

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO
DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRÁTICAS INCLUSIVAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL**

BAURU
2017

JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRÁTICAS INCLUSIVAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata.

BAURU
2017

Fusco, Janaina Fernanda Gasparoto
Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação
infantil ao Ensino Fundamental / Janaina Fernanda Gasparoto
Fusco, 2017
130 f.

Orientador: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017
Material adicional disponível: e-book

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3.
Aprendizagem cooperativa. 4 Práticas inclusivas. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de março do ano de 2017, às 10:00 horas, no(a) Sala 2 do prédio da Pós-graduação - Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, Profa. Dra. FÁTIMA ELISABETH DENARI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO, intitulada **Educação infantil e ensino fundamental: práticas inclusivas e articuladoras na continuidade do ensino em meio a perspectiva da aprendizagem cooperativa**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Profa. Dra. FÁTIMA ELISABETH DENARI

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Novo título após a defesa

Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação infantil ao Ensino
Fundamental

Este trabalho é dedicado a todos os alunos que participaram de minha trajetória até o presente momento, contribuindo com minha contínua aprendizagem e busca pelo aperfeiçoamento, alegrando meus dias com amáveis sorrisos, os quais fortaleceram a caminhada, permitindo acreditar que a educação é capaz de transformar e trazer esperança em meio a tantas incertezas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a JESUS, meu MESTRE, que me capacitou e ensinou a persistir com fé, certa de que tudo é possível ao que crê, e tem realizado SUA vontade boa, perfeita e agradável em minha vida e me conduzirá em vitórias aos objetivos que ainda alcançarei.

Reverencio-me

À minha amada FAMÍLIA, pela contínua compreensão, pelo incentivo, pelas orações e colaborações para que, em meio a tantos desafios, eu prosseguisse determinada na conclusão desta importante etapa de aprendizagem.

Ao meu amado esposo, DENILSON FUSCO, companheiro, amigo, parceiro, confidente, incentivador e encorajador. Minha imensa expressão de reconhecimento, por sempre compreender e apoiar os objetivos almejados, prosseguindo juntamente rumo aos alvos que nos são propostos.

Às Professoras Doutoras ELIANA MARQUES ZANATA e VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI. A essas profissionais e incentivadoras incríveis, não direi somente um *muito obrigado*, pois, certamente, permanecerão em meu coração como integrantes de minha história, nessa grande trajetória em busca de uma educação democrática e inclusiva, capaz de respeitar as diferenças e potencializar as habilidades, semear vida, esperança e desejo pela aprendizagem... Enorme gratidão sinto pelo apoio e pela confiança que me dispensaram.

À minha MÃE, LEONICE JESUÍNA SIMÃO GASPAROTO, por CONTINUAMENTE, me auxiliar em orações, sempre crendo que as conquistas e vitórias me acompanhariam, profetizando que tudo é possível ao que crê...

Ao meu PAI, ANTONIO VILSON GASPAROTO, exemplo de integridade, determinação, esforço e perseverança, pois, dia após dia, tem se superado em suas conquistas, um contínuo sonhador visionário, que, certamente, prosseguirá, mesmo após a conclusão de uma longa carreira. Permanece incansavelmente alcançando novos horizontes, estimulando-nos e nos inspirando a vencer por meio da honestidade e digno trabalho.

Agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a construção dos meus valores: meus pais, os mestres do passado e todos que compartilharam um pouco do que sabem comigo e com os meus amigos nesta vida acadêmica, por todos os risos compartilhados, ansiedade superada e conhecimentos

compartilhados. Sou imensamente grata pela compreensão de pessoas especiais, quando minha presença não foi possível e quando minha preocupação e atenção pareciam se voltar exclusivamente para os estudos e a longa jornada de trabalho. Obrigada a todos os amigos-professores pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa. Aproveito para citar a contínua companhia de minha querida gata “Babi”, pois durante todo o percurso estive sempre ao meu lado, durante o dia ou às madrugadas...

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo, verificar o impacto e analisar uma proposta de intervenção com base na aprendizagem cooperativa na transição da educação infantil e Ensino Fundamental, atendendo às expectativas de desenvolvimento da faixa etária. A partir da observação do contexto escolar, compreender as implicações provocadas pela modificação da metodologia de ensino utilizada para minimizar a ruptura existente na transição deste período escolar, embasada sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Parâmetros, Propostas e Referenciais curriculares, que norteiam o período da infância. Diante dos pressupostos das práticas inclusivas, busca-se a excelência na inclusão escolar, resultante das adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem esse processo. Na perspectiva da aprendizagem cooperativa possibilita-se um trabalho significativo, capaz de garantir os direitos de aprendizagens que estejam contemplados no Projeto Político Pedagógico. Desse modo práticas significativas em colaboratividade entre educadores das classes comuns e educadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuem para o processo de desenvolvimento do aluno. Como instrumentos de coleta foi utilizada a observação da aplicação de atividades na perspectiva da aprendizagem cooperativa pela constituição de grupos formais, informais e de base, em contínua observação da interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, na interação estimuladora face a face e nas competências sociais, a fim de verificar o impacto e analisar uma proposta de intervenção com base na aprendizagem cooperativa na transição da educação infantil e ensino fundamental. Os dados coletados foram registrados em diário de campo, com auxílio de recursos fotográficos mediante roteiro de registro de observação, com apontamentos e focos da interação entre as crianças sob as dimensões e fundamentos da perspectiva da aprendizagem cooperativa. A partir da aplicação e resultados obtidos foi elaborado como produto um *e-book* gratuito e de livre acesso. Os resultados finais apontam que é possível haver uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dispondo de práticas inclusivas, que contribuem para o avanço qualitativo no alcance de uma efetiva aprendizagem, atrativa, motivadora, desafiante e de interesse às necessidades atuais das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Aprendizagem Cooperativa. Práticas inclusivas.

ABSTRACT

This research aims to verify the impact and to analyze an intervention proposal based on cooperative learning focusing on the transition from Early childhood education to Elementary school, meeting the expectations of the age group development. From observation of the school context, this work intends to understand the implications caused by modifying the teaching methodology used to minimize the disruption in this transition period, based on the National Basic Guidelines Educational Law (LDBEN), Parameters, Proposals and Curricular References, which guides the period of childhood. In the face of assumptions of inclusive practices, it seeks the excellence in school inclusion, resulting from the adjustments in classroom and public policies that enable this process. In the context of cooperative learning it is possible to enable a meaningful work, able to guarantee the learning rights that are covered in the Pedagogical Political Project. Thereby significant and collaborative practices among educators of the common classes and educators who work in Specialized Educational Service (AEE), contribute to the development process of the student. As instruments of collection was used the observation of the implementation activities in the context of cooperative learning through formal, informal and base groups, in continuous observation of positive interdependence, individual and group responsibility, stimulating interaction face-to-face and social skills, in order to verify the impact and to analyse an intervention proposal based on cooperative learning, especially in the transition from Early childhood education to Elementary education. The collected data were recorded in a field journal, with photographic resources support through observation registry script, with notes and focus on interaction between the children under the dimensions and fundamentals of perspective of cooperative learning. From the implementation and results obtained from this study was produced a free e-book with free access. The final results indicate that it is possible to have a transition from Early Childhood to Elementary School with inclusive practices, that contributes to the qualitative advance in range of an effective learning, attractive, motivating, challenging for interests to the current needs of children.

