

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Elise Jacobi Vasques

“Professora, como posso ensinar?”: estratégias de trabalho em grupo na
progressão das aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética

Porto Alegre
2. Sem.2014

Elise Jacobi Vasques

“Professora, como posso ensinar?”: estratégias de trabalho em grupo na
progressão das aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito obrigatório
para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2. Sem.2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Denise e Eduardo, meus maiores incentivadores. Obrigada pelo investimento em meus estudos e por acreditarem no meu potencial. Com certeza sou o que sou hoje pela educação que vocês me permitiram através dos exemplos de vocês, pessoas íntegras, responsáveis e amorosas.

À minha orientadora, professora Doutora Luciana Piccoli, sempre disponível e sensível, me conduziu pelos caminhos desta pesquisa. Obrigada também pelas conversas, consolos e palavras certas nas horas certas, sempre me passando a confiança necessária para que tudo terminasse bem.

Aos meus amigos e amigas por me fazerem feliz, por me ajudarem a manter os pés no chão, renovando minhas energias através de abraços intermináveis e de risadas até a barriga doer. Em especial, ao Gabriel, Rafael e Taila por todo apoio moral, por guardarem meu TCC em seus e-mails, por não me deixarem desistir quando enfraqueci. Ao Gustavo, por me dar um computador de imediato, para que eu conseguisse realizar meu trabalho em casa.

Às minhas colegas, que nunca esquecerei e levarei no coração cada uma com seu jeitinho. À Franciele, mais que uma colega de aula e de bolsa, a melhor amiga da faculdade; à minha “panelinha”: Ana Paula, Júlia, Juliana, Kyanny, Mariane e Priscila; à Thalita que ultimamente tem sido minha dupla inseparável, superando comigo os desafios mais intensos da trajetória acadêmica: estágio e TCC.

Por fim, não menos importante, à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por enriquecer minha formação profissional e pessoal através de professores espetaculares, que compartilharam seus conhecimentos comigo, sendo o exemplo de professora que um dia serei. Especialmente às professoras Maria Stephanou que me abriu os olhos para importância do trabalho em grupo na sala de aula, à Maria Isabel Dalla Zen por contribuir para que eu me apaixonasse pela área da linguagem, à Maria Cristina Bortolini por me fazer enxergar a educação além da sala de aula.

Aos alunos que passaram por mim, que me ensinaram a ser professora, que, através de suas cartinhas, abraços e carinhos me mostraram o quanto é gratificante a profissão que escolhi.

A vocês e a todos que contribuíram para minha formação, muito obrigada.

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 62).

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da educação, na área da alfabetização, e tem como principal objetivo refletir analiticamente sobre as aprendizagens na alfabetização construídas a partir de trabalhos em grupo em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. O referido estudo realizou-se na turma em que ocorreu o estágio obrigatório, no primeiro semestre do ano de 2014. A investigação é de abordagem qualitativa e caracteriza-se por ser um estudo de caso, realizado a partir de dois procedimentos metodológicos: encontros com grupo focal e análise documental das produções escritas da turma. Os conceitos de interação social e de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky embasaram teoricamente as discussões sobre aprendizagem no trabalho em grupo; para abordar a alfabetização e as propriedades do sistema de escrita alfabética, utilizaram-se os estudos de Artur Morais. Após analisar as escritas, falas e desenhos das crianças, percebeu-se a importância do trabalho em grupo para a progressão dos alunos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética. O trabalho em grupo permitiu aos alunos a realização de produções coletivas visando não apenas a construção das aprendizagens sobre o sistema de escrita, como também promoveu significativas interações sociais, baseadas em relações de afeto e na conquista da autonomia, que tiveram efeitos na diminuição de conflitos entre os alunos.

Palavras-chave: Trabalho em grupo. Alfabetização. Sistema de escrita alfabética.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª produção escrita de Carlos.....	19
Figura 2 – última produção escrita de Carlos.....	19
Figura 3 – 1ª produção escrita de Marcos.....	20
Figura 4 – última produção escrita de Marcos.....	20
Figura 5 – 1ª produção escrita de Mariana.....	21
Figura 6 – última produção escrita de Mariana.....	22
Figura 7 – 1ª produção escrita de Paulo.....	23
Figura 8 – última produção escrita de Paulo.....	24
Figura 9 – desenho coletivo de Paulo e Helena.....	28
Figura 10 – Exploração da caixa das memórias.....	28
Figura 11 – Jogo monta-palavras silábico.....	30
Figura 12 – Cartaz sobre o Brasil.....	30
Figura 13 – Par Educativo de Paulo.....	31
Figura 14 – Par Educativo de Mariana.....	31
Figura 15 – Produção escrita 1 de Daniela.....	32
Figura 16 – Produção escrita de Marcos.....	33
Figura 17 – Produção escrita 1 de Paulo.....	33
Figura 18 – Produção escrita 2 de Daniela.....	33
Figura 19 – Produção escrita de Mariana.....	35
Figura 20 – Produção escrita 2 de Paulo.....	35
Figura 21 – Produção escrita de Vanessa.....	36
Figura 22 – Par Educativo de Daniela.....	37
Figura 23 – Par Educativo de Paulo.....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	9
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	14
3.1	A ESCOLA E A TURMA.....	14
3.2	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE GRUPOS.....	15
3.3	APRENDIZAGENS NA ESCRITA.....	16
4	TRABALHAR EM GRUPO É.....	26
4.1	CONVIVER JUNTOS.....	27
4.2	APRENDER E ENSINAR.....	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	REFERÊNCIAS.....	43
	APÊNDICE.....	44

1 INTRODUÇÃO

No decorrer do Estágio Curricular, realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Porto Alegre, caracterizada pela heterogeneidade na aprendizagem e por apresentar alguns comportamentos individualistas, investi em diferentes práticas pedagógicas. Entre elas, o trabalho em grupo destacou-se porque fez com que a turma evoluísse e amadurecesse, no comportamento, e, significativamente, na aprendizagem. Compreender que a turma precisava de uma proposta diferenciada para avançar em suas aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) me fez refletir sobre a minha prática docente, investindo nas estratégias de trabalho em grupo em uma turma de alfabetização.

Baseado em estratégias de trabalhos em grupo, o projeto didático do meu estágio cujo título era “‘Prof., como posso ensinar?’ A solidariedade entre os alunos na perspectiva dos grupos áulicos”, propunha práticas interativas nas quais os conhecimentos dos alunos eram valorizados e, assim, as trocas de saberes e ajuda mútua entre os grupos resultaram em um avanço de suas aprendizagens. Este é o principal aspecto a ser investigado em meu trabalho, por meio de encontros com grupo focal e análise documental das produções escritas da turma.

Nesse sentido, a temática desta pesquisa reporta-se a trabalhos em grupo na alfabetização. A pergunta que norteia a presente investigação é: “Como as estratégias de trabalho em grupo podem contribuir para a progressão de alunos em suas aprendizagens sobre o sistema da escrita alfabética?”. A pesquisa tem por objetivo, portanto, refletir analiticamente sobre as aprendizagens na alfabetização construídas a partir de trabalhos em grupo em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre.

Alguns autores vêm se dedicando a estudar a temática do trabalho em grupo, entretanto poucos fazem relação com a alfabetização, o que me desafiou ainda mais a realizar a presente pesquisa. Os conceitos de interação social e de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky embasaram teoricamente as discussões sobre aprendizagem no trabalho em grupo; para abordar a alfabetização e as propriedades do sistema de escrita alfabética, foram utilizados os estudos de Artur Morais.

Dessa forma, o trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo este o primeiro, no qual apresento minha pergunta de pesquisa e objetivos, as justificativas e fundamentos teóricos estudados. No segundo capítulo, enfatizo os caminhos investigativos que nortearam a pesquisa. No terceiro, apresento a contextualização da escola e da turma, o processo de formação dos grupos no decorrer do estágio e as hipóteses de escrita dos alunos. No quarto capítulo, realizo análises dos encontros com grupo focal. Por fim, no quinto e último capítulo, sintetizo a pesquisa realizada e explico sobre minhas impressões no decorrer da trajetória deste trabalho.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que, segundo André e Lüdke (1986, p.18), “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. A pesquisa desenvolvida em campo é um estudo de caso, pois o estudo está direcionado a uma unidade e a um contexto, “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular” (GODOY, 1995, p. 25).

O contexto deste trabalho se refere as minhas práticas como estagiária docente em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental pertencente à Rede Municipal de Porto Alegre. A turma A22, na qual a pesquisa foi realizada, era composta por vinte e dois alunos, sendo dez meninas e doze meninos.

Também relacionada à abordagem qualitativa, utilizei, como procedimento metodológico, o grupo focal para retornar à turma com objetivo de verificar as aprendizagens referentes ao trabalho em grupo que marcaram os alunos. Tal procedimento serviu para gerar dados para a pesquisa. Um grupo focal, de acordo com Powell e Single (1996, *apud* GATTI, 2005, p. 499), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Neste caso, o grupo focal foi utilizado para acessar o que os alunos contavam sobre suas experiências com trabalho em grupo.

Os critérios para selecionar os alunos participantes da pesquisa foram o envolvimento dos mesmos com o projeto do estágio, seus avanços na escrita ou suas potencialidades ao ajudar/ensinar os colegas. Segundo Gatti (2005, p. 7),

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.

Neste caso, foram escolhidos sete alunos, sendo quatro com destaque nos seus avanços na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e três destacando-se pelos ensinamentos aos colegas. Cabe ressaltar o sigilo ético da pesquisa e que

todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) junto às suas famílias.

