crianças que aparentemente se sentiram despreparadas para esse formato de atividade. Coube às professoras mediar essa situação a partir de um diálogo motivador destacou as potencialidades de cada um de forma que se sentissem seguras de suas possibilidades de realizar a atividade com sucesso. A situação de desconforto foi superada quando uma das professoras sugeriu começar ela mesma a apresentação e cada um deveria apoiar e participar na sequência da apresentação. Desse modo, fica clara a necessidade de que o adulto, em determinadas situações, ofereça suporte ou, conforme J. Bruner (apud TORRES; IRALA, s. d., 3), realize um *scaffolding* às ações da criança.

Em ambas as situações a responsabilidade pelo processo, se manteve compartilhada, mesmo com as intervenções da pesquisadora, que se colocou como parte integrante. Isso revela que a mediação no processo de construção em grupo depende da qualidade da intervenção docente. Quando o professor se coloca como parte do processo de construção coletiva, baseando suas ações com vistas a estabelecer uma relação horizontal entre os envolvidos, ele leva as crianças ao protagonismo de seus processos. Ao mesmo tempo, ao se sentirem protagonistas de seus processos, as crianças também exercem função de mediação. Embora na nossa cultura exista uma preferência pelas relações hierárquicas adulto-crianças, nas interações criança-criança elas têm a oportunidade de questionar e debater os pontos de vista do outro com maior facilidade. Visto que ainda persiste, na escola, uma prática pedagógica autoritária, em que o adulto canaliza culturalmente comportamentos submissos e tende a direcionar de forma unidirecional os posicionamentos das crianças nas relações sociais.

A mediação entre crianças encontra espaço nas mais diferentes situações, auxilia a criança na percepção de si mesma e o exercício de “falar com o outro” a auxilia na organização de seu pensamento. Nos diálogos entre Igor e Tamara e em seguida entre Marcelo e Patrícia é possível observar esses aspectos. No primeiro diálogo, se tratava de um momento

de interação e diálogo de todo o grupo, mas que ao perceber a dificuldade da colega e sentir-se apto a contribuir, Igor fez sua intervenção. Enquanto no segundo diálogo, se tratava de um exercício individual de escrita do próprio nome.

Diálogo 1 – Igor e Patrícia:

Tamara: Fazendo o número!
Pesquisadora : Qual número?
Tamara: Pelo onze.
Pesquisadora e Kelli: E como que eu escrevo esse número?
Tamara: O onze?
Pesquisadora : Sim.
Igor: O onze, tia?
Pesquisadora: Sim , o onze.
Igor: Ué Tamara, o onze, não é o um com o um?

Diálogo 2 – Marcelo e Patrícia:

Marcelo: Pera ai Patrícia... Olha aqui seu nome.
Patrícia: O que tem?
Marcelo: Ta faltando uma letra aqui!
Patrícia: Não tá não Marcelo! Olha aqui, PATRÍCIA... Ta tudo ai.
Marcelo: Oooh tia, olha aqui! Não tá faltando uma letra? Bem aqui no meio?
Pesquisadora: Patrícia acho que o Marcelo tem razão, tá faltando uma letra ai no meio... Que letra será?
Marcelo: Cadê a sua ficha?
Patrícia: Pera ai que eu vou pegar de novo.

A sistemática das atividades em grupo se refere, principalmente, às relações e aos diálogos estabelecidos. As relações entre os sujeitos envolvidos e o objeto de conhecimento e as relações entre os sujeitos. Para além de meramente transmitir conhecimentos e classificar as respostas em certas e erradas, os processos pedagógicos contemplam todo o âmbito da experiência da criança e do docente, que participam desse processo de forma ativa e democrática.

Ao docente cabe, desde o planejamento dessas ações, vislumbrar com clareza os seus objetivos a partir das especificidades do grupo, afim de que a experiência possa ser significativa para os alunos. Durante o processo, a primazia por relações horizontais deve ser respeitada, pois para essa perspectiva de trabalho, a construção do todo se dá a partir das manifestações cognitivas, afetivas e emocionais de cada sujeito.