Key words: Early childhood education. Elementary school. Cooperative learning. Inclusive practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EMEII	Escola Municipal de Educação Infantil Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PC	Paralisia cerebral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa.....	64
Figura 2 – Características Fundamentais do Trabalho em Grupo na AC.....	66
Figura 3 – Caracterização dos participantes	72
Figura 4 – Contos de transformações – material dourado.....	82
Figura 5 – Contos de transformações – material dourado.....	82
Figura 6 – Dominó de material dourado	84
Figura 7 – Dominó de material dourado	85
Figura 8 – Jogo do “Cubra e descubra”	87
Figura 9 – Jogo “Cubra e descubra”	88
Figura 10 – Experiência “Afunda e não afunda”	90
Figura 11 – Experiência “Afunda e não afunda	91
Figura 12 – Experiência “Misturas e descobertas”	92
Figura 13 – Experiência “Misturas e descobertas”	93
Figura 14 – Exemplos de capacidades de cooperação	95
Figura 15 – Avaliação do trabalho de grupo (construção do cenário)	98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSIÇÃO EM MEIO AO CONTEXTO DE NOVE ANOS	23
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	26
1.2 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
1.2.1 Proposta Curricular de Educação Infantil	37
1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	42
1.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
1.4 CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	46
2 INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: TESSITURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	52
2.1 INCLUSÃO ESCOLAR	55
2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS	58
2.3 APRENDIZAGEM COOPERATIVA	59
3 MÉTODO	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E PARTICIPANTES	71
3.2 PROCEDIMENTO PARA REGISTROS DOS DADOS	73
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	74
4 DESENHO DO PRODUTO	76
4.1 DIAGNÓSTICO LOCAL	76
4.2 PROBLEMAS ENFRENTADOS	76
4.3 PÚBLICO	77
4.4 ESCOLHA DO PÚBLICO	77
4.5 ALTERAÇÃO DA SITUAÇÃO E MELHORIAS ESPERADAS	77
4.6 POTENCIALIDADES LOCAIS E QUALIDADES DO PÚBLICO	78
4.7 ELABORAÇÃO	78
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
5.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO	80
5.2 ENSINO FUNDAMENTAL	81
5.2.1 Contos de transformações – material dourado	81
5.2.2 Dominó de material dourado	84
5.2.3 Jogo do cubra e descubra	87
5.3 EDUCAÇÃO INFANTIL	89
5.3.1 Experiência “Afunda e não afunda”	90
5.3.2 Experiência “Misturas e descobertas”	92
5.4 RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	94

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Carta de solicitação	120
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	123
APÊNDICE C – Avaliação do trabalho de grupo (construção do cenário).....	125
APÊNDICE D – Avaliação da apresentação do cenário para toda a turma	126
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	127
ANEXO B – Informações sobre o produto	130

APRESENTAÇÃO

Tempo de refletir...

Como é bom destinar parte do precioso tempo para retomar momentos e etapas tão importantes que marcaram a trajetória e deram destino às escolhas que determinaram o futuro.

É com essa perspectiva que nesse precioso tempo experiências são relatas e retomadas para que as reflexões esclareçam e alinhem o presente...

Nasci em família simples, com pais que tinham escolaridade de primeiro grau, em modelo patriarcal em que o provedor é o marido e a esposa dedica sua vida aos cuidados dos filhos e da casa, exercendo com primazia tais funções.

Aos três anos de idade, fui presenteada com um lindo irmão, que, certamente, desestabilizou toda a rotina. Todavia, acrescentou muito, aprimorando novas relações, permitindo aprender a conviver e partilhar a vida com amor e gratidão.

Muito sensibilizada, minha mãe me matriculou na educação infantil aos cinco anos de idade. Dois anos se passaram e a educação infantil foi concluída e, juntamente com ela, a mudança de residência, fase essa muito difícil e de totais mudanças. Ahhhh... fase de transições e misto de sentimentos, conflitos intensos e apropriação do novo!

Até a quarta série, período tranquilo, com uma professora muito dedicada e acolhedora, sendo protagonista no processo de aquisição do mundo letrado, juntamente com a mãe que incentivava intensamente e ainda “tomava minha lição” em casa.

Enfim, permanecendo no mesmo prédio, mas com toda a mudança da grade curricular, acréscimo de vários professores e autonomia para estudar e gerenciar os momentos de aprendizagens. Foram quatro anos, mas me lembro de maior dedicação a partir da sétima série, em que éramos um grupo menor de alunos e estudávamos à tarde. Esse desejo perdurou até a oitava série, e, enfim, “FORMATURA” e momento de despedidas...

Então há rumores de um centro de ensino do magistério, o CEFAM!!!

Para enorme alegria e surpresa, o meu nome se encontrava na lista de aprovados. Então, novas perspectivas!!!

Ahhhhh... quantos estágios!!! Rede estadual, municipal, educação especial e um tempinho para conhecer a escola particular...

Foi então a escola particular que possibilitou a entrada no mercado de trabalho, subindo degrau por degrau de auxiliar, professora de educação infantil, professora de

ensino fundamental e coordenadora pedagógica. Quantas aprendizagens e descobertas... durante dez anos, com dedicação exclusiva em tempo integral.

Surgiram então as novas diretrizes para os próximos dez anos de educação... juntamente com o plano, tornar-se-ia necessária a graduação em PEDAGOGIA, para prosseguir na área educacional...

Ao faltar somente um ano para a conclusão, ao prestar o único concurso que havia surgido no Estado nos últimos anos, encontro-me aprovada... Nova peregrinação e intensas mudanças, pois surgiu a notícia de que não havia vagas para a cidade de Bauru.

Concomitantemente, a aprovação no concurso esperado do município... possibilidade de acúmulo de cargos, atuando em duas salas do ensino fundamental. Quanto trabalho, porém muito gratificante... Fase essa de trocas de experiências com vários colegas diferentes, formação continuada com inúmeros cursos do município... E ainda, a pós-graduação em Psicopedagogia.

Quando se pensa que tudo estava estabilizado, surgiu o concurso de educação infantil... Como resistir, faixa etária importantíssima para investir e dar continuidade logo mais no ensino fundamental. Ao sair a aprovação, a difícil decisão: foi necessária a exoneração do cargo de professora no Estado.

Após tantas lutas e sacrifícios, a opção foi realizada e segui carreira somente na instância municipal...

Tudo seguindo na mais perfeita ordem.

A busca contínua e interminável pelo saber despertou mais uma oportunidade... o MESTRADO PROFISSIONAL, juntamente com o desafio da conquista e os ajustes necessários para driblar o tempo e atender a todas as demandas do curso, além das salas de aula e a vida familiar...

O dia parece cada dia mais estreito, diante de tantos compromissos, mas o que pulsa?

A certeza de se aprimorar para a contribuição em uma educação transformadora, capaz de romper paradigmas e lançar sementes em busca de uma sociedade mais humana, reflexiva, que retorne aos sonhos e ideais, para que dias melhores possam vir...

O primeiro ano do Mestrado foi vivenciado juntamente com a atuação em sala de aula na Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém, ao iniciar o segundo ano, optei pela exoneração da Educação Infantil, dedicando-me à coordenação pedagógica no Ensino Fundamental.

Durante os anos de experiências vivenciados na docência, houve a possibilidade de grandes aprendizagens, porém inúmeras reflexões foram possíveis em busca do aprimoramento da prática e a plena consciência dos direitos de igualdade e aprendizagem de cada criança.

A inquietação por uma educação qualitativa, significativa e inclusiva, continuamente me moveu em busca de novos saberes, impulsionando a não me acomodar ou me conformar com a realidade encontrada, certa de que as mudanças são processuais e gradativas, mas dependem do mover de cada um de nós...

Quando germinarão as sementes? Quem as irrigará?

Ao saber que caíram em solos preparados e férteis, há a convicção da colheita...