No dia em que elegi para levar os termos de consentimento ao grupo focal, no deslocamento de uma “viagem” de 45 minutos de ônibus, questionamentos inseguros perseguiram meus pensamentos: “Será que todos os alunos vão querer participar? Será que as famílias vão entender a proposta da pesquisa ao ler o termo de consentimento?”. Assim, para tentar garantir o entendimento das famílias ao entregar o termo para os alunos, escrevi um bilhete no caderno deles explicando, com vocabulário mais simples, o que significava minha pesquisa e o quanto era importante a presença desses alunos. Para minha surpresa, no dia seguinte, todos os termos foram entregues à professora titular, o que demonstrou interesse e comprometimento das famílias e dos participantes.

Os encontros com o grupo participante da pesquisa foram três. No primeiro encontro, que ocorreu no dia 1º de setembro de 2014, levei uma caixa com diferentes materiais relacionados à prática do estágio e que foram utilizados nos momentos de trabalho em grupo: uma folha A3, um pote com materiais coletivos, uma bandeira e frases móveis. Posteriormente, fiz uma roda de conversa na qual questionei os alunos o que lembraram a partir dos materiais apresentados. Registrei as falas, minhas observações, impressões e incluí fotos em um diário de campo, além de gravar a sessão.

	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS*
1º ENCONTRO	Relembrar os momentos do estágio para incentivar relatos dos alunos dos momentos de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar os alunos em sala de aula; - Explicar o funcionamento do encontro; - Explorar “caixa das memórias”; - Mostrar item por item da caixa; - Conversar sobre os materiais encontrados 	<ul style="list-style-type: none"> - “Caixas das Memórias”; - Folha A3; - Pote de materiais coletivos; - Bandeira dos grupos; - Bandeira do Brasil; - Frases móveis; - Gravador de voz.

		na caixa.	
*Os materiais selecionados para essa atividade foram significativos no estágio nos momentos de construção de grupos, jogos e rotinas, quando o material coletivo estava à disposição de todos.			

Quadro 1 - Descrição do primeiro encontro do grupo focal.

No segundo encontro, que ocorreu no dia 02 de setembro de 2014, levei folhas A4 brancas, lápis e borracha e realizei com os alunos uma técnica da área da Psicopedagogia, nomeada Par Educativo¹, que tem como objetivo representar, através do desenho e da escrita, relações que se estabelecem entre quem aprende e quem ensina.

	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
2º ENCONTRO	Observar as relações que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende através do desenho.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar os alunos em sala de aula; - Explicar o encontro; - Entregar os materiais: folha A4 branca, lápis e borracha; - Solicitar ao aluno: “desenhe uma pessoa que ensina e outra que aprende”; - Solicitar ao aluno: “coloque uma idade e nome imaginário para as duas pessoas”; - Solicitar ao aluno: “escreva ou conte uma história sobre o 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha A4 branca; - Lápis de escrever; - Borracha; - Gravador de voz.

¹A técnica Par Educativo foi apresentada na disciplina de Psicopedagogia na 6ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFRGS), ministrada pela professora Luciana Corso, como uma técnica gráfica de explosão diagnóstica do vínculo professor-aluno, em que podemos analisar a expressão de sentimentos, afetos e personalidade do aluno em contexto de aprendizagem, pedagógica ou não, em diferentes ambientes.

		desenho realizado”. - Socializar suas produções através de apresentação oral. - Expor outras ideias que poderiam ser representadas na atividade.	
--	--	--	--

Quadro 2 – Descrição do segundo encontro do grupo focal.

No último encontro, que ocorreu no dia 03 de setembro de 2014, o grupo realizou uma produção escrita, respondendo ao questionamento “Trabalhar em grupo é...” por meio do registro de diferentes ideias sobre o trabalho.

	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
3º ENCONTRO	-Expressar, através da escrita, as impressões sobre as vivências de trabalho em grupo.	- Chamar os alunos em sala de aula; - Explicar o encontro; - Entregar folha estruturada: “Trabalhar em grupo é...” e explicar a proposta de produção escrita; - Recolher a folha; - Conversar sobre a atividade e a participação na pesquisa.	- Folha estruturada “Trabalhar em grupo é...”; - Lápis; - Borracha; - Gravador de voz.

NOME: _____ DATA: ____/____/____.	
Trabalhar em grupo é...	

Quadro 3 – Descrição do terceiro encontro do grupo focal.

Após a realização dos encontros do grupo focal, passei a organizar os dados gerados em quatro etapas: a primeira parte foi a transcrição parcial dos encontros – transcrevi parcialmente, priorizando as falas que tinham relação com o tema de cada encontro –; em um segundo momento, reli analiticamente meu diário de campo, no qual se encontravam meus registros, selecionando falas de alunos, impressões e fotos; posteriormente, na terceira parte, organizei e digitalizei as produções escritas realizadas no 2º e 3º encontros; por fim, classifiquei os registros fotográficos por encontro.

Nos dois próximos capítulos, apresentarei análises das experiências da turma A22 com o trabalho em grupo: primeiramente com produções escritas dos alunos, referentes à minha prática como professora estagiária da turma, e, em um segundo momento, a partir dos dados gerados nos encontros do grupo focal.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção farei uma contextualização da escola e da turma; na segunda, apresentarei como ocorreram as formações dos grupos em sala de aula; por fim, na terceira, farei uma análise de produções escritas dos alunos no decorrer do estágio.

3.1 A ESCOLA E A TURMA

A escola na qual se realizou o Estágio Curricular e os encontros para geração de dados da presente pesquisa pertence à Rede Municipal de Porto Alegre e está localizada na Zona Norte da capital. A turma em que essas práticas aconteceram é do segundo ano do Ensino Fundamental, com vinte e dois alunos, sendo dez meninas e doze meninos.

No período de observação do estágio, percebi algumas características da turma: alunos participantes e ativos, alguns que finalizavam rapidamente as atividades e, por isso, eram elogiados pela professora, alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos infrequentes. Além disso, a turma, em sua maioria, apresentava comportamentos individualistas, tais como o modo de sentar-se em fileiras e o não compartilhar materiais. Cabe ressaltar que a professora titular tinha resistência ao trabalho em grupo e esse fato também me desafiou a lançar mão de novas propostas para aquele contexto escolar.

A turma em sua maioria era interessada por aprender. Os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente demonstravam muita vontade de aprender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e suas convenções.

Visualizar as especificidades da turma me fez refletir como poderia propor situações que promovessem o rendimento da turma na coletividade e nos avanços de suas aprendizagens. A solução encontrada foi investir em trabalhos em grupo. A partir das aulas de Seminário de Docência e por acreditar que é trabalhando em grupo que se aprende a conviver em grupo, concluí que seria positivo para a turma tal proposta de trabalho.

Na seção que segue, apresentarei como ocorreram as formações dos grupos no decorrer da minha experiência docente com a turma A22.

3.2 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE GRUPOS

A estratégia para formar os grupos ocorreu através da formação de grupos áulicos, projeto criado pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa e Ação (GEEMPA) que permite aos alunos

[...] o convívio com as diferenças, a aprendizagem sobre a importância de auxiliar e ser auxiliado, de pertencer a um grupo. A sustentação da aprendizagem de cada membro do grupo tem garantia nessa prática: através da cumplicidade que se instala (ABATTI; CABRA; VILLAS-BÔAS; 2005, p. 82).

Essa ideia converge com minha concepção, pois acredito que, através do trabalho em grupo, o aluno passa a exercer também o papel de ensinante: “A ideia é que cada aluno construa seu espaço na sala de aula, progrida, aprenda e ajude a aprender” (ABATTI; CABRA; VILLAS-BÔAS; 2005, p. 93).

A proposta da formação de grupos áulicos do GEEMPA (2005) ocorre na sala de aula através de uma eleição que pode ser nomeada de jogo, para maior envolvimento da turma. O jogo acontece assim: a professora distribui cédulas de votação para que os alunos respondam três perguntas: “Quem eu quero ensinar?”; “Com quem eu quero aprender?”; “Com quem eu quero trocar?”. A professora passa uma urna e os alunos depositam os votos. Posteriormente, a professora chama um aluno para ajudá-la, lendo os nomes que aparecem nas respostas, enquanto, simultaneamente, a professora registra a votação no quadro. Cabe ressaltar que a dinâmica realizada na turma ocorreu de maneira adaptada, pois, na proposta original do GEEMPA, as perguntas recebem pontuação.

Em um segundo momento, a professora chamará os alunos mais votados para frente do quadro. Esses alunos serão os líderes/coordenadores de seus grupos e terão direito de escolher os componentes dos seus grupos através de convite, que só poderá ser negado uma vez.

A formação dos grupos ocorreu uma vez por mês para integrar os alunos e também para que todos conseguissem trocar experiências entre si. Para que o trabalho tivesse um bom funcionamento, planejei aulas que propiciassem momentos em grupo para que cada colega conseguisse contribuir para o avanço nas aprendizagens de escrita dos outros, que serão apresentadas na seção que segue.

3.3 APRENDIZAGENS NA ESCRITA

Nesta seção apresento características da turma relacionadas ao SEA, além de fazer uma análise sobre suas produções escritas no decorrer do Estágio Curricular. Na semana de observação, percebi que alguns alunos ainda encontravam dificuldades de orientação da escrita e organização do caderno. A partir da observação de cadernos e algumas atividades da professora titular, identifiquei que toda a turma utilizava letras do alfabeto para escrever.

A compreensão de um sistema notacional, como o da escrita alfabética, é complexa e requer que o aluno lide com diferentes habilidades ao mesmo tempo para que consiga perceber como o sistema funciona, a relação entre os pedaços sonoros e os pedaços gráficos nas palavras. Dessa maneira, é importante refletir sobre as partes sonoras das palavras para que, assim, o aluno comece a estabelecer relação com a pauta gráfica. As habilidades de refletir fonologicamente sobre as palavras devem ser enfatizadas durante todo o processo de alfabetização, para que o aluno compreenda o funcionamento do SEA e consolide sua aquisição.