Os desafios do trabalho colaborativo em uma turma de primeiro ano

Os principais desafios apontados pela docente perpassam questões relacionadas ao aluno, às características dos conteúdos e à avaliação. Em relação ao aluno ela destaca sua preocupação quanto aos traços de personalidade que serão beneficiados ou não em atividades de grupo: “Existem crianças que tem dificuldade em falar para o grupo todo, por que são muito tímidas. Enquanto outras são mais desenvoltas e acabam não deixando espaço de participação para os colegas” (professora regente). Além de pontuar que não sabe exatamente como garantir que todos aprendam em atividades de construção coletiva.

Em relação ao conteúdo a docente destaca a importância de conhecer as características dos objetos de conhecimento a fim de que as intervenções sejam planejadas, desde o nível das ações e orientações do professor para os alunos, de acordo com essas particularidades. Pois, segundo a percepção dela, um processo em que cabe ao professor somente algumas intervenções como as atividades de cunho colaborativo e cooperativo, as atividades precisam ter seus objetivos bem delimitados de modo que os alunos não se percam no meio do processo.

Por fim, o último desafio encontrado pela docente é o de como avaliar atividades dessa natureza para fins institucionais. Conforme ela comenta, nas turmas do primeiro ano não há aplicação de provas, sendo a avaliação das crianças feita de forma formativa. Mas nos anos subsequentes da trajetória escolar a prova aparece como a ferramenta da avaliação mais utilizada para fins institucionais e não retrata o processo de construção daquele aluno, sendo apenas um recorte de uma parte que não necessariamente representa o todo vivido e aprendido.

A realização de atividades em grupos colaborativos ainda encontra pouco espaço nos contextos da maioria das salas de aula. Conforme constatado com a professora da turma em que a pesquisa foi realizada, existe a necessidade de um amadurecimento da cultura da colaboração em sala de aula. Esse aspecto perpassa tanto a prática cotidiana como a formação acadêmica dos professores de educação básica. A compreensão do conceito de aprendizagem entre iguais e a avaliação de resultados de atividades dessa natureza possibilitaria uma maior aproximação do docente com as particularidades desse processo, fato que os auxiliaria no planejamento de atividades nesse formato.

A forma de avaliação dos alunos transpassa as questões relacionadas ao formato das atividades e tange os aspectos que se referem à concepção de sujeito e de processo de aprendizagem. Sendo assim, além de um amadurecimento da cultura de colaboração é

fundamental um amadurecimento da concepção de sujeito que aprende. De tal forma que a multilateralidade dos conteúdos e objetos de conhecimento possam ser reconhecidas e problematizadas no contexto da sala aula com fins de uma aprendizagem significativa e construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E então, como e por que trabalhar em grupos colaborativos nas turmas de alfabetização? A partir dessa problemática delineou-se como objetivo geral desse trabalho compreender aspectos e dimensões da aprendizagem colaborativa e cooperativa no contexto dos trabalhos em grupo em uma perspectiva sociocultural e dialógica – em uma turma em processo de alfabetização.

Os procedimentos empíricos utilizados evidenciaram o grupo como espaço de construção coletiva de conceitos e de relações interpessoais a partir de ressignificações intrapessoais. Sendo assim, o grupo deixa de ser um espaço que reúne pessoas para se transformar em um catalizador de processos de construções individuais e coletivas.

Como parte da organização desses processos de construção com o outro, a colaboração e cooperação se apresentam como diferentes formas de sistematização desse trabalho, que conforme evidenciado pelos resultados da pesquisa, podem agir uma em complemento da outra.