INTRODUÇÃO

Frente à realidade da educação atual, com as mudanças ocorridas no que se refere à obrigatoriedade de ensino às crianças a partir dos cinco anos de idade, instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos, de modo que o último ano da Educação Infantil passou a compor o Ensino Fundamental. Torna-se visível a dificuldade encontrada por professores, coordenadores e gestores para viabilizar uma transição inclusiva entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a formação integral da criança, torna-se necessária a reorganização em diversos níveis, possibilitando a articulação e a ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico. Essa ação deve ser desencadeada respeitando as diferenças cognitivas.

É importante garantir à criança a compreensão de seu próprio agir e da interação com o outro, no envolvimento em situações favoráveis que lhe permitam o desenvolvimento afetivo, motor, social, cognitivo e moral. Isso deve correr mediante à flexibilização de rotinas, metodologias e das propostas curriculares de forma que se tornem acessíveis buscando uma prática inclusiva.

Por meio da observação e da experimentação, faz-se necessária a intervenção pontual para a superação das desigualdades, refletidas nos índices escolares e no desenvolvimento educacional do país como um todo.

Buscando a reversão desse quadro, partindo do universo da sala de aula, escola, e sistema educacional em sua totalidade, é preciso permitir um olhar reflexivo sobre o diagnóstico real dessas crianças para pensar, adaptar e promover práticas efetivas que minimizem diferenças entre essas etapas de escolaridade.

Esse distanciamento deve ser considerado um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças nessa etapa de escolarização, a fim de se aproveitar o potencial das diferenças, havendo uma ruptura de práticas e valores que segregam.

Para se alcançar uma educação inclusiva, é preciso ter compreensão de uma “inclusão social”, que busca a construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade, em parceria, buscam efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Os autores Mendes, Rodrigues e Capellini (2003), afirmam que para a consolidação da inclusão é importante que as escolas trabalhem com uma abordagem fundamentada no currículo, pois esta despreza as noções de categoria, protecionismo e

segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global, priorizando a individualidade de cada aluno, compreendendo as dificuldades sentidas pela criança a fim de introduzir melhorias na prática docente.

Perante a inexistência de práticas inclusivas na fase de transição da Educação Infantil ao ensino Fundamental, faz-se necessária metodologia e intervenções diferenciadas, em busca de superar as dificuldades múltiplas, proporcionando um caminho para a inclusão, almejando uma aprendizagem significativa, que se efetivará pela interatividade e colaboração de todos os integrantes do processo educacional.

Como não concordar, sem se mobilizar? Como modificar, sem identificar? Como atualizar, sem se adequar às necessidades? Como despertar interesses, sem sensibilizar? Como motivar, sem desafiar? Como aprender sem adequar? Questões dessa monta conduzem à certeza de que a educação necessita de mudanças significativas que partam de um grande sistema, contudo um possível ponto de partida são os ajustes e as adequações urgentes na relação de ensino e aprendizagem.

Tendências, propostas, didáticas e metodologias permeiam o sistema educacional, mas é na relação diária com a criança que intervenções, mediações e adaptações precisam ocorrer constantemente para alcançar avanços e a aprendizagem almejada.

Pressupõe-se que a aprendizagem ocorrerá por meio de uma reorganização do trabalho, com propostas que modifiquem padrões homogêneos, por meio das adequações e adaptações interdisciplinares de ensino de modo que sensibilize a criança frente ao saber, permitindo a construção do conhecimento.

Anualmente, os processos de avaliação educacional, tais como Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização, apontam resultados insatisfatórios. Buscam explicações atribuídas a problemas sociais, familiares, intelectuais, despreparo dos educadores, desinteresse dos alunos, sem se dar a devida proporção a cada um desses fatores. Assim, primeiramente, faz-se necessária a indagação: quais iniciativas de mudanças metodológicas dentro da dinâmica de sala de aula e entre educadores e gestores das unidades de ensino são necessárias a fim de possibilitarem a aprendizagem de todos os alunos?

Dada a urgência em intervenções na busca por mudanças, capazes de possibilitar práticas inclusivas efetivas, esta pesquisa foi desenvolvida sob pressupostos da metodologia da aprendizagem cooperativa, como proposta que pode beneficiar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, com a atuação direta da pesquisadora juntamente com os professores e alunos envolvidos.

Na perspectiva da aprendizagem cooperativa, viabiliza-se um trabalho significativo, capaz de, diante da heterogeneidade da sala de aula, garantir os direitos de aprendizagens, para a efetivação de uma educação inclusiva, que esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

Em países como Estados Unidos, Portugal e Espanha existem várias experiências exitosas com o uso de uma perspectiva metodológica denominada Aprendizagem Cooperativa (AC) que permite ao professor oferecer maior autonomia intelectual e iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos (LOPES; SILVA, 2009). Entretanto, no Brasil, as pesquisas e o uso dessa metodologia ainda são bastante escassos.

As novas demandas educacionais citadas colocam o professor da Educação Básica frente a uma realidade que não é atendida pelas metodologias correntes. Sem dúvida se faz necessária uma mudança de perspectiva em termos metodológicos para construir uma escola e uma sociedade inclusivas e, nesse sentido, a AC tem se mostrado uma metodologia adequada para alcançar esse fim.

Essa afirmação é feita com base em estudos apontados por Johnson e Johnson (1998) que comprova a eficácia dessa metodologia em diversos contextos. Muitos outros estudos apontam que o uso da AC favorece as práticas pedagógicas que acolhem a diversidade humana, pois tem como filosofia a inclusão escolar de todos os alunos (MUÑOZ; TORRES, 2014; DÍAZ-AGUADO, 2000; SLAVIN, 1995).

Essa metodologia, contudo, ainda é pouco conhecida e difundida no Brasil, evidenciando, assim, a necessidade de se desenvolver trabalhos e pesquisas que permitam que a AC seja divulgada aos professores da Educação Básica como uma ferramenta de melhoria da qualidade da educação (BELLO, 2017).

Mediante levantamentos bibliográficos na área da educação infantil em transição ao ensino fundamental para uma proposta inclusiva, não se encontram pesquisas voltadas a tais pressupostos.

Como suportes do desenvolvimento e da aprendizagem as atividades lúdicas e as diferentes tecnologias, possibilitam que o professor crie situações e proponha desafios, assumindo sua condição de parceiro na interação e sua corresponsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial do aluno, inserindo todos no contexto da sala de aula.

A busca pelo êxito no desempenho escolar é contínua. Educadores e pesquisadores se inquietam com a condição atual da educação brasileira, pois se

democratizou o acesso, todavia não se consegue atender às demandas de aprendizagem de todos os alunos.

Certamente, mudanças virão a partir do contexto em que cada aluno se insere, havendo oportunidade para todos no sistema escolar, aproximando professores que atuam na Educação Infantil daqueles que trabalham no Ensino Fundamental. Assim, é preciso ainda garantir parcerias buscando práticas pedagógicas que valorizem, o trabalho colaborativo entre educadores das classes comuns e educadores especializados que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com estratégias que adaptem as necessidades das crianças aos interesses, caminho esse que o lúdico é capaz de alcançar. Metodologias eficazes, didática motivadora, compromisso, foco e determinação por parte de toda a equipe escolar são essenciais os avanços.

Dessa forma, torna-se objetivo geral deste trabalho:

- Elencar possíveis ferramentas visando minimizar a ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atendendo às expectativas de desenvolvimento da faixa etária, por meio de práticas significativas que articulem os níveis de escolaridade em uma proposta de aprendizagem cooperativa.