Segundo Morais (2012), o alfabeto é o sistema notacional mais utilizado no mundo, juntamente com o sistema de numeração decimal.

No caso do SEA, como nos ensinou Ferreiro (1985), para poder compreendê-lo e usá-lo como os indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais. Ele precisa encontrar as respostas para estas duas questões: **1. O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)? **2. Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?) (MORAIS, 2012, p. 49).

Sobretudo, para tornar-se alfabetizada, a criança precisa compreender algumas propriedades do SEA, apresentadas por Artur Morais (2012). Entre elas, destaco quatro que têm aspecto fundamental nas análises que seguem.

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra (MORAIS, 2012, p. 51).

Enfatizo também a diferença entre o aluno em hipótese alfabética e o aluno alfabetizado. Na hipótese alfabética, o aluno compreende o funcionamento do sistema da forma próxima à convencional, realiza escritas com análise sonora dos fonemas das palavras, distingue letras, palavras e frases, ainda que as escreva de forma aglutinada. Esta hipótese

[...] requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal), mais frequente (MORAIS, 2012, p. 66).

A alfabetização, por sua vez, pressupõe participar da cultura escrita de forma autônoma já que “alfabetizar-se está relacionado a desenvolver habilidades de raciocínio sobre a língua para comunicar-se pela leitura e escrita, utilizando os gêneros textuais que circulam em cada contexto cultural” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 101). Essas aprendizagens precedem e se ampliam a partir do domínio da notação alfabética. Para Morais, a alfabetização

[...] implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p. 66).

Essa ideia vem ao encontro de meus pressupostos porque acredito que, quando o aluno lê e escreve com autonomia textos e histórias dominando as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, caracteriza-se alfabetizado.

Para ter um diagnóstico da turma em relação às suas aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética, realizei, na semana de observação do estágio, um ditado-verificação, que tem como objetivo conhecer o que as crianças já sabem ou não sobre a escrita, além de perceber se já conseguem encontrar respostas para as questões indicadas por Moraes (2012), mencionadas anteriormente. As palavras utilizadas nessa primeira testagem, realizada em março de 2014, foram: pão, bola, lagarto, quadro e chapéu, palavras aleatórias e que não se encontravam em um contexto semântico determinado.

A partir dessa avaliação, verificou-se que dezesseis alunos escreviam de maneira mais próxima à escrita convencional, sendo sete de forma silábico-alfabética e nove de forma alfabética, enquanto seis alunos apresentavam produções mais iniciais na alfabetização, sendo dois através de escritas pré-silábicas, um de forma silábica sem valor sonoro e três de forma silábica com valor sonoro. Considerando esse diagnóstico, pude planejar atividades a partir das necessidades de aprendizagens da turma, pensando em intervenções individuais e coletivas para o avanço de todos os alunos. No decorrer do estágio, quinzenalmente, eram realizadas atividades de diagnóstico, sendo recolhidas para posterior análise pela professora-estagiária.

Após investir nas estratégias de trabalho em grupo durante os quatro meses de duração do estágio, realizei, em junho de 2014, um último diagnóstico por meio de um ditado de quatro palavras e quatro frases selecionadas a partir do estudo sobre o país Japão, relacionado ao projeto desenvolvido durante o estágio. As palavras eram: sushi, Japão, terremoto e japonês, enquanto as frases eram: 1) A comida típica do Japão é o sushi. 2) A bandeira do Japão é vermelha e branca. 3) No Japão acontecem terremotos. 4) O desenho Pokémon é japonês. Apresento também como última produção escrita de dois alunos – pois estiveram ausentes na última atividade – um ditado de oito palavras referentes ao poema “Bola de Gude”, de Ricardo Azevedo: sol, futebol, bola, colorida, fogo, bandida, mundo e vidro.

A partir desse momento, apresentarei cada uma das produções escritas, citadas anteriormente, de quatro alunos participantes da pesquisa e, após, analisarei suas aprendizagens sobre o SEA a partir das propriedades que Artur Moraes (2012, p. 51) apresenta como necessárias para o aprendiz reconstruir até tornar-se alfabetizado.

A primeira análise que faço é da escrita de Carlos, 8 anos, um menino ativo e preocupado com a cópia para ter o caderno completo.

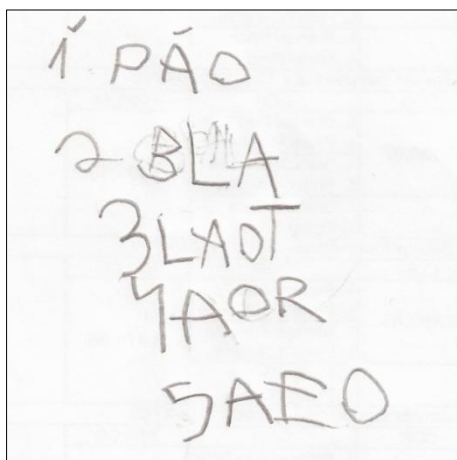


Figura 1 – 1ª produção escrita de Carlos

Em sua primeira produção escrita, Carlos demonstra que palavras de um campo semântico já conhecido foram memorizadas (PÃO). Suas escritas evidenciam estar em uma transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Carlos escreve silabicamente “B” para BOLA, “L” e “A” para as duas primeiras sílabas de LAGARTO, “A” para a primeira sílaba de QUADRO e CHAPÉU.

Alfabeticamente, Carlos escreve o “LA” na palavra BOLA; o “EO” de CHAPÉU, realizando uma hipercorreção ao grafar com “O” a sílaba finalizada com “U”; o “TO” na palavra LAGARTO e o “OR” de QUADRO, ainda que essas últimas duas de forma inversa.

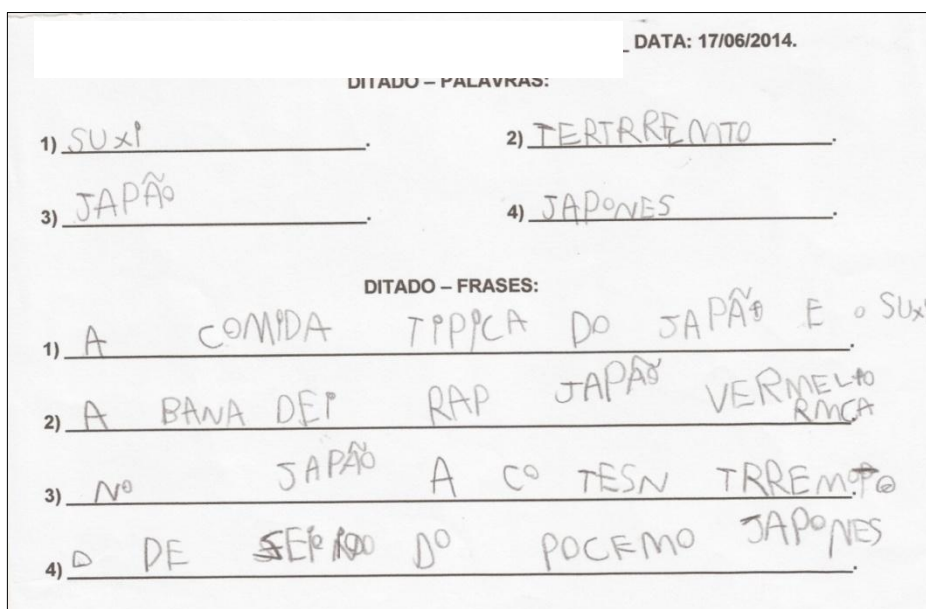


Figura 2 – Última produção escrita de Carlos

Em sua última produção escrita, percebe-se que Carlosse encontra na fase alfabética da alfabetização, pois,

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões **o que** e **como** da forma como o fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos (MORAIS, 2012, p. 64).

É importante destacar o crescimento de Carlos, considerando o que Ferreiro, Gomez-Palácio e colaboradores (1982 *apud* SILVA; SEAL, 2012) explicitam sobre o nível alfabético. As autoras apresentam três subníveis para essa hipótese: 1) escritas alfabéticas sem predomínio do valor sonoro convencional; 2) escritas alfabéticas com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional; 3) escritas alfabéticas com valor sonoro convencional.

Concluo que Carlos encontra-se no terceiro subnível, pois, apesar de fazer algumas omissões de letras na escrita, demonstra que já consegue perceber o valor sonoro da maioria dos grafemas. Fica evidente, na escrita de Carlos, a utilização de uma letra para cada fonema na maioria das palavras. Apresenta omissões de letras e separações indevidas das palavras na escrita das frases porque, provavelmente, como o enunciado da frase é mais longo, não conseguiu coordenar várias habilidades ao mesmo tempo para escrever. Essas considerações indicam que o aluno ainda não está alfabetizado.

A seguir, apresento as produções de Marcos (8 anos), que demonstram algumas características semelhantes às de Carlos, mas sua primeira escrita parece ser mais legível do que a do colega. Cabe ressaltar que Marcos é um menino que apresenta trocas fonológicas de determinados fonemas, por exemplo, “D” e “T”, “F” e “V”, “P” e “B”, trocas que se refletem na sua escrita, como veremos a seguir.