A colaboração, a partir do que foi observado, pode ser compreendida como algo que precede as ações dos sujeitos sobre os objetos. Ela perpassa o âmbito da subjetividade, da motivação intrínseca, incidindo diretamente sobre os aspectos afetivos e emocionais dos envolvidos. Convergindo para o que Panitz (apud TORRES; IRALA, s. d.) pondera, a colaboração como uma forma conviver com o outro, é um sentimento que transcende os aspectos organizacionais de uma atividade ou tarefa.

A cooperação pôde ser observada para além do que uma mera forma de divisão de tarefas, ela se apresentou como possibilidade de organização do trabalho do grupo. Foi interessante perceber que ela surgiu naturalmente, a partir da necessidade do grupo. Esse fato subverte algumas preposições teóricas que sugerem que a cooperação se impõe aos sujeitos enquanto forma hierarquizada, assimétrica, vertical e de maior regulação por parte do professor. Esse estudo evidenciou que ela pode ser parte de um processo colaborativo, a partir de determinadas características que a delimitam teoricamente, porém, que não a definem na prática.

A ponte que trouxe a cooperação para dentro de um processo colaborativo e que mediou a relação entre ambas em interações que visavam à aprendizagem dos envolvidos, foi

a dialogicidade ou o dialogismo. Pois, essa forma dialética de perceber e analisar as interações, os diálogos e os processos de significações faz uso da heterogeneidade dos aspectos envolvidos como meio de reelaboração da realidade.

E isso só se fez viável a partir do diálogo, que foi provavelmente um dos aspectos estruturantes desse estudo. A partir das expressões dos sujeitos, constituídas de seus significados únicos, amorosos e verdadeiros, inseridos em um grupo e ancorados a um contexto, observou-se para além de construção de conceitos, observou-se também transformações de realidades. Nesse sentido, o diálogo se apresenta como ferramenta para e como forma de. Como ferramenta para construções, ressignificações, reelaborações e como forma de encontro com o outro.

Se o diálogo foi um dos aspectos estruturantes desse trabalho, o outro é a parte sem a qual o diálogo não ocorre. Com base nos resultados obtidos ficou clara a relação constituída entre eu-outro, como relação viabilizadora de processos de construções. E ainda, como enfrentamento a cultura escolar e social, esse estudo revelou a riqueza das situações de aprendizagem viabilizadas pelo eu-crianças com o outro-criança. Evidentemente, que não se pode aqui desvalorizar a relação adulto-criança, pois existem particularidades dela que são fundamentais para os processos de construção da criança. Mas os resultados obtidos servem como contraposição a ideia de que as crianças sozinhas não são capazes de mediar os processos de construção de outra criança, e também os seus próprios processos.

Uma das particularidades relevantes na relação adulto-criança que se difere da relação criança-criança são os níveis de problematizações que o adulto é capaz de induzir a criança a fazer a partir de suas intervenções. Evidentemente que crianças conseguem levar outras crianças a problematizarem a realidade ou aspectos dela, mas a experiência e a intencionalidade da ação do adulto levam essas problematizações a outro nível, o nível que tange a construção dos conceitos formais por parte das crianças.

Esse aspecto, também observado nos resultados do estudo, deve servir de alerta para a prática docente. No sentido de que o professor deva agir como problematizador das diversas questões que permeiam a nossa cultura e que a partir de intervenções visando a reelaboração de conceitos, as crianças tenham condições de chegar ou de se aproximar do seu significado formal e conceitual, no que se refere aos objetos de conhecimento.

Tal aspecto, assim como outros relacionados à avaliação das atividades realizadas em grupo e da forma de ser garantir com que todas as crianças participem “da melhor maneira

possível” de atividades dessa natureza objetivando a aprendizagem, não estão somente no discurso da professora regente dessa turma. Mas perpassam a cultura escolar e as práticas pedagógicas de maneira geral, que se distanciam dessa forma de ensinar e aprender pelo desconhecimento de suas particularidades que impossibilita a apropriação de seus verdadeiros sentidos por parte dos docentes.