Para tanto, configuram-se como objetivos específicos:

- Analisar práticas pedagógicas na transição Educação infantil e Ensino Fundamental;
- Inserir como prática inclusiva a metodologia da aprendizagem cooperativa, a fim de proporcionar a participação coletiva do grupo, respeitando as individualidades, para o pleno desenvolvimento social e cultural;
- Avaliar o impacto da aprendizagem cooperativa;
- Elaborar um produto educativo em forma de *e-book*, com propostas de aprendizagem cooperativa para alunos na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse contexto de objetivos, o trabalho está organizado em capítulos, sendo que no capítulo 1 foi abordado um breve histórico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a legislação e a obrigatoriedade de ensino, a forma de organização das creches e atendimento ao desenvolvimento das crianças, os documentos oficiais que norteiam o trabalho em ambos os níveis e a caracterização dessa criança nessa respectiva fase de desenvolvimento, bem como a transição nessas etapas de escolaridade.

O capítulo 2 enfatiza as práticas pedagógicas como proposta inclusiva, definições e caracterizações da metodologia da aprendizagem cooperativa e suas contribuições para a transição entre a educação infantil e ensino fundamental.

A metodologia está fundamentada em uma abordagem qualitativa da pesquisa participante, com a devida descrição dos procedimentos utilizados e o cenário da pesquisa de campo. A pesquisa participante foi seguramente definida para possibilitar a riqueza e a veracidade de cada aspecto da investigação.

Ela foi desenvolvida na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que possui um currículo Histórico Cultural, baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, busca o atendimento humanístico para entender os fundamentos dos documentos oficiais vigentes, sendo assim a compreensão de desenvolvimento humano, ensino e homem é baseado neste referencial e as práticas de ensino convergem nesse sentido.

As atividades foram aplicadas nos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ciclo I, em salas regulares, com professores titulares de cargo, que atuam em salas de aula regulares, alunos e pesquisadora.

Por fim, seguem a análise e discussão dos resultados, diante das relações dos dados coletados com a efetiva participação da professora de sala, as crianças envolvidas e a pesquisadora, juntamente com a revisão teórica, culminando na apresentação de um *e-book* que enfatiza possibilidades de práticas pedagógicas lúdicas e inclusivas, favorecendo a aprendizagem em uma abordagem cooperativa.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSIÇÃO EM MEIO AO CONTEXTO DE NOVE ANOS

A criança de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as diferentes práticas com e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos.

O reconhecimento desse direito, afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

A luta pela inclusão no Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) da educação de crianças de 0 a 6 anos é parte visível desse processo, agregando, nesses anos, a mobilização de órgãos públicos, organizações não governamentais, partidos políticos, conselhos, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), universidades e parlamentares. O ensino fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à educação das crianças de 0 a 6 anos.

A educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e da família e, desde a LDBEN de 1996, a primeira etapa da educação básica.

Em meados de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, os documentos oficiais dos então denominados Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pareceres do Conselho Federal de Educação, que defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Assim aponta-se

A proposta do MEC de 1975, com alguns ajustes periféricos, tornou-se o modelo nacional de atenção ao pré-escolar até, pelo menos, a Nova República [...]. Apesar da sua força de persuasão discursiva, foi praticamente nulo seu impacto de fato no sistema educacional. (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Entretanto, o próprio debate crítico em torno dessas questões motivou a busca de alternativas para as crianças brasileiras. As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 se beneficiaram dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas.

Segundo Kramer (2006a), estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil, embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas, ao longo desses 30 anos, cidadãos, parte de sua classe, grupo, cultura.

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura, produzidas na cultura; e de outro, tem subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil, foi constante a criação e a extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história: ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável.

Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil.

Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da sociedade civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fori estaduais, na rede de creches e nos interfori, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil.

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil.

Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores.

Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. Uma das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância.

Após a LDBEN 9394/96, houve tentativas de unificar o trabalho pedagógico na educação infantil brasileira com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Esse documento, constituído por três volumes, objetivava “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 3).

Amplamente difundido na rede pública de ensino nacional, orientou muitas propostas pedagógicas e, talvez, mesmo com todas as controvérsias, críticas e rejeições, a primeira tentativa de sistematizar um trabalho pedagógico que tivesse como eixo áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados. No entanto, precisa-se registrar a fragilidade desse documento: a finalidade da educação infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o exercício da cidadania, em que valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem apreendidos. Essa formação cidadã, desde os primeiros anos, é a mais difundida e declarada por grande parte dos documentos oficiais, que secundariza ou negligencia o ensino de conteúdos não cotidianos, tornando essenciais os conteúdos que formem atitudes e valores para a vivência democrática cotidiana. Após duas décadas, novas diretrizes foram implantadas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Essas vêm em resposta às demandas atuais com novos temas que ingressam na escola, tais

como: multiculturalismo, gênero, raça, diferenças, relativismo, improviso, transitoriedade, bem ao clima pós-moderno. Esses são temas que estão atravessando as reformas políticas nacionais e recaem na elaboração de propostas curriculares em todos os níveis de ensino. Na particularidade da educação infantil, a finalidade das DCNEI permanece sendo a formação cidadã, no entanto, acrescenta a essa formação o respeito às diferenças, de combate à exclusão, que permita construir novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

É possível perceber que, em termos de finalidade, não assistimos alterações, o que diferencia uma proposta da outra é que, enquanto o RCNEI distribuía os conteúdos por área de conhecimento, cuja crítica é a aproximação à estrutura e à antecipação do ensino fundamental, as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos, mas defendem que as experiências e vivências no cotidiano da educação infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras.

Nessa direção, Junqueira Filho (2007) define conteúdo como tudo aquilo que é conversado, explorado e vivenciado, por isso pode ser identificado como linguagem, em suas diferentes expressões e contextos. Dessa maneira, o conteúdo é selecionado a partir dos seguintes critérios: pode ser “[...] tudo o que a professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar se apresentar a seus alunos” (p. 12).

Ao realizar seu planejamento, seja anual, semanal ou diário, o professor precisa ter clareza em articular as ações de cuidado, como ações de ensino, que precisam ser ensinadas e produzidas na criança. Os conteúdos precisam ter movimento ao longo do ano. Para ilustrar: os eixos da oralidade, leitura, número, expressividade, apreciação musical, brincadeiras, sempre deverão estar presentes nas situações de rotina. O grau e a complexidade desses conteúdos precisam sempre ser considerados de acordo com o período de ensino a que se destina, com respeito às diferenças.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural; o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como

produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais.

Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar os milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças e não só alunos; implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Aliás, eles são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. O objetivo é garantir o acesso de todos, a vagas na educação infantil, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois tipos de ensino, há grandes desafios: o de pensar a educação infantil como instância de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais.

Com a Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ter, no Brasil, nove anos e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em todos os municípios brasileiros.

Tendo como base documentos oficiais, as leis que refletem as mudanças ocorridas na educação brasileira nos séculos 20 e 21, para a configuração da realidade atual, chegando, desse modo, ao ensino fundamental de nove anos.

Ressalta-se que, para se configurar, no decorrer da história, houve diversas mudanças, legisladas sob o discurso de garantia do direito de todos os cidadãos

brasileiros em acessarem a educação de qualidade, conforme prevê a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 1).

Essas mudanças atingiram especialmente a Educação Básica, que compreende, de acordo com a legislação vigente, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atendendo a crianças e jovens até os 17 anos (obrigatória dos 4 aos 17) (BRASIL, 1996) e àqueles que não tiveram acesso na idade própria, conforme consta na Constituição supracitada, em sua emenda constitucional n.º 59, de 2009.

Importante destacar que, em consonância à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a responsável por legalizar a educação nacional, sendo vigente na atualidade a Lei n.º 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a).