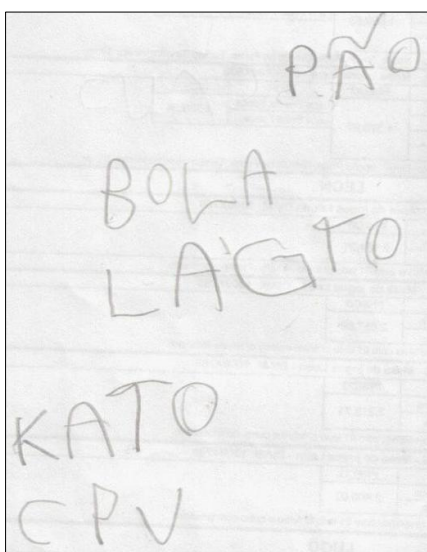


Figura 3 – 1ª produção escrita de Marcos

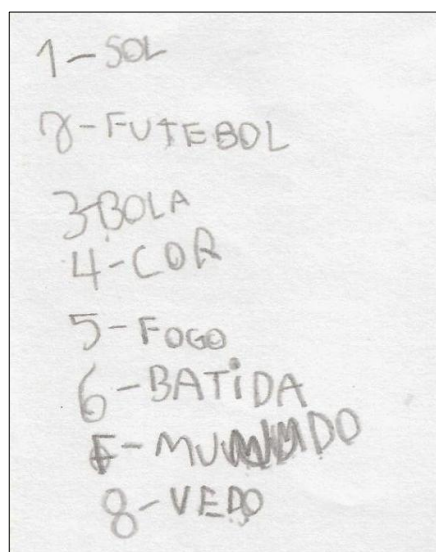


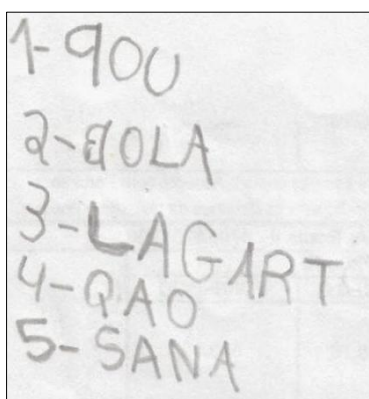
Figura 4 – Última produção escrita de Marcos

Em sua primeira produção escrita, percebe-se que Marcos já tem conhecimento sobre a forma de escrita alfabética das palavras PÃO e BOLA. As escritas de Marcos demonstram que ele está em uma transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Marcos escreve silabicamente “G” para LAGARTO e “C” para CHAPÉU. Alfabeticamente, Marcos escreve o “LA” e “TO” na palavra LAGARTO; o “KA” e “TO” para QUADRO em que apresenta troca entre os fonemas “D” e “T”. Cabe ressaltar que na palavra CHAPÉU não se sabe como Marcos refletiu sobre a estrutura da palavra, se pensou a escrita dissílaba (CHA-PÉU) ou trissílaba (CHA-PÉ-U); caso tenha pensado na primeira hipótese, escreveu PU para PÉU, o que caracteriza uma escrita alfabética apesar de ter omitido a letra E; caso tenha pensado na segunda hipótese, considera-se uma escrita silábica com valor sonoro, pois escreve uma letra para cada sílaba: C-P-U.

Em sua última produção escrita, percebe-se que Marcos escreve todas as palavras alfabeticamente. Entretanto, apresenta dificuldades nas escritas das sílabas complexas, não conseguindo grafar as sílabas “DRO” de VIDRO e “BAN” de BANDIDA. Ainda apresenta trocas entre fonemas “T” e “D”, desta vez na palavra BANDIDA.

Considero que Marcos encontra-se em hipótese alfabética, pois consegue responder as perguntas “o que” e “como”, já mencionadas. Como Marcos possui problema de articulação em determinados fonemas e representa essas trocas em suas produções escritas, ainda não podemos considerá-lo alfabetizado, pois, entre outros aspectos, apresenta algumas falhas na utilização do valor sonoro apropriado para cada grafema, fazendo trocas entre pares mínimos.

Apresentarei a seguir as escritas de Mariana, uma criança muito comunicativa, com facilidade de expressar-se oralmente; entretanto, apresentava um ritmo mais lento nas atividades escritas.



Em sua primeira produção, Mariana demonstrava variação significativa entre as hipóteses de escrita. Apresenta uma escrita distante da convencional na palavra CHAPÉU ao escrever SANA e letras espelhadas “P” para PÃO e “B” para BOLA; escreve silabicamente “T” para LAGARTO e “O” para QUADRO; escreve alfabeticamente as sílabas “POU” para PÃO, “LA” e “GAR” para LAGARTO e “QA”

Figura 4 – 1ª produção escrita de Mariana

para QUADRO; demonstra conhecimento sobre a escrita alfabética da palavra BOLA.

DITADO – PALAVRAS:	
1) SUSHI	2) JAPÃO
3) TREMOTO	4) MPONES

DITADO – FASES:	
1) A COMIDA TÍMÍ PAGA.	
2) A BÂODERRA É VEMARA.	
3) NO TAPÃO TREMOTO.	
4) O DESE	

Figura 6 – Última produção escrita de Mariana

Em sua última produção escrita, Mariana demonstra conhecimento da escrita alfabética da maioria das palavras. Considero que Mariana encontra-se em hipótese alfabética de escrita, pois, em sua maioria, escreve uma letra para cada fonema. Na palavra TERREMOTO, Mariana representa a primeira sílaba (TE) somente com a letra “T”, o que não significa que não conhece o valor sonoro convencional, pois a letra “E” está representada sonoramente na pronúncia da letra “T” (lê-se “TE”). Ainda que na palavra “JAPONÊS”, Mariana tenha escrito “M” para “JA”, representou essa sílaba corretamente na palavra JAPÃO.

Na escrita das frases, fica evidente que Mariana tem um ritmo diferenciado dos colegas para escrever. Na primeira frase parece trocar a ordem das palavras citadas, pois escreve a sílaba “MI” na palavra TÍPICA, sendo esta uma sílaba que compõe a palavra COMIDA. Na segunda frase, demonstra dificuldades nas sílabas complexas. Escreve da forma CV (consoante + vogal) na maioria das palavras, como por exemplo, VAMARA (VERMELHA). Isso é um indício de que Mariana ainda não está alfabetizada, pois ainda não compreende todas as propriedades do SEA,

entre elas a de que “As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...) [...]” (MORAIS, 2012, p. 51). Omite palavras de todas as frases, talvez por não lembrar tudo que lhe foi solicitado a escrever, porque, provavelmente, assim como Carlos, como o enunciado da frase é mais longo, não conseguiu coordenar várias habilidades ao mesmo tempo para escrever.

Destaco que Mariana teve um crescimento em suas aprendizagens de escrita, pois não espelha mais as letras e já escreve as palavras de forma alfabética. Destaco também o crescimento nos momentos de grupo, pois, por levar mais tempo na realização das propostas, aprendeu a solicitar ajuda aos colegas nas atividades permanentes, como a cópia do quadro, para tornar-se mais rápida e eficiente.

Por fim, apresento as escritas de Paulo (8 anos). Ele apresentava um caderno organizado e era preocupado com o traçado de sua letra, mas demonstrava não acreditar no seu potencial, utilizando repetidas vezes as expressões “não sei” e “não consigo”.

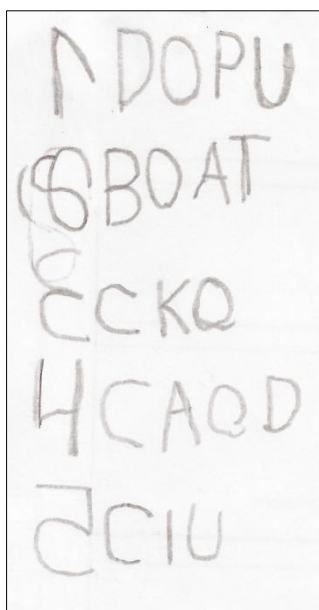


Figura 7– 1ª
produção escrita
de Paulo

Em sua primeira produção escrita, Paulo demonstra que ainda não possui conhecimento de todas as propriedades do SEA. Apresenta uma escrita de números espelhada, exceto na quarta palavra, em que traça o numeral da maneira convencional. Na palavra PÃO, escreve, à primeira vista, de forma distante da convencional, apesar do “U” ter relação fonológica, podendo atender à pronúncia “PÃO”. Escreve de maneira silábica, sem valor sonoro aparente, a palavra LAGARTO ao registrar “CKQ”, entretanto, também é possível considerar como várias tentativas de escrita da sílaba “GAR”, já que “G” poderia, em uma troca de sons surdos e sonoros, ser representado por “C”, “K” ou “Q”.

Também apresenta escrita silábica, mas agora com valor sonoro, ao escrever “U” para a sílaba “PÉU”, em CHAPÉU. Alfabeticamente escreve as sílabas “BO” e “AT” para BOLA, apesar de na sílaba final atribuir grafema não pertinente para escrita da palavra, a letra “T”; na palavra QUADRO (CAOD) também apresenta uma escrita alfabética, mesmo com omissões de letras, sendo “CA” para “QUA” e “DO”

para “DRO”. Por fim, na palavra CHAPÉU, não posso afirmar se Paulo escreve alfabeticamente ou silabicamente a primeira sílaba, pois pode ter segmentado a palavra das seguintes formas: CHA-PÉU (dissílaba) ou CHA-PÉ-U (trissílaba); caso tenha pensado na primeira hipótese, escreveu CI para CHÁ, o que caracteriza uma escrita alfabética apesar de ter omitido uma letra e trocado outra; caso tenha pensado na segunda hipótese, considera-se uma escrita silábica com valor sonoro, pois escreve uma letra para cada sílaba: C-I-U.