Neste sentido, a sistemática envolvida nas atividades em grupo ancora-se principalmente na variação qualitativa dos diálogos constituintes do processo. Pois é a partir da percepção das diferenças e das inconsistências nos diálogos dos envolvidos que se funda o conflito, sendo esse um dos maiores motivadores do exercício de habilidades sociais, cognitivas e comportamentais. A partir do momento em que se instaura o conflito, os sujeitos do grupo são convidados a equacionar os interesses e os conceitos individuais em prol de um objetivo coletivo. Para tanto, cabe ao professor promover espaços de construções coletivas, em que ele se coloque como parte integrante e igualitária do processo, dando espaço para que os alunos tenham condições de se posicionar enquanto sujeitos ativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e canalização cultura: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 9-17, 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a03.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/11.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula.. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DAMIANI, Magda F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Curitiba: UFPR, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Escola Classe 316 Sul. **Blog**, 2015. Disponível em: <<http://escolaclasse316sul.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. **Semina**: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: <http://www.academia.edu/1385715/Participative_observation_a_methodological_approach_to_school_psychology>. Acesso em: 26 maio 2015.

MELLO, Suely A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MONERO, Carles; GISBERT, David. **Procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 172 p.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Ângela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Sociocultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n2/v17n2a20.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskiana à Psicologia da Educação. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna M.; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAILON, Louis. **Roger Cousinet**. Recife: Massagana, 2010. (Coleção Educadores)

SALSO, Carmen Elboj; ALONSO, Jesús Gómes. **El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica**. S. d. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206415>>. Acesso em: 26 maio 2015.

TORRES, Lupion Patrícia; IRALA; Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. S. d. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 26 maio 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Eu no mundo

Após quase cinco anos na Universidade, o que a maioria das pessoas quer é, de fato, se ver livre dela. Meu sentimento é confuso, pois, ao mesmo tempo em que me alegro por finalizar esta fase da minha vida, me sinto frustrada por sentir que, para usufruir tudo o que a academia pode oferecer, cinco anos foi pouco tempo.

Hoje saio com a certeza do meu desejo de retorno. Espero em breve realizar o mestrado. Se eu me apaixonei pelo mundo das ideias foi por poder observar suas implicações práticas. Muito mais motivadoras do que as respostas que eu encontrei na Universidade e na aplicação deste trabalho foram as perguntas que surgiram a partir das vivências aqui apresentadas. São por elas e, a partir delas, que pretendo continuar meus estudos. Estudos estes que não estarão perdidos em páginas e mais páginas escritas e empoeiradas... Espero que as reflexões aqui expostas transformem, no mínimo, a minha prática. Sim! A sala de aula é o meu lugar preferido tanto como pesquisadora quanto como docente – como se fosse possível separar as duas coisas.

Então, espero encontrar outras dúvidas e outras respostas no exercício da docência e de preferência, no ensino público. Tal preferência não se dá pela estabilidade ou outras regalias que se possa imaginar. As amarras das escolas privadas tradicionais de Brasília me assustam e me frustram na mesma proporção. Mas o que de fato motiva minha escolha é um sentimento de “dívida com os outros”. Como estudante formada em uma Universidade pública, percebo que esse é um dos melhores retornos que posso dar para a sociedade. É o melhor retorno que posso dar para o Seu João e para a Dona Maria, que trabalham um dia inteiro para sustentar suas famílias, para pagar os seus impostos (que são utilizados para a manutenção da Universidade onde estudo) e que tem que acreditar que o ensino público será o suficiente para que seus filhos tenham condições de concorrer nos “vestibulares” da vida. É o melhor retorno que eu posso dar para todos aqueles que mantêm a educação superior pública no Brasil, mas que precisam trabalhar o dia todo para ter condições de pagar pelo seu curso superior em uma instituição privada. É o melhor retorno que posso dá para todos os professores que passaram pela minha formação na Universidade. É o melhor retorno que eu posso dar a mim mesma, enquanto profissional e cidadã.