A primeira a determinar a obrigatoriedade do então denominado ensino primário foi a Constituição de 1934, estabelecendo-lhe obrigatoriedade a duração de quatro anos, o que foi posteriormente regulamentado na LDB n.º 4024/61 que, com sua promulgação, garantiu a obrigatoriedade escolar nesta etapa (BRASIL 2006a; 2010).

Entretanto, em 1967, a Carta Constitucional promulgada no referido ano ampliou essa obrigatoriedade do ensino fundamental para oito anos e, posteriormente, em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5692/71 modificou a estrutura do ensino, implantando o 1.º grau, resultado da união do então curso primário e ginásio. Além disso, nesse momento, o ensino de 2.º grau, atual ensino médio, tornou-se profissionalizante (BRASIL, 2013).

Em 20 de dezembro de 1996, promulgou-se a LDBEN n.º 9394/96, que manteve o mesmo tempo de duração da escolaridade obrigatória, porém, já vislumbrando uma ampliação para nove anos, mostrando uma flexibilidade em seu texto original quanto à duração do ensino fundamental, uma vez que estabeleceu como “mínimo” oito anos, o que pode ser constatado no Art. 32: “[...] O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDBEN 9394/96, o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010), aprovado pela Lei n.º 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, determinou como meta a implantação de maneira progressiva do ensino fundamental, com nove anos

de duração, por meio da inclusão de crianças um ano mais novas, até então com seis anos de idade.

Essa meta vislumbrou a possibilidade de ampliação do ensino fundamental, com sua implantação, até o final da vigência do referido Plano, ou seja, 2010, e defendia que incluir crianças mais novas, nessa etapa escolar, possibilitaria o aumento de oportunidades de aprendizagem e asseguraria que, entrando mais cedo na educação formal, o indivíduo alcançaria um maior nível de escolaridade, pois prosseguiria em seus estudos, conforme pode se confirmar na citação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

[...] A ideia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagens no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 108).

A Lei n.º 11.114/05, modificou o artigo 6.º da LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade. Essa lei, entretanto, deu margem à redução da idade de conclusão do ensino fundamental em um ano, por não abordar a ampliação deste (BRASIL, 2013).

Seguidamente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 3, de 3 de agosto de 2005, contemplou as normas em nível nacional para a referida ampliação do ensino fundamental destacando, ainda, a necessidade de vinculá-la ao início obrigatório por crianças de seis anos de idade no mesmo.

Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 11.274 marcou as modificações na LDB vigente, ampliando a duração do ensino fundamental para nove anos, contemplando a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade, estabelecendo ainda como prazo máximo de implantação para os sistemas de ensino o ano de 2010, de modo que todos tivessem esse direito assegurado até essa data (BRASIL, 2013).

Frente ao exposto, é possível inferir que, no Brasil, as mudanças na educação acontecem em passos lentos, as conquistas levam décadas para se incorporarem na legislação e, por conseguinte, a implantação na prática certamente toma mais décadas.

A implantação da Lei n.º 11.274, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos com ingresso de crianças de 6 anos de idade, teve por objetivos promover a melhoria da equidade e qualidade da Educação Básica; estruturar o ensino fundamental,

garantindo-lhe uma nova forma, e ainda um tempo maior para os alunos se apropriarem da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2013).

Sabe-se que o cumprimento puro e simples da lei não garante que os objetivos almejados sejam atingidos, devendo-se considerar diversas condições para a efetivação de um trabalho de qualidade, capaz de proporcionar a “[...] aquisição de conhecimento, respeitando a especificidade da infância nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (PARANÁ, 2010, p. 9).

Assim, sendo necessário avançarmos para além do acesso é fundamental que os estudantes permaneçam nas escolas, se apropriem dos saberes, se alfabetizem e, que estes conhecimentos permitam melhorar a qualidade de vida destas pessoas e da comunidade. (FURGHESTTI; GRECO; CARDOSO, 2012, p. 8).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CBE n.º 7, aprovada em 14 de dezembro de 2010, defende, em seu Artigo 30, o dever de assegurar a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental (PARANÁ, 2010). Ou seja, a alfabetização deve ocorrer de forma significativa e dinâmica, possibilitando à criança atribuir-lhe sentido, utilizando-a na aquisição de conhecimentos, enquanto se apropria de suas convenções, por meio de um processo no qual terá uma postura ativa. Nesse ínterim, é preciso educar crianças e adolescentes, visando compreender cada vez mais o mundo, por meio de um trabalho pedagógico que evoque os conhecimentos que já possui e daqueles que irão, gradativamente, se apropriar por seu sentido vivo e pelo desejo que despertam (GOULART, 2006).

Em primeiro lugar, assim como esclarece Nascimento (2006), é preciso pensar que as crianças têm modos próprios de conhecer o mundo e com ele interagir, cabendo aos professores viabilizar um ambiente no qual a infância possa ser plenamente vivida.

Dessa forma, destaca-se um pressuposto essencial apresentado DCNEB:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1.º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (BRASIL, 2013, p. 136).

De acordo com essa premissa, acrescenta-se que, mais do que valorizar o que os alunos já aprenderam, certamente é preciso concebê-los para além de alunos, como seres humanos e especificamente como crianças, sujeitos dotados de conhecimentos, saberes, emoções, personalidade e de uma subjetividade que lhes tornam únicos.

A ludicidade na ação pedagógica é uma ação imprescindível, uma vez que a criança tem suas necessidades supridas, o confronto com desafios e uma fonte de prazer, aprendizagem e desenvolvimento que não se encerra com o findar de um ciclo de ensino.

Desse modo, ressalta-se que o uso do brinquedo ou do jogo, com fins pedagógicos, tem grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, desse modo o educador pode potencializar a aprendizagem, ou seja,

[...] significa transportar para o campo do ensino e aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2001, p. 37).

Enfatiza-se que a continuidade entre as etapas de ensino consiste em uma problemática anterior à Lei n.º 11.274, uma vez que a transição da educação infantil para o ensino fundamental já se defrontava com um rompimento abrupto, visto que, tradicionalmente, nas práticas escolares, há um distanciamento entre ambas em seus modos e concepções, especialmente pela oposição entre o brincar, aceito na educação infantil, e o estudar, exigido no Ensino Fundamental. Embora a brincadeira seja associada à infância e às crianças, ela ainda é pouco valorizada, ao menos nas sociedades ocidentais ou, até mesmo, considerada irrelevante para a educação formal, sendo frequentemente concebida como oposta ao trabalho, tanto na escola, quanto na família (BORBA, 2007).

Segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento crucial na vida das crianças, sendo o diálogo importante para a compreensão dos entraves, rupturas e/ou continuidades vivenciadas pelas crianças nessa passagem de etapa escolar, visando alinhá-las para evitar que as crianças vivenciem tensão entre esses dois níveis de ensino. Assim se destaca que:

[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis; ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na

educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com a liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança brincar, criar, aprender. [...] Temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006b, p. 22).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, assim como as DCNEB (BRASIL, 2013), pressupõe-se que os anos iniciais do ensino fundamental considerem o caráter histórico do desenvolvimento humano, motivo pelo qual devem dar continuidade à educação infantil, ponderando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, bem como as situações lúdicas de aprendizagem, reforçando a importância dessa atividade.

Dessa forma, é importante que as instituições escolares coloquem em prática os pressupostos dos documentos oficiais atuais, buscando efetivar uma Educação Básica sem rupturas, que compreenda a criança enquanto pessoa dotada de saberes e potencialidades, além de seus modos de aprender, com estímulos para a construção de novos conhecimentos e em seu desenvolvimento global, por meio de metodologias diferenciadas em respeito à respectiva fase da infância, tendo como destaque a ludicidade.