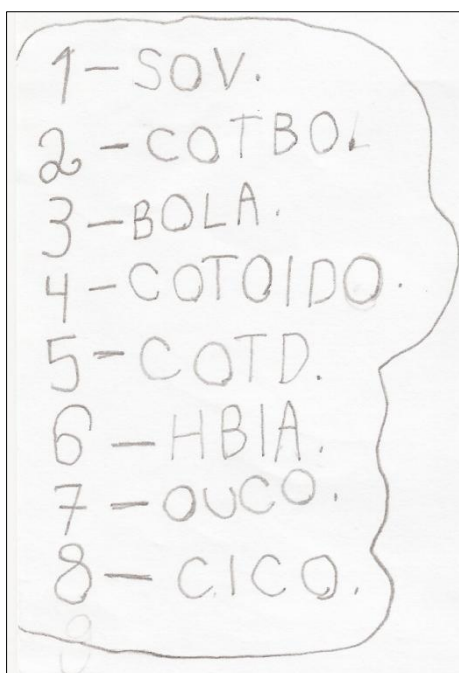


Figura 8 – Última produção escrita de Paulo

Sobre a última produção escrita de Paulo, é importante destacar suas evoluções em relação à escrita dos números, pois não os representa mais de maneira espelhada e também no que se refere à quantidade de sílabas e palavras escritas alfabeticamente, ainda que com trocas. Assim o faz nas palavras BOLA e SOL, mesmo que na última use um grafema não pertinente. Ainda alfabeticamente escreve as sílabas “CO”, “TO” e “DO” para colorida, mesmo ocorrendo trocas, assim como o faz em “CO”, “T” e “BO” para FUTEBOL. Ainda se apoia em uma escrita silábica, por exemplo, em “I” para “RI” em COLORIDA. A partir da quinta palavra a ser ditada, Paulo demonstra não conseguir mais

estabelecer relações entre o que é falado e o que tem que ser escrito. Penso que o cansaço pode ter contribuído para escrever mais apressadamente as palavras: 5) fogo; 6) bandida; 7) mundo; 8) vidro. Na palavra FOGO, aparece somente uma letra correspondente à palavra; na palavra BANDIDA apresenta uma escrita silábica pois a letra “H” no início está aparentemente apagada, registra “B” para “BAN”, “I” para “DI” e “A” para “DA”; nas palavras MUNDO e VIDRO, registra com valor sonoro somente as vogais. Nas três palavras em que houve poucas relações letra-som entre consoantes (FOGO, MUNDO e VIDRO), Paulo utilizou-se da letra “C”, provavelmente, para preencher a falta de algo que ainda não sabe como grafar, assim como o fez na primeira sílaba da palavra FUTEBOL.

Portanto, Paulo ainda não está alfabetizado, varia entre os níveis silábico e alfabético. Nesta transição, aproxima-se do primeiro subnível da etapa alfabética apresentado anteriormente, escreve a maioria das palavras sem o predomínio do valor sonoro convencional, o que o distancia de uma escrita que possa ser considerada socializável. Entretanto, é preciso considerar seus avanços na tentativa de entender o funcionamento da escrita alfabética, levando em conta o alerta de Seal e Silva (2012):

Construir uma hipótese alfabética implica compreender que cada grafema correspondente a uma unidade sonora mínima da língua (os fonemas), mas não implica, necessariamente, o domínio dos grafemas que correspondem às unidades sonoras menores que as sílabas (os fonemas) (SEAL; SILVA; 2012. p. 13).

Finalizo este capítulo destacando como a turma A22 se encontrava ao final do meu estágio obrigatório: nenhum aluno em hipótese pré-silábica e silábica sem valor sonoro, dois alunos escrevendo silabicamente com valor sonoro, três alunos em hipótese silábico-alfabética, onze alunos escrevendo alfabeticamente e seis alfabetizados. Apresentei aqui os avanços mais significativos, mas considero que toda a turma teve avanços positivos tanto nas produções escritas quanto na leitura de textos, ainda que este tema não seja o foco de investigação aqui.

No capítulo que segue, apresentarei análises referentes às marcas e aprendizagens dos alunos através dos dados gerados no retorno à escola, por meio da realização dos encontros com grupo focal.

4 TRABALHAR EM GRUPO É...

Início este capítulo apresentando a transcrição² de um diálogo entre alunos que apresentavam diferentes conhecimentos sobre a escrita. Uma das atividades propostas no estágio para os alunos em aprendizagens iniciais do SEA foi a escrita de palavras do poema “Bola de Gude”, de Ricardo Azevedo. Lançada a proposta, ao circular pela sala, organizada nos grupos áulicos, observei Vanessa questionando Carlos sobre a escrita da palavra BOLA:

- Vanessa: que palavra tu quer escrever?
- Carlos: quero escrever bola.
- Vanessa: então como é que se escreve bola?
- Carlos: o B e o L.
- Vanessa: Não. “BÓ” (fala somente a sílaba inicial da palavra).
- Carlos: o “Ó”.
- Vanessa: acertou! E o LA?
- Carlos: L.
- Vanessa: e o que mais?
- Carlos: o L e o A.
- Vanessa: acertou!

(Diário de Classe do Estágio, 2014)

Neste momento, Carlos percebeu que o professor não é a única fonte de conhecimento e saberes na sala de aula porque aceitou a ajuda de Vanessa e, com ela, demonstrou avançar na escrita da palavra “BOLA”. Cabe ressaltar o quanto Vanessa valorizou os acertos de Carlos: vibrava e sorria a cada resposta de seu colega, demonstrando satisfação por ver os avanços de Carlos a partir de seus ensinamentos. As respostas de Carlos, perante as perguntas de Vanessa, indicam que ele percebeu, no contexto em questão, que existe uma relação sonora entre as partes orais e as partes escritas de uma palavra que vão além de uma letra por sílaba. Cabe destacar que sua colega consegue elaborar boas perguntas, sem antecipar as respostas, para que Carlos estabeleça tais relações.

² As transcrições de diálogos entre alunos e entre alunos e a professora são apresentadas dentro de uma caixa de texto tracejada para diferenciá-las das demais partes do trabalho. Ao final de cada transcrição, indico sua fonte: diário de classe do estágio ou diário de campo.

Feita esta breve exemplificação, passo a apresentar as seções que compõem este capítulo: “Conviver juntos” e “Aprender e ensinar”. Na primeira, apresentarei falas, produções escritas e desenhos vinculados ao ato de ajudar os colegas e às atitudes de relacionamentos. Posteriormente, na segunda seção, apresentarei dados relativos ao que os alunos aprenderam e ensinaram no trabalho em grupo sobre o sistema de escrita alfabética.

4.1 CONVIVER JUNTOS

Nesta seção, apresentarei marcas e significados do trabalho em grupo, relacionados às atitudes de convivência e momentos de ajuda, para os alunos que participaram dos encontros do grupo focal. Sintetizando o que já foi apresentado no quadro da página 11, no primeiro encontro, busquei rememorar o estágio através da “caixa das memórias”, composta pelos seguintes materiais: uma folha A3 branca, um pote com materiais coletivos, uma bandeira dos grupos, uma bandeira do Brasil e frases móveis. Estes materiais foram recorrentes nas estratégias de trabalho em grupo construídas no decorrer do estágio. Neste primeiro momento, os alunos não fizeram nenhum registro escrito, somente relatos orais.

Ao abrir a caixa das memórias e lançar a pergunta disparadora: “O que fizemos com esses materiais no tempo em que a professora Elise esteve com vocês?”, uma explosão de ideias aconteceu:

Paulo: A gente desenhava tudo [todos] ao mesmo tempo.

Daniela: Essa folha grande a gente usava quando tinha um novo líder no grupo, aí a gente tinha que fazer uma bandeira ou um cartaz pro grupo.

Vanessa: Quase sempre eu sentava no grupo do Carlos porque eu sei ajudar ele nas letras.

Cristiano: A gente usou essa bandeira quando a gente foi usar essas palavras [mostra as frases móveis] pra fazer frase lá no pátio.

Carlos: Eu lembro que a Vanessa me ajudou e agora eu já sei até escrever e ler!

Marcos: No começo eu era atrapalhado e aí os meus colegas ajudaram e depois até eu já tava ajudando.

(Diário de Campo, 2014)

Esse conjunto de falas evidencia diferentes marcas e sentimentos de cada aluno em relação ao trabalho em grupo. Nas falas de Vanessa e Carlos, sobressai a consciência da aprendizagem que foi desenvolvida em parceria, o que significa que Carlos lança mão da meta-aprendizagem, ou seja, quando o sujeito percebe que aprendeu.



A imagem ao lado ilustra a fala de Paulo: “A gente desenhava tudo [todos] ao mesmo tempo”. Nesta foto, registrada durante o estágio, Paulo divide a folha com sua colega Helena para desenharem a mascote de seu grupo, o que ocorria a cada nova votação. A fala de Paulo indica a união e a cooperação dos colegas dentro de seus grupos.

Figura 9 – Desenho compartilhado entre Paulo e Helena

Já as falas de Daniela e Cristiano demonstram o quanto foi significativo para eles a construção da identidade do grupo, já que na bandeira ou cartaz estava o símbolo do grupo. A fala de Daniela ainda tem relação com a fala de Paulo, pois os momentos em que foram utilizadas folhas A3 para um desenho coletivo foram para a criação de um nome e de uma ilustração que representasse o grupo, indicando, novamente, a construção de sua identidade em uma produção compartilhada por todos os componentes.



Figura 10 – Exploração da caixa das memórias

Cabe ressaltar que, tanto no primeiro quanto no último encontro, os alunos mencionaram atividades que foram significativas no decorrer do estágio, como por exemplo: monta-palavras, leitura coletiva, cartazes, jogos e desenhos.

Essas atividades foram mencionadas pelos alunos durante o primeiro encontro com o grupo focal, no qual os alunos exploraram a caixa das memórias. No decorrer do encontro, as atividades acima mencionadas foram ditas inúmeras vezes pelos participantes da pesquisa, o que me fez entender como significativas para eles. As falas a seguir em relação ao “Jogo do Troca³” exemplificam tal significação.