ANEXO

ANEXO “A” – Carta de Encaminhamento e Projeto da Pesquisa



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação - Período: 01/2015
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Título: Possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental

Iara Farias – 11/0121431

Orientadora: Profª. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 22 de março de 2015.

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Iara Farias, matrícula UnB no. 11/012431, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Iara tem o interesse de investigar as possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa nos trabalhos em grupo, em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque observamos na atualidade o paradigma de que “ao invés de trabalharmos juntos nós juntamos trabalhos”. Quais os impactos disso no desenvolvimento e na aprendizagem escolar e social da criança? Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos os procedimentos empíricos que consistem na aplicação e análise das imagens de um Plano de Ação (sequência didática), entrevistas realizadas com alguns alunos da turma, devidamente autorizadas pela escola e por suas famílias.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos participantes. Coloque-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número (61) 8494-5116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – Plano de Aula

Momento I

- **Título da atividade:** Caçadores de tesouros
- **Duração:** 2 horas
- **Objetivos:** Identificar pontos de referencia para localização no espaço escolar; realizar leitura simbólica no mapa; reconhecer os diferentes espaços da escola, trabalhar aspectos da cooperação, colaboração e dialogicidade.
- **Sensibilização:** Musica dos Piratas do Caribe, leitura de uma narrativa que conte a caça de um tesouro perdido.
- **Habilidades envolvidas:** leitura e interpretação de diferentes mídias textuais, raciocínio lógico, lateralidade, escrita textual, oralidade, deslocamento/localização, escolha e tomada de decisão em grupo.

Descrição da atividade:

Inicialmente, fazer alguns combinados sobre a atividade (comportamento, respeito aos colegas).

Na rodinha colocar a musica tema dos “Piratas do Caribe”, questionar o grupo sobre o que eles imaginam sobre a atividade do dia.

A partir das contribuições do grupo conduzir a conversa até que seja apresentado para eles os envelopes com as dicas e as bandanas de piratas;

Informar que naquele dia eles serão os caçadores de tesouros;

Esclarecer que cada grupo encontrará dois tesouros;

Dividir a turma em 2 grupos e entregar as primeiras dicas nos envelopes;

Liberar os grupos para a caça ao tesouro que será acompanhada pelas professoras;

Após os grupos encontrarem os respectivos baús, retornar para sala;

Na rodinha especular sobre a possível origem dos tesouros. Quem os deixou na escola? Por que? Como eles acham que é esse pirata (aspectos físicos, psicológicos)?

Conversar sobre os tesouros encontrados;

Conversa dialógica – os alunos como piratas, ressignificar valores e formas de ser.

- **Metodologia:** participativa, trabalhos em grupo com enfoque motivacional.
- **Exercícios (produção):** Sistematização oral da atividade e das tarefas envolvidas. Mapeamento oral do percurso realizado por cada grupo a partir da apresentação sequencial de cada pista que os grupos encontraram; Reflexão sobre toda a atividade de forma oral.
- **Avaliação:** Reflexão sobre toda a atividade no grande grupo, valorizando cada etapa e enfatizando o que gostou e o que deve melhorar para a próxima vez.(atividades, comportamento dos alunos)

- **Materiais utilizados:** Música tema do filme “Piratas do Caribe”, bandanas de piratas, 10 pistas (5 para cada grupo), 4 baús e 4 tesouros (pano, lagosta, colares e coroa).