Para que tais objetivos sejam alcançados, é importante o acompanhamento e as ações de diferentes esferas, política, administrativa e pedagógica, a fim de viabilizar o aproveitamento do tempo escolar, cooperando para uma aprendizagem significativa.

É importante ressaltar o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos” (BRASIL, 2006a, p. 9):

[...] para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação, em todos os níveis da gestão educacional. (BRASIL, 2006a, p. 9).

É necessário que as políticas públicas invistam nas estruturas físicas e materiais das escolas e nos profissionais da educação, quanto à formação continuada, para que a Educação Básica brasileira caminhe de forma satisfatória e alcance um patamar de qualidade. Esses investimentos podem possibilitar que as propostas e as teorias

priorizadas nos documentos oficiais de orientação à educação se tornem realidade, dentro das escolas.

Para mudanças relevantes, a inter-relação entre todos os profissionais da escola é imprescindível,

[...] por se tratar da aprendizagem, que na fase inicial deve estar direcionada para a alfabetização com letramento, a escola representada pelos gestores, professores e funcionários precisa organizar-se desde a elaboração do currículo, materiais pedagógicos, condições físicas, espaço, tempo, formação continuada de professores, escolha adequada dos livros didáticos, entre outros, no sentido de propiciar que um ano a mais no ciclo de alfabetização venha a contribuir na apropriação, de fato e de qualidade, dos conteúdos propostos. (FURGHESTTI, GRECO; CARDOSO, 2012, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura (BRASIL, 2006a), em seu Artigo 6.º, prevê que a estrutura do referido curso, respeitadas a diversidade da nação e a autonomia das instituições de ensino, contém três núcleos cada qual abrangendo conteúdos vinculados a procedimentos para seu entendimento por parte do estudante dessa graduação, como seminários, investigações, atividades práticas, entre outros. Tais núcleos se dividem em:

- I – um núcleo de estudos básicos [...], sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]
- II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...].
- III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...]. (BRASIL, 2006b, p. 3-4).

Na formação de professores, a ludicidade, é pouco abordada, em contraste com os atuais pressupostos nos documentos de orientação à educação, nos quais a atividade lúdica é ressaltada como potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Voltados para a alfabetização precoce das crianças, o direito de brincar entra em detrimento, pela não compreensão da importância da brincadeira no processo de aprendizagem, razão por que,

[...] ao se inserirem no ensino fundamental, as crianças se deparam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos

elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Entende-se que a escola, prioritariamente, atente aos aspectos essenciais da infância, como o cuidar e o brincar, associando-os ao ensinar criteriosamente, de forma a assegurar a aprendizagem, partindo do pressuposto que o 1.º ano do ensino fundamental consiste no início do processo de alfabetização.

A equipe escolar necessita compreender o ciclo da infância, flexibilizando o trabalho pedagógico de forma sequencial, principalmente no que tange à alfabetização com letramento para, enfim, alcançar o sucesso escolar (FURGHESTTI; GRECO; CARDOSO, 2012).

Assim, o conceito de infância se modificou ao longo do tempo histórico, podendo ser verificado na literatura, principalmente a partir de 1980, pois, pelas pressões advindas da sociedade, houve a incorporação do Estado quanto à visão da criança como sujeito de direitos e as singularidades da infância, constatando-se na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990); na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, (BRASIL, 1996), documentos do Ministério da Educação (MEC), tal qual o caderno oficial de orientação para a Educação Básica: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006a).

É fato que a concepção de infância é relevante nas políticas educacionais e no contexto pedagógico, essencial para o prosseguimento de todo o trabalho escolar, conforme segue:

[...] esta concepção orientará os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado e não apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da instituição. (PARANÁ, 2010, p. 10).

É preciso fazer um planejamento e uma avaliação eficientes do que está sendo ensinado desde o início da escolarização, pois, segundo Leal, Albuquerque e Morais (2006), a ampliação do ensino fundamental se caracteriza como um importante avanço para inclusão e êxito das crianças das camadas populares, dado ao aumento de

oportunidades para se apropriar do conhecimento, especialmente da escrita alfabética e das práticas letradas.

Para proporcionar a formação integral das crianças, investimentos nas políticas públicas, nas estruturas físicas e materiais das escolas e nos profissionais da educação são de extrema relevância, assim como o debruçar-se sobre os referidos documentos que embasam e normatizam tais necessidades.

Podem ser observadas, nesses diferentes documentos de orientação à Educação Básica elaborados sob a responsabilidade do Ministério da Educação em uma parceria com entidades federativas e a sociedade civil, as concepções teóricas e práticas que norteiam a educação em nível nacional, para os quais se faz necessário um olhar atento e crítico-reflexivo.

Ao participar do contexto educacional, é importante conhecer, analisar e refletir sobre documentos que regem a educação brasileira. Mediante tal complexidade e relevância essa temática encontra destaque e constante reflexão.

1.2 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996a, p.3), afirma-se, no artigo 9.º, IV que

A união incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”, o documento em destaque objetiva assegurar o papel de responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas a educação nacional propondo pelo Ministério da Educação e do Desporto o documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Esse documento traz todas as referências e orientações pedagógicas para a implementação de práticas educativas de qualidade que promovam as condições necessárias para o desenvolvimento integral e de cidadania das crianças.

Considerando as características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, é importante oferecer experiências que contribuam para construção da cidadania e que sigam os seguintes princípios:

- A criança tem direito de viver experiências prazerosas nas instituições sempre respeitando a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira, sendo que o

referencial traz uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá auxiliar na elaboração ou implementação de programas e currículos de acordo com a realidade de cada grupo.

- O atendimento de crianças em creche nasceu com objetivo assistencialista para atender crianças de baixa renda a fim de resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Atualmente, esse conceito vem mudando e hoje há a necessidade de educar com o objetivo de desenvolver aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.
- As propostas educacionais para educação infantil têm seu foco no cuidar e educar, no papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento da criança como um ser indivisível.
- A concepção de criança nasce de uma visão histórica construída ao passar dos anos e se altera de acordo com cada grupo social e época, marcada pelo meio social em que vive.
- As crianças sentem e pensam de um modo próprio de acordo com as relações que estabelecem com o meio. Por meio das brincadeiras, demonstram seus anseios e desejos e constroem seus conhecimentos a partir de suas experiências. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

O referido documento elucida importantes vertentes que permeiam a educação infantil, sendo essas imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, que possuem suas importâncias.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL,1998), educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse processo, a educação terá como desenvolvimento as capacidades de apropriação e das potencialidades, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Pelo cuidado, compreende-se a criança como parte integrante da educação, sem negligenciar os conhecimentos pedagógicos; o brincar e educar andam juntos e são fortes aliados à educação infantil.

O cuidar tem um significado de valorizar e ajudar no desenvolvimento das diferentes capacidades. Basta ao adulto a sensibilidade de prestar atenção às expressões das crianças, para a compreensão das diferentes linguagens e formas de expressões, como choro, birra, dengo, dor, para possíveis intervenções necessárias.

Para cuidar, é preciso, antes de tudo, estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.

Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está em um contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades.

Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa e o que sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

A ludicidade é inerente a essa fase de desenvolvimento e as brincadeiras de faz-de-conta devem permear cotidianamente o universo institucional como potencializadora na construção de seus conhecimentos, cabendo ao educador propiciar o despertar da criatividade, deixando que elaborem suas regras para o convívio no grupo.

No Referencial, a brincadeira espontânea é um importante eixo de aprendizagem, principalmente no que se refere a interação da criança com o meio, para a apropriação de conhecimentos.

Em relação à figura do professor, o RCNEI (BRASIL, 1998) tem caracterizado como aquele que disponibiliza as condições para que as crianças organizem, de forma independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, possibilitando o brincar de maneira espontânea e prazerosa.