Cristiano: Teve um jogo, o das trocas, que a gente brincou na Páscoa, com os heróis e com todos os países que a turma viajou.

Vanessa: O jogo da troca era legal porque quando um grupo achava que já tinha vencido, ia um colega lá e tirava uma carta troca e o grupo se ferrava.

*Marcos: Quando alguém pegava a carta troca todo mundo gritava: troca, troca, troca!
(Diário de Campo, 2014)*

Um aspecto que chamou atenção nos dados foi o fato de que todas as atividades mencionadas pelos alunos foram realizadas em grupo ao longo do estágio. Algumas delas eram recorrentes, como jogos e desenhos. Realizamos muitas vezes o “Jogo do Troca” que objetiva relacionar palavra e imagem. Quando exploramos o poema “Bola de Gude”, lemos o texto inúmeras vezes de forma coletiva: primeiro toda a turma, depois grupo por grupo, depois somente as meninas, depois somente os meninos, entre outras modalidades. Como mencionei anteriormente, os desenhos coletivos ocorriam a cada troca de grupo. Durante a Copa do Mundo produzimos, dentro de cada grupo, um cartaz sobre o país-sede da copa: o Brasil. O jogo monta-palavras silábico, por sua vez, foi praticado somente em uma ocasião e tem por objetivo desenvolver a consciência silábica. Acredito que esse jogo foi mencionado pelos alunos por ser um momento lúdico.

As falas dos alunos relacionadas aos momentos de jogos e brincadeiras comprovam que os momentos mais dinâmicos e a troca de experiência entre

³ Descrição do “Jogo do Troca”: A turma fará um grande círculo na ordem de seus grupos áulicos. Cada grupo receberá uma cartela com uma cor diferente, contendo seis imagens relacionadas a uma temática. Para cada cartela haverá seis fichas com palavras correspondentes às imagens, com a cor de cada grupo. Entretanto, para cada cor de cartela haverá quatro fichas com a palavra “troca”. O jogo começa: sentados em círculo com os seus grupos, cada um com uma cartela. No meio do círculo estarão todas as fichas misturadas de cabeça para baixo, como se fosse um jogo de memória. Cada integrante do grupo, revezadamente, de um grupo por vez, vai até o centro da roda e desvira uma ficha. Se for da cor da cartela e estiver escrito a palavra correspondente a alguma das imagens, da cor do seu grupo, o aluno pegará a ficha e colocará em cima da imagem correspondente. Caso a ficha não seja da cor de seu grupo, ele vira a ficha de cabeça para baixo novamente, passando a vez para o próximo grupo. O jogo pode mudar a qualquer momento: caso o aluno desvire a ficha com a palavra TROCA e não for da sua cor, deverá trocar de cartela com o grupo da cor correspondente. O jogo termina quando todas as fichas terminarem (Diário de classe, 2014).

ascrianças também promovem aprendizagens através da interação social, um dos conceitos centrais da teoria sociointeracionista de Vygostky. Para Oliveira:

Qualquer mobilidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (OLIVEIRA, 1995, p. 64).

Essa ideia converge com os dados aqui apresentados, pois as estratégias de trabalho em grupo somadas a propostas didáticas diferenciadas, como jogos e atividades coletivas, contribuíram para a aprendizagem por meio da interação social.



Figura 11 – Jogo monta-palavras silábico



Figura 12 – Cartaz sobre o Brasil

Algumas singularidades se destacaram nas produções escritas e desenhos das crianças no grupo focal. O ato de ajudar e de trabalhar em grupo sobressaiu em diferentes momentos dos alunos no contexto escolar, inclusive nos que não contavam com a minha presença e supostamente não teriam relação com o projeto do estágio, por exemplo, nas aulas de Educação Física e na hora do recreio, tal como representam os desenhos abaixo⁴.

História do desenho:

"O Ítalo queria ajuda para subir na árvore e pediu ajuda para o Paulo que levou uma escada para ajudar o Ítalo a pegar a maçã na árvore".

(Diário de Campo, 2014)

⁴ Nos Pares Educativos apresentados, a criança desenhou a cena e contou a história para professora que fez o registro escrito.

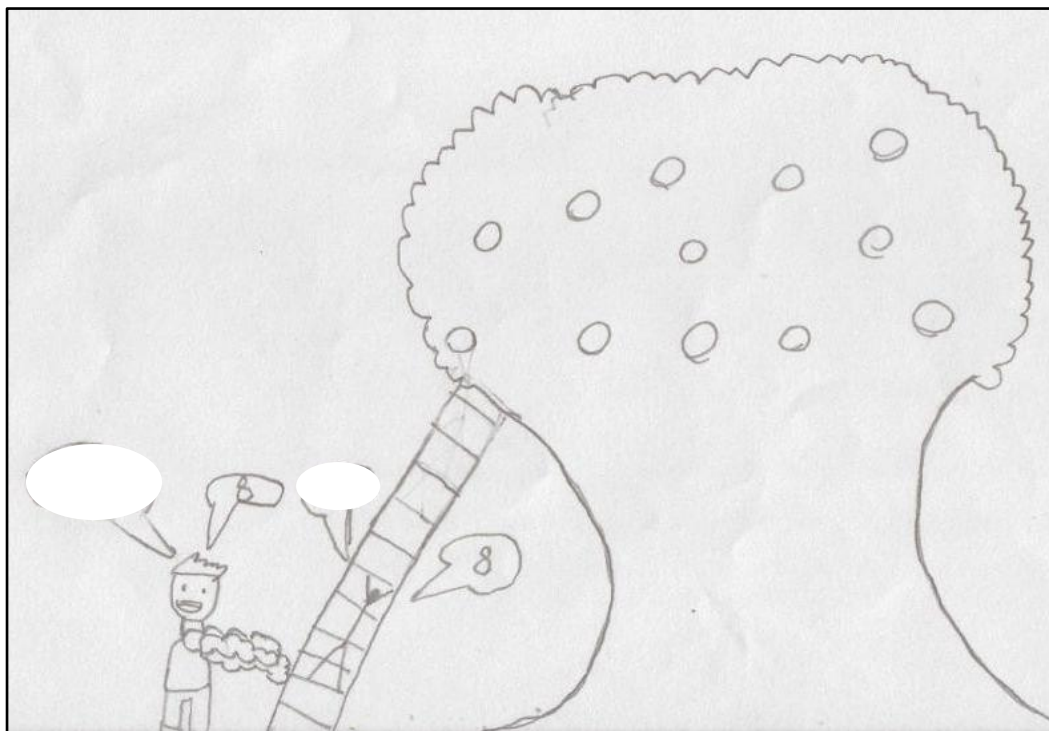


Figura 13 – Par Educativo de Paulo

A proposta do Par Educativo, realizada no segundo encontro, tem como objetivo representar, através do desenho e da escrita, relações que se estabelecem entre quem aprende e quem ensina. Esta atividade gerou dados significativos, quais sejam: a maioria dos nomes escolhidos pelos alunos são os seus e de seus amigos da escola; as idades entre os atores do desenho são próximas, o que pode significar que podemos aprender com pessoas da mesma faixa etária e não apenas com pessoas mais velhas.

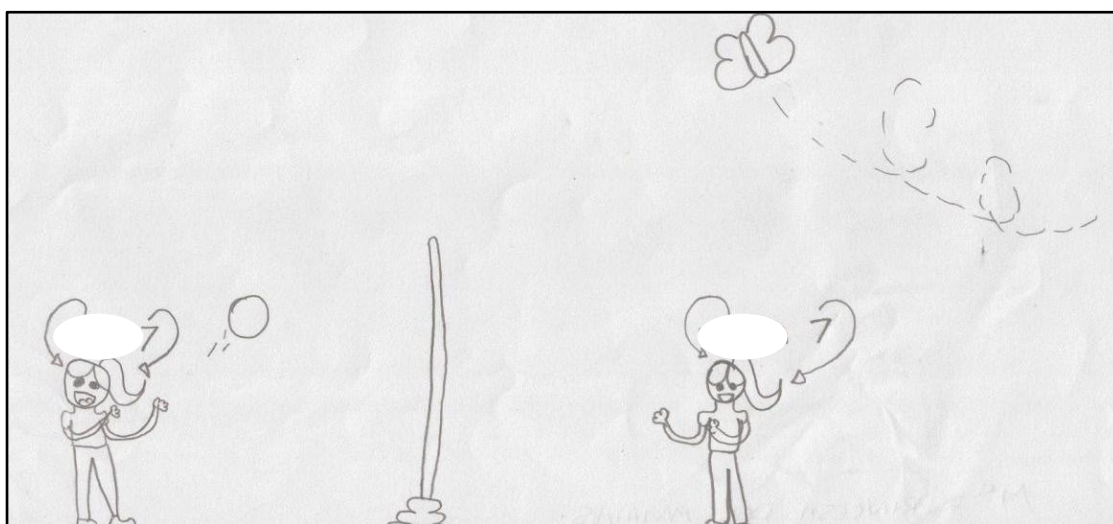


Figura 14 – Par Educativo de Mariana

História do desenho:

"A Mariana ajuda sua colega no trabalho da Educação Física".

(Diário de Campo, 2014)

No desenho de Paulo, há a ilustração de uma árvore, que é uma característica marcante da escola, pois é bastante arborizada, rica em natureza. Já no desenho de Mariana, há uma ilustração de um jogo de vôlei na aula de Educação Física. Também enfatizo que Paulo se representa ajudando o seu amigo mais próximo na escola, Ítalo, o que também ocorre no Par Educativo de Mariana, que desenha sua amiga mais próxima, Vanessa. Destaco também o detalhamento e a clareza nos desenhos acima. O que também é interessante analisar é que, nesses casos, os alunos que ainda não se apropriaram do SEA são os ensinantes da cena o que provavelmente significa que eles também se sentem capazes de ensinar.