Momento II

- **Título da atividade:** Criando uma história em grupo – linha do tempo.
- **Duração:** 5 horas
- **Objetivos:** Trabalhar elementos da narrativa a partir da organização/construção de ideias e conceitos de forma lógica para elaboração de um pequeno texto que conte uma história a partir dos desenhos do grupo.
- **Sensibilização:** questionamentos junto ao grande grupo sobre o pertencimento dos objetos encontrados.
- **Habilidades envolvidas:** Raciocínio lógico, leitura e interpretação de texto, escrita textual, oralidade, escolha, decisão individual/coletiva, reflexão, imaginação, suposição.
- **Descrição da atividade:**
Reunir o grupo;
Retomada da atividade de caça ao tesouro: o que nós fizemos? Como fizemos? Fizemos sozinhos? Precisamos da ajuda do colega? O que encontramos? Quem escondeu? Por que? Construir uma sequencia lógica a partir das respostas do grupo, valorizando os pontos de conflitos de ideias viabilizando a auto regulação do grupo;
Produção de ilustrações de cada trecho da história elaborada pelo grupo;
Organização das ilustrações conforme o “roteiro da história”, criando uma linha do tempo colando no papel pardo.
Escrita espontânea de palavras relacionadas a história na borda do papel;
No momento seguinte os grupos deveram apresentar as suas historias para toda turma.
- **Metodologia:** Abordagem colaborativa de produção textual, codificação e decodificação dos elementos da história.
- **Exercícios (produção):** Com base nos conflitos de ideias e conceitos construídos coletivamente a partir dos tesouros encontrados na atividade anterior, o grupo com a mediação da professora deve produzir desenhos que representem as partes da história que foi elaborada oralmente por eles, a partir desses desenhos organiza-se uma linha do tempo organizando os desenhos de acordo com os acontecimentos da história.
- **Avaliação:** Registro da história escrita, ilustração e avaliação do processo de construção coletiva.
- **Materiais utilizados:**

Sensibilização	Exercício	Avaliação
História de piratas	Baús.	Folha pautada e lápis para registro.

	Objetos: coroa, moedas, colares, pano.	Papel A3, papel pardo, e lápis de cor, giz de cera, para o desenho.
--	--	---

Momento III

- **Título da atividade: Eu pirata.**
- **Duração: 1 hora**
- **Objetivos:** Proporcionar uma atividade reflexiva a partir do conceito de tesouro a fim de estimular a expressão da subjetividade de cada aluno.
- **Sensibilização:** a partir da retomada dos tesouros deixados pelo pirata, conversar com a turma sobre o que são os tesouros, se eles são apenas objetos físicos e de valor ou podem ter outras características.
- **Habilidades envolvidas:** habilidades sociais, valores morais, subjetividade, criatividade, imaginação.
- **Descrição da atividade:**
 Após reunir o grupo, retomar os tesouros deixados pelo pirata;
 Questionar a turma sobre o valor daqueles objetos (sentimental e financeiro);
 Questionar sobre o que são tesouros para eles, o que eles entendem por tesouro;
 Solicitar que eles se imaginem como piratas e que tenham que guardar os tesouros da vida deles, perguntar o que eles guardariam no baú deles;
 Orientar quando a confecção dos baús;
 Pedir que eles desenhem ou escrevam quais são os tesouros da vida deles e que eles guardem esses tesouros em seus baús;
- **Metodologia:** conversa reflexiva e dialógica.
- **Exercícios (produção):**
 Confecção dos baús com caixinhas de suco vazias;
 A partir da conversa e da construção coletiva do conceito de tesouro, cada um deve registrar com desenho ou escrita quais são os seus tesouros e guarda-los em seus respectivos baús.
- **Avaliação:** Confecção dos baús, produção dos tesouros, construção oral do conceito de tesouro.
- **Materiais utilizados:**
 Caixinhas de suco vazias (lavas e cortadas);
 Tinta colorida para pintura do baú;
 Papel, lápis de cor, canetinha, giz de cera, lápis de escrever e tesoura para elaboração dos tesouros.