1.2.1 Proposta Curricular de Educação Infantil

Um primeiro grande desafio que ainda se coloca na luta pela construção de uma educação infantil com identidade própria e reconhecimento social de sua importância é, certamente, a superação do espontaneísmo na ação pedagógica. Ainda é bastante difundida a concepção que entende a educação infantil como mero acompanhamento do desenvolvimento da criança, como se o desenvolvimento fosse um processo natural.

Para Pasqualini e Tsuhako (2016), a psicologia histórico-cultural de Vygotsky ensina que o desenvolvimento não é um processo natural nem espontâneo, mas um processo cultural e socialmente mediado. Por essa razão, a qualidade das mediações oferecidas às crianças é decisiva para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a forma como é conduzido o processo educativo necessita ser objeto de permanente reflexão e cuidadoso planejamento. Os autores citados sugerem que, para ocorrer a superação do espontaneísmo, a clareza de objetivos, os conteúdos e aos encaminhamentos metodológicos são imprescindíveis, requerendo, portanto, ter clareza do porquê propor determinada atividade, ou seja, de qual a importância e qual a sua contribuição, a qual é garantida por uma teoria que explique como a criança se desenvolve e qual a relação entre ensino e desenvolvimento.

A preocupação com o acesso ao conhecimento sistematizado, visto como direito de todos e condição para o pleno desenvolvimento psíquico; com a formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir como sujeitos da história (individual e coletiva); viabiliza as propostas curriculares como material para subsidiar o trabalho do professor de educação infantil e da unidade escolar, servindo como documento de referência para o planejamento, execução e avaliação da ação como princípio da unidade teoria-prática.

Para a compreensão da criança inserida na educação infantil, os períodos de desenvolvimento são de grande relevância, os quais são condicionados pela forma de organização social e (re)produção da existência a cada momento histórico, até porque a própria maturação biológica do organismo e, em particular, do sistema nervoso é condicionada pela experiência sociocultural do indivíduo.

Ressalta-se nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo são imutáveis e dados de uma vez por todas:

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2001, p. 65).

Ao lado do caráter histórico dos períodos do desenvolvimento, outra proposição fundamental, segundo Vygotsky (2001) sobre o desenvolvimento psíquico infantil, é a compreensão de que ele não constitui um processo meramente evolutivo, linear, de aumento gradativo ou quantitativo de capacidades, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos. Trata-se de um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, mudanças de estado, ou seja, mudanças na qualidade da relação entre a

criança e o mundo. Isso significa dizer que, a cada novo período do desenvolvimento psíquico, muda a estrutura do psiquismo infantil e, portanto, a lógica de funcionamento psíquico da criança, ou seja, muda a forma pela qual a criança se relaciona com a realidade.

Assim, no interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, processam-se “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até produzirem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução) na relação da criança com o mundo. Isso caracteriza a transição a um novo período do desenvolvimento.

Para Pasqualini e Tsuhako (2016), o currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por essa função, não pode se limitar a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas conteúdos desarticulados com fim nele mesmo.

Para a autora citada a organização curricular depende da participação de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico escolar, que possam examinar e decidir, de modo coletivo, as opções eleitas. Compartilhar reflexões sobre a prática pedagógica condiciona ações de elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo dependente de fundamentação teórica sobre os diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, estéticas que permitam responder: para que, para quem, por que, o que e como ensinar. O modo como se responde ou não a essas questões define o perfil e a estrutura do currículo.

De acordo com Pasqualini e Tsuhako (2016), se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social, e com isso apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto e higiene de forma articulada, permitem um profundo processo, o de apresentar à criança ao mundo humano, para que interaja.

Outro aspecto relevante a ser explorado na educação é a lacuna conceitual existente em relação à noção de cuidado. Conforme Tiriba (2005), no campo da educação infantil, o cuidar esteve historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo.

Mas Freitas e Shelton (2005) defendem que se faz necessário estabelecer um novo conceito de cuidado, não reduzido ao atendimento de necessidade básicas das crianças, mas compreendendo o cuidado como algo vinculado à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões.

A proposta de Freitas e Shelton (2005) parece indicar a dificuldade de se estabelecer limites claros entre cuidar e educar. Afinal, a promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões não pode ser considerada um objetivo educacional? Educação e cuidado são, na verdade, processos indissociáveis.

Para Corrêa (2003), toda relação entre o educador e a criança no âmbito da escola de educação infantil é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não. Ao mesmo tempo, é impossível cuidar de crianças sem educá-las (CRAIDY, 2002), ou seja, quando cuidamos de uma criança, atendendo suas necessidades, estamos educando-a em uma determinada direção, seja ela da construção da autonomia ou da manutenção da dependência, do direito ou da caridade, do tornar-se sujeito ou da minoridade. Isso significa que não basta afirmar a importância do cuidar na educação infantil, é preciso qualificar o cuidado: cuidar de que forma? Cuidar para quê?

Para Pasquallini (2016), o importante é que se tenha clareza de que o trabalho educativo não pode prescindir do reconhecimento e atendimento das demandas e necessidades da criança, garantindo que ela se sinta segura e acolhida no ambiente escolar. Cuidar não é algo apartado do educar, mas parte do próprio processo educativo. A construção da autonomia da criança tem como ponto de partida os cuidados recebidos do outro. Ser cuidado por alguém possibilita que se aprenda a cuidar de si mesmo, configurando uma condição fundamental para o desenvolvimento humano e para a conquista da autonomia.

Os RCNEIs apresentam uma reflexão sobre a construção cultural dos procedimentos de cuidado, destacando que o desenvolvimento integral depende de cuidados relativos à dimensão afetiva, denominados “relacionais” e de cuidados com as questões biológicas e corporais, ou seja, com o atendimento das necessidades básicas tais como higiene e alimentação. Assim sendo, na Educação Infantil, cuida-se educando e educa-se cuidando, ou seja, a indissociabilidade entre ambos os processos está dada na ação de qualquer adulto que esteja interagindo com uma criança pequena, independentemente se esse adulto está identificando conscientemente essas duas dimensões em seus atos com a criança.

Portanto, educar cuidando e cuidar educando são aspectos que compõem a relação forma-conteúdo dos processos de ensino em Educação Infantil, ou seja, para não dissociar esses aspectos, é necessário assumir a tarefa de ensinar as crianças e reconhecer que cada ação do professor, desde a mais tenra idade das crianças com as quais ele atua, deve estar voltada para a promoção do desenvolvimento da criança, contribuindo para que ela realize com a sua ajuda aquilo que ainda não consegue fazer sozinha.

Pasqualini e Tsuhako (2016), afirmam que, para se superar a dissociação entre cuidar e educar na Educação Infantil, todas as ações do professor, seja nas atividades em que se busca atender às necessidades básicas da criança ou naquelas em que, intencionalmente, se atua para que a criança aprenda um conteúdo específico, precisam ser consideradas como parte dos processos de ensino, estando, portanto, intencionalmente voltadas para impulsionar o desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais universais. O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança-sociedade. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do trajeto a percorrer para o desenvolvimento psíquico, sendo o desenvolvimento um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, ou seja, um processo histórico-cultural.

Somos capazes de captar sensorialmente sons e imagens e perceber mudanças no ambiente, pela sensação e percepção, sendo esses dois exemplos de funções psíquicas, assim como atenção e memória, linguagem, pensamento e imaginação, meios pelos quais a criança percebe o mundo.

Em meio a tais necessidades, as mediações oportunizadas favorecerão a apropriação do conhecimento, da cultura humana. Para tanto, com a finalidade da promoção da aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessária a escolha de conteúdos e metodologias.