Em suma, essas duas produções demonstram que os alunos valorizam o trabalho em grupo e ajudar os colegas (e outras pessoas) em diferentes contextos.

Quando se trabalha em grupo, promove-se a formação de uma teia relacional onde os integrantes do mesmo passam a experienciar a história de vida de cada um deles, possibilitando a convivência e o aprendizado do respeito às diversidades [sic] (LIMEIRA, 2011, p.8).

Esta teia relacional pode ser construída na turma no decorrer do estágio, como demonstram as produções escritas advindas do terceiro encontro do grupo focal, em que os alunos realizaram a atividade "Trabalhar em Grupo é...", que tinha por objetivo expressar, através da escrita, as impressões sobre as vivências de trabalho em grupo.

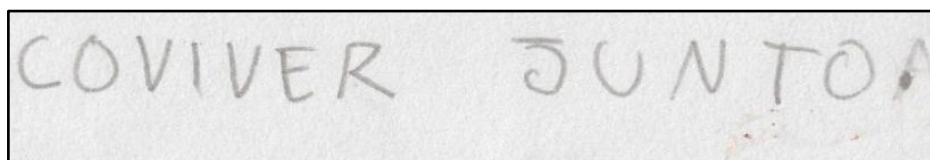


Figura 15 – Produção escrita 1 de Daniela

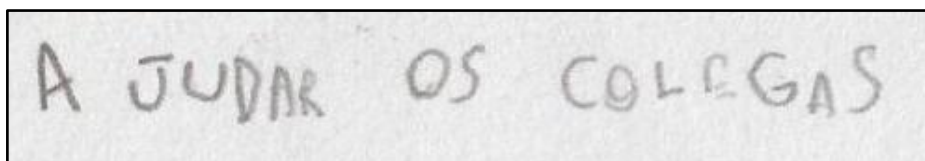


Figura 16 – Produção escrita de Marcos

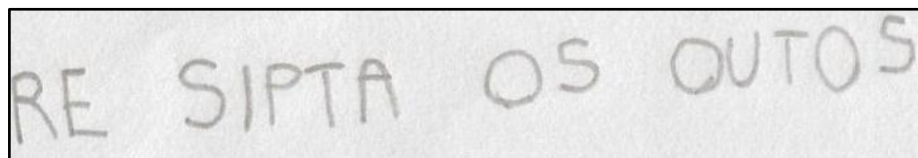


Figura 17 – Produção escrita 1 de Paulo

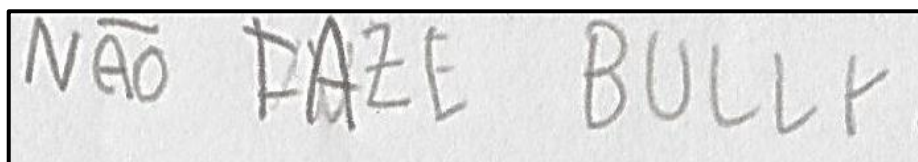


Figura 18 – Produção escrita 2 de Daniela

Nos enunciados acima sobre o trabalho em grupo – conviver junto; ajudar os colegas; respeitar os outros; não fazer bullying – evidenciam-se aprendizagens para além do conteúdo do trabalho em si, quais sejam, dividir os materiais, respeitar os colegas e suas individualidades, resolver os problemas de forma autônoma dentro do grupo.

Finalizo esta seção destacando o avanço da turma de uma maneira geral no que diz respeito às relações aluno-aluno e professor-aluno, também a diminuição dos conflitos e as aprendizagens no sentido de cooperação e ajuda: “[...] a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimentos em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas” (SILVA, 2012, p. 6). Essa interação foi fundamental para que a turma avançasse em suas aprendizagens de forma mais autônoma sem necessitar da intervenção da professora estagiária e da professora titular a todo momento, porque “Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” (OLIVIERA, 1995, p. 64).

4.2 APRENDER E ENSINAR

Esta seção inicia com a apresentação de três conceitos da teoria sociointeracionista de Vygostky que explicam o desenvolvimento da criança: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

O desenvolvimento real é aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver circunstâncias utilizando seu conhecimento com autonomia: “o nível de desenvolvimento real da criança designa o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança” (OLIVEIRA, 1995, p. 59).

O desenvolvimento potencial é a etapa em que o aluno é capaz de fazer algo que ainda não consegue fazer sozinho se tiver auxílio de outra pessoa mais experiente, seja o professor ou um colega, possibilitando a troca de experiência entre os dois: “há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (OLIVEIRA, 1995, p. 59). O trabalho em grupo possibilita essas trocas de experiências, quando, por exemplo, um aluno ajuda o outro a escrever, conforme o diálogo de Valéria e Carlos na abertura deste capítulo.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo interativo que ocorre em um contexto social, em que a interação professor-aluno e aluno-aluno propicia a construção de significados. Na distância entre esses dois níveis, surge a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky como,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Além disso, a Zona de Desenvolvimento Proximal “é uma constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (OLIVEIRA, 1995, p. 60). A fala de

Marcos na seção anterior: “No começo eu era atrapalhado e aí os meus colegas ajudaram e depois até eu já tava ajudando”, exemplifica este conceito, pois Marcos era um aluno dependente do auxílio das professoras e dos colegas mais experientes e, ao tornar-se independente dessa ajuda, tratou de transmitir seus conhecimentos aos que ainda não conseguiam desenvolver algumas habilidades autonomamente.

Acredito que é função do professor preparar planejamentos flexíveis aos alunos, com diferentes situações de aprendizagem que permitam potencializar a ZDP, ou seja, investindo nos conhecimentos que o aluno ainda precisa alcançar de forma independente. O estágio obrigatório possibilitou que eu aprendesse como realizar um planejamento flexível, abordando as diferentes necessidades da turma. Nesse sentido, nas estratégias de trabalho em grupos, compostos por alunos em diferentes níveis de aprendizagem, os mais experientes assumem o papel de mediadores das atividades e, assim, contribuem para as aprendizagens dos colegas.

A interação social com o outro – seja ele um adulto ou uma criança mais experiente – adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. A interação social atua, dessa forma, sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, fazendo com que processos maturacionais em andamento venham a se complementar, fornecendo novas bases para novas aprendizagens (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

A interação social foi fundamental para que os alunos se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética, conforme as produções escritas apresentadas a seguir, que foram propostas no terceiro encontro do grupo focal através da atividade “Trabalhar em grupo é...”.

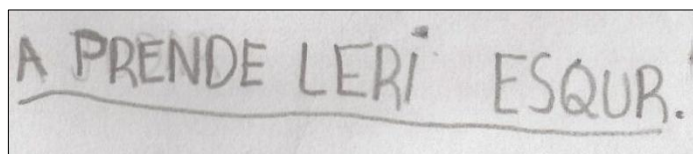
A rectangular box containing the handwritten text "A PRENDE LERI ESQUR." in capital letters. The text is written in a simple, slightly irregular font. There is a horizontal line drawn under the word "LERI".

Figura 19 – Produção escrita de Mariana

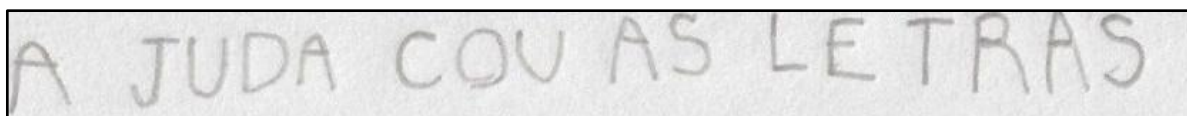
A rectangular box containing the handwritten text "A JUDA COU AS LETRAS" in capital letters. The text is written in a simple, slightly irregular font.

Figura 20 – Produção escrita 2 de Paulo

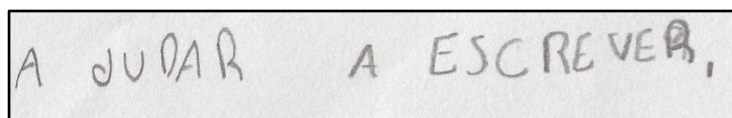


Figura 21 – Produção escrita de Vanessa

Nos enunciados acima sobre os conhecimentos compartilhados no trabalho em grupo – aprendi a ler e escrever; ajudar com as letras; ajudar a escrever – evidenciam-se aprendizagens relacionadas à apropriação do SEA. A reflexão de Vanessa comprova, mais uma vez, sua colaboração nos avanços de Carlos em relação às aprendizagens sobre o sistema de escrita. Já Paulo faz menção às letras que, em diversos momentos do estágio, foram citadas através da soletração de palavras na hora da cópia da rotina e, também, no auxílio de alguns colegas, ajudando-o a perceber o valor sonoro de cada letra. Exemplifico essa situação através do diálogo entre Marcos e Paulo em um momento de cópia da data do quadro em um dia que Paulo chegou atrasado⁵.

Marcos: Paulo, a gente já tá na atividade, nos ajuda aqui que depois a gente te ajuda a copiar a data;

Paulo: Tá.

Marcos: Porto Alegre, 14 de abril de 2014 [lendo para Paulo].

Paulo: "PO", "PO"...

Marcos: P, O, R, T, O [soletra para Paulo].

Paulo: Deu!

Marcos: A, L, E, G, R, E. Tentar ser rápido pra gente fazer o texto da Páscoa.

Paulo: Os números eu já sei.

Marcos: A, B, R, I, L.