APÊNDICE “B” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação

**PESQUISA: Trabalhos em grupo no primeiro ano do Ensino Fundamental:
possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa em sala de aula.**

TERMO DE CONSENTIMENTO Para menor de idade

Meu nome é Iara Farias, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília(UnB), matrícula UnB n. 11/0121431, e sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire², estou realizando uma pesquisa sobre trabalhos colaborativos e cooperativos em turmas do primeiro ano. Para tanto, gostaria de solicitar sua autorização para realizar filmagens de algumas atividades pedagógicas que serão conduzidas em sala aula ao longo do mês de abril.

Esclareço que as atividades serão conduzidas pela professora regente, por mim e uma auxiliar durante o horário normal de aula. As atividades consistirão em brincadeiras e jogos em grupo, a fim de estudar a relação das crianças na realização de tarefas coletivas. As informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento da atividade. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar via e-mail: -, e pelo telefone -.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() Autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data:

Nome do(a) aluno (a):

Endereço do(a) aluno (a):

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a):

RG ou CPF:

Telefone do(a) responsável:

E-mail do(a) responsável:

Assinatura do(a) responsável:

APÊNDICE “C” – Informações Gerais de Participante da Pesquisa – Professor(a)



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Título: Possibilidades e desafios da aprendizagem colaborativa em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental

Iara Farias – 11/0121431

Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

INFORMAÇÕES GERAIS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROFESSOR(A)³

Nome			
Endereço completo			
CEP	Cidade/Estado	Telefone	Celular
Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	UF de nascimento	E-mail	
Data de Nascimento	Idade	<input type="checkbox"/> Casada/o <input type="checkbox"/> Solteira/o	Filhos
Há quantos anos em Brasília? _____anos <input type="checkbox"/> Sempre morei em Brasília	Há quanto tempo na escola pesquisada? _____anos como professora efetiva _____anos como professora temporária	Em que ano está lecionando atualmente? _____ano do EF; _____ano do EM; _____período da EI.	
Formação (técnica e/ou superior): curso, instituição e ano de conclusão.			
Principais características da aprendizagem do/a aluno/a do ano em que você está atuando (pelo menos 3 características).			
Principais competências acadêmicas que o/a aluno/a do ano em que você está atuando precisa desenvolver.			
Principais demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).			
Local/Data		Assinatura	

³ Prezado(a) professor(a): O presente instrumento objetiva alimentar um banco de dados acerca das demandas pedagógicas e do perfil dos(as) professores(as) que participam das experiências de formação de alunos(as) de Pedagogia sob minha orientação em estágio e em monografia. Apenas as informações das questões numeradas serão tabuladas e, posteriormente, utilizadas estatisticamente. Imensamente grata pela sua participação nesse importante processo de formação de nossos(as) pedagogos(as). Prof. Sandra Ferraz. Contato: sandra.ferraz@gmail.com.

APÊNDICE “D” – História produzida pelo Grupo 1

Era uma vez 11 piratas que se chamavam: Marta, Andréa, Gabriela , Marcelo, Ana, Igor, Tamara, Raianne, Patrícia, Beatriz e Lais. Eles estavam procurando com a ajuda de uma luneta uma ilha perdida no mar maré. Quando eles estavam se aproximando da ilha o papagaio gritou: “terra a vista!”. A ilha que eles encontraram tinha muitos coqueiros, arvores montanhas, borboletas e areia, que era colorida. Dentro do navio havia um mapa dentro de uma garrafa. Os 11 piratas pegaram o mapa e seguiram até uma montanha. Ao chegarem na montanha perceberam que havia um x no chão e começaram a cavar. Depois de muito tempo cavando os 11 piratas encontraram um baú de madeira pintado com ouro. Nesse momento apareceu uma borboleta mágica que entregou para os 11 piratas a chave que abria o baú. Os piratas abriram o baú e encontraram os 4 tesouros perdidos: o pano, a coroa, as jóias e o polvo.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM
COLABORATIVA EM SALA DE AULA
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IARA FARIAS BARRÊTO DE SOUSA

**BRASÍLIA – DF
JUNHO DE 2015**