Coutinho e Rocha (2007) defendem que os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil devem ser vinculados às linguagens, às interações e ao lúdico, mas entendidos como processo de constituição em relação com os diversos contextos culturais e sociais da infância.

1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) se designam como um referencial brasileiro em termos de qualidade para o ensino fundamental. Publicados em 1997, baseiam-se em estudos sobre as Propostas Curriculares de Estados e Municípios, Currículos Oficiais, pesquisas na área da educação, experiências educacionais internacionais positivas, subsídios do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014), análise de dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do ensino fundamental e socialização de experiências escolares, por meio de encontros, seminários e publicações.

Os PCNs (BRASIL, 1997) abordam os objetivos gerais do ensino fundamental, além dos objetivos de cada Área de Conhecimento e Componente Curricular e dos Temas Transversais, extraindo deles a seleção de conteúdos para configurar as intenções educativas e a referência indireta da avaliação da atuação pedagógica e da escola.

O documento é um referencial aos sistemas de ensino, as escolas e ao professor na efetivação de uma prática eficiente, respeitando diferentes concepções pedagógicas e a pluralidade cultural do nosso país, não consistindo, porém, em um modelo curricular homogêneo e impositivo, visto que tem como pressuposto o respeito à competência política-executiva dos Estados e Municípios, a pluralidade anteriormente destacada e ainda a autonomia das equipes escolares e dos professores.

Tal documento propõe à escola que adotar uma metodologia que possibilite ao aluno construir e confirmar hipóteses sobre o conhecimento e ainda auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de argumentação e criticidade, descobrindo as potencialidades do trabalho individual e grupal, estimulando no aluno autonomia, autoconfiança para interagir e buscar o conhecimento.

Em relação às orientações didáticas, aborda formas de ensinar em uma perspectiva na qual os alunos constroem significados por meio das interações, com os objetos do conhecimento e com os demais indivíduos, sendo sujeitos do processo de aprendizagem e tendo o professor como mediador dessas interações.

Orienta, ainda, que essas intervenções não podem ter um padrão igual para todos, dadas as peculiaridades dos alunos, pois envolvem questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e social.

Enfatiza que, independentemente da condição social, econômica ou cultural, todos os brasileiros têm o direito de acessarem o conhecimento socialmente construído, sem

que haja uma uniformização deste que descaracterize ou desvalorize as peculiaridades culturais ou regionais, sendo primordial promover o acesso ao conhecimento de forma igualitária, respeitando as diferenças sociais, regionais e individuais, razão pela qual se destaca que

[...] é nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (BRASIL, 1997, p. 28).

Os PCNs esclarecem que um dos objetivos escolares consiste em viabilizar a possibilidade de os alunos aprenderem a ser cooperativos uns com os outros, a partir de situações nas quais possam dialogar, ajudar e serem ajudados.

Entende-se ser muito importante que o professor garanta em suas aulas metodologias diferenciadas que permitam às crianças a troca de experiências, o diálogo, o trabalho em equipe, tendo mobilidade na sala de aula e liberdade para buscar e construir o conhecimento em parceria com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Assim, aponta que os conteúdos não devem ter um fim em si mesmos, mas serem um meio para que os alunos desenvolvam as capacidades de usufruir os bens culturais, sociais e econômicos, contemplando as dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais.

1.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) são definidas como orientações a serem observadas no momento de elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, cuja responsabilidade, por seu caráter de construção democrática, deve ser compartilhada por gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, além dos órgãos gestores das redes ou sistemas de ensino. “[...] São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Sua elaboração é decorrente da defasagem das antigas DCNEB, dadas as diversas mudanças ocorridas no cenário educacional nacional, especialmente o objeto da

Lei n.º 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos de idade e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos.

Para tanto, o colegiado do Conselho Nacional da Educação (CNE) priorizou sua revisão e atualização, responsabilizando a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em produzir um documento inicial que oferecesse referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNEB), iniciando uma intensa jornada.

A Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) formou uma comissão ao receber o documento supracitado e organizou diversas audiências públicas e reuniões, viabilizando a participação de todos os segmentos e instituições educacionais do país, onde as propostas foram debatidas, tendo críticas aceitas e a incorporação de novas ideias, construindo assim, de maneira coletiva, as novas DCNEB (BRASIL, 2013).

Seus pressupostos destacam que ensino fundamental no Brasil se caracteriza como o centro da Educação Básica, sendo proveniente de um direito conquistado por meio de diversas lutas sociais, dada sua importância para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao exercício da cidadania. Por esse motivo, pressupõem que a Educação Básica, conforme previsto na LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 2016) tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do educando e assegurar a ele a formação comum imprescindível ao exercício da cidadania, disponibilizando os meios para que ele possa progredir tanto no trabalho quanto em estudos posteriores.

Especificam que esse direito deve ser assegurado pelo Estado, sistemas de ensino e escolas, não apenas quanto ao acesso e à permanência, mas quanto à garantia do domínio dos conteúdos escolares e dos valores, habilidades e atitudes, advindos deles e das interações que ocorrem no ambiente escolar.

Desse modo, as DCNEB concebem que os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes momentos de desenvolvimento, são ativos tanto no que se refere ao social, quanto à cultura, uma vez que aprendem e interagem. Além disso, são cidadãos de direitos e deveres e coautores do processo de construção de culturas, ciência, artes e esporte, socializando saberes durante seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo e emocional do ponto de vista ético, político, estético, em sua relação com a escola, sociedade e família.

Ao se referir à organização do currículo, é preciso observar as diretrizes comuns a todas as etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitando as especificidades dos sujeitos.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gêneros, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponde à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2013, p. 35).

Quanto ao ensino fundamental de nove anos, o documento esclarece que a base nacional curricular comum deverá ser complementada em cada sistema de ensino e escola, por uma base diversificada, constituindo um todo integrado e articulado que viabilize a sintonia de interesses e necessidades dos mais amplos aos mais específicos, conforme se vê a seguir:

Art. 14 – A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (BRASIL, 2013, p. 67-68).

Diante do exposto, a base nacional se ocupa de garantir os parâmetros unitários por meio das Orientações Curriculares Nacionais, enquanto a base diversificada se ocupa de complementá-lo, enriquecendo-o e contextualizando-o por meio dos projetos político-pedagógicos e currículos dos diversos sistemas escolares e escolas, com suas especificidades.

É instruída a utilização de diferentes métodos, estratégias e recursos de ensino capazes de atender às características cognitivas e culturais de seus alunos, oferecem a todos a oportunidade de entender a realidade valorizada pela cultura escolar.

Logo, as DCNEB apontam que o lúdico deve ser parte integrante da vida escolar, não se limitando apenas às disciplinas de Arte e Educação Física, dado que, na atualidade, se concebe que a área cognitiva está ligada a afetiva e emocional, no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o prazer, a fantasia e as emoções permeiam nossas relações e ações.

Evidenciam que é preciso articular o Ensino Fundamental com as demais etapas de ensino, como a Educação Infantil e o Ensino Médio, pois a barreira entre eles torna a trajetória escolar dificultosa aos alunos. Isso implica ao ensino fundamental integrar as práticas das duas outras etapas, tornando necessária a realização de um planejamento curricular de maneira integrada e sequencial de forma a minimizar a mudança abrupta que ocorre entre estas.

1.4 CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O Currículo Comum emergiu de uma antiga solicitação dos professores e gestores, que sentiam a necessidade de ter um direcionamento curricular comum a todas as escolas do Sistema de Ensino, com base no qual pudessem, em consonância aos projetos político-pedagógicos, organizar seus planos de ensino e práticas pedagógicas