(Diário de Classe do Estágio, 2014)

Este diálogo demonstra que Paulo ainda depende de auxílio de uma pessoa mais experiente em relação à leitura e escrita de palavras usuais para a consequente cópia ágil da rotina do quadro; portanto, tais habilidades se relacionam ao desenvolvimento potencial. Além disso, também são foco da ZDP, pois Paulo

⁵ A expressão "nos ajuda aqui", utilizada por Marcos na primeira linha do diálogo, refere-se ao pedido de ajuda dele e demais colegas do grupo a Paulo, que chegou atrasado. Nesse momento, a turma já praticava uma atividade coletiva e Marcos solicitou a presença do colega Paulo de imediato.

precisava de ajuda naquele momento, para, em um futuro próximo, conseguir, ler, escrever e copiar rapidamente, de formaindependente. O mesmo ocorre no diálogo entre Carlos e Vanessa, apresentado na abertura deste capítulo.

Se o professor dá uma tarefa individual aos alunos em sala de aula, por exemplo, a troca de informações e de estratégias entre as crianças não deve ser considerada como procedimento errado, pois pode tornar a tarefa um projeto coletivo e extremamente produtivo para cada criança. (OLIVEIRA, 1995, p. 64)

Neste caso, Marcos tornou a cópia da data de Paulo mais produtiva, pois fez com que o colega realizasse a tarefa com mais agilidade, para que Paulo contribuísse na atividade coletiva seguinte: a produção escrita coletiva sobre a Páscoa. Percebe-se também, no diálogo entre os alunos Marcos e Paulo, o quanto os colegas valorizam o trabalho em grupo e a presença de todos os componentes nas atividades coletivas.

Ressalto também a singularidade de Mariana (Figura 19): “Aprendi a ler e escrever”, que relaciona o ato de aprender ao significado de trabalhar em grupo. Este dado é marcante para esta pesquisa pelo fato de a maioria dos alunos visualizarem o trabalho em grupo como ato de ajudar e Mariana julgou relevante mencionar que trabalhar em grupo não é somente ajudar, mas também aprender. As escritas analisadas de Mariana no capítulo anterior indicam que ela aprendeu a refletir sobre a estrutura das palavras, assim avançando nas suas aprendizagens do SEA.



Figura 22 – Par Educativo de Daniela

História do Desenho:

"A Lisi está ensinando o Rem a ler um livro de 100 páginas no trabalho em grupo".

(Diário de Campo, 2014)

Daniela demonstra, em seu Par Educativo, aspectos diferentes aos de seus colegas, apresentados anteriormente. Representou indivíduos com idades maiores que a sua e com nomes fictícios, que não são nem de seus colegas, nem de sua família. Escreveu sua história do desenho de maneira independente, citando um momento de leitura. O que diferencia o trabalho de Daniela das outras produções apresentadas é que menciona o trabalho em grupo como espaço de aprendizagem: "[...] a interação pode levar as crianças a trocar informações, bem como a partilhar estratégias de resolução de problemas e modos de 'pensar' sobre os conteúdos mobilizados para a realização das atividades propostas" (LEAL; GUERRA; LIMA; 2012; p. 87). Assim, Daniela evidencia a importância da interação nas atividades de leitura, demonstrando que uma pessoa pode ler para outra. A cena apresentada pode ter relação com os momentos de leitura fruição em sala de aula, nos quais um aluno lia para o outro. Destaco também que as idades avançadas podem ter relação com o número de páginas do livro, enfatizando que pessoas mais velhas, supostamente, têm habilidades para ler grandes extensões de escrita.

No Par Educativo de Carlos, a seguir apresentado, que também contou a história para a professora escrever, também há menção às aprendizagens relacionadas a determinadas habilidades: leitura, escrita e matemática. Assim como Daniela, fez a escolha por nomes fictícios; entretanto, as idades voltam a ser próximas às dos alunos. O desenho de Carlos apresenta aparentemente uma mesa com uma folha/caderno e um estojo/lápis, materiais utilizados em tarefas de escrita de palavras e de matemática. Cabe ressaltar que Carlos menciona três áreas representativas do "saber escolar". Entretanto, acredito que o aluno tenha feito menção à leitura e à escrita por serem habilidades que se encontram, para ele, na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois ainda precisa de ajuda de uma pessoa com mais experiência, para, futuramente, desempenhá-las de forma autônoma. Porém, na matemática, Carlos já atingiu o nível de desenvolvimento real em relação às habilidades até então exploradas no segundo ano, pois realiza atividades envolvendo operações de adição e subtração, bem como problemas matemáticos simples de forma independente.



Figura 23 – Par Educativo de Carlos

História do Desenho:

"O Lucas está ajudando o João a ler e escrever e também saber fazer a matemática".

(Diário de Campo, 2014)

Finalizo este capítulo destacando que a turma A22, em sua maioria, percebeu que trabalhar coletivamente, através da interação social, impulsiona a aprendizagem. É através dessas interações que o aluno conquista autonomia, começa a tomar decisões de maneira independente, aprende a argumentar e divide seus conhecimentos com os seus colegas de grupo e com a turma, tornando-se mais confiante para avançar em suas aprendizagens. As produções apresentadas nesse capítulo confirmam o quanto foi significativo para os alunos aprender e ensinar com/para seus colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei minha pesquisa, tinha por objetivo refletir analiticamente sobre as aprendizagens na alfabetização construídas a partir de trabalhos em grupo em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Além disso, a pergunta norteadora da pesquisa era: “Como as estratégias de trabalho em grupo podem contribuir para a progressão de alunos em suas aprendizagens sobre o sistema da escrita alfabética?”.

A escola como principal meio de interação social de crianças é o espaço principal onde elas têm acesso à aprendizagem, através das trocas de experiências e de aulas planejadas coerentemente de acordo com o nível de desenvolvimento e os conhecimentos sobre a escrita dos alunos. Nesse sentido, retomo a epígrafe de abertura deste trabalho que destaca que o aluno não percorre sozinho o caminho sobre o aprendizado: na escola, a aprendizagem não se dá somente na interação professor-aluno, mas também entre os alunos que, ao conviverem com outras pessoas, efetuam trocas de informações e saberes, auxiliando e sendo auxiliados e, dessa forma, constroem seus conhecimentos no seu tempo.

As análises apresentadas evidenciam que as estratégias de trabalho em grupo contribuem para o avanço das aprendizagens dos alunos a partir de jogos e atividades coletivas, que favoreçam o processo ensino-aprendizagem por meio da interação social entre as crianças, possibilitando a elas maior envolvimento e comprometimento com seu aprendizado e de seus colegas também.

Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a importância das estratégias de trabalho em grupo no ciclo de alfabetização, para a construção de aprendizagens mútuas dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética, promovendo o diálogo, as trocas de experiências e a conquista da autonomia na realização das atividades. Igualmente, valorizou estratégias de resolução de problemas por meio das interações sociais e a progressão da maioria dos alunos em suas aprendizagens sobre o funcionamento da escrita.

O trabalho em grupo permitiu aos alunos a realização de produções coletivas visando a construção das aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética, e também promoveu significativas interações sociais, baseadas em relações de afeto e na conquista da autonomia, que tiveram efeitos na diminuição de conflitos entre os

alunos. Ver a turma como um grupo e um time fez com que as crianças se unissem para uma progressão coletiva.

Investir na proposta de trabalho em grupo também possibilitou refletir sobre o papel do professor na sala de aula, sobre a necessidade de organizar e dinamizar os grupos, intervir nos momentos adequados, desafiando os alunos a vencer suas dificuldades através da troca de experiências com os seus colegas. Evidenciou-se que as estratégias de trabalho em grupo auxiliaram os alunos nos seus avanços nas aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética, confirmados com os resultados obtidos na pesquisa através das análises das produções escritas advindas do período de estágio docente, bem como com reflexões realizadas pelos alunos nos encontros de grupos focais, posteriores ao período em que convivi com eles como professora estagiária.

REFERÊNCIAS

ABATTI, Rita; CABRA, Armando Villas-Bôas; VILLAS-BÔAS, Suzana. Grupos Áulicos. In: ROCHA, Ana Luiza C. da (Org.). **A interação na sala de aula: grupos áulicos**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005. P. 81-94.

DAVIS, C., SILVA, M.A.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, 71, 1989, p. 49-54. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf> Acesso em: 16 nov. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro. 2005.

GODOY, Arlida Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35 n.3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

LEAL, Telma F.; LIMA, Juliana de M.; Guerra, Severina. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P. 85-103.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Grupos áulicos: espaço de conflito, socialização e aprendizagem**. Brasília: EDUCASUL, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1995.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexsandro da. A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 6-20. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_3_MIOLO.pdf Acesso em: 11 nov. 2014.

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 6-16. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_7_MIOLO.pdf Acesso em: 14 out. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. P. 103-119.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: O TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Trata sobre os momentos de trabalho em grupo e tem como objetivo discutir e refletir sobre as aprendizagens na alfabetização construídas a partir do trabalho em grupo.

Para este fim, serão coletadas narrativas orais, através da gravação de voz, produções escritas e desenhos realizados pelos alunos nos encontros destinados à pesquisa. Os três encontros serão realizados no ambiente escolar, nos dias 1, 2 e 3 de setembro de 2014 e terão duração de 40 minutos. Também serão utilizadas produções orais e escritas das crianças advindas do período de meu estágio de docência, de março a junho de 2014.

Seu (a) filho (a) está convidado (a) a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – Elise Jacobi Vasques – possa realizar esta coleta de dados. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do (a) participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora Elise Jacobi Vasques através do telefone [REDACTED] ou com sua orientadora, Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED]

Eu _____ responsável por _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu/minha filho (a) participe da mesma.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Aluno

Assinatura da Pesquisadora – Elise Jacobi Vasques

Assinatura da Professora Orientadora – Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/_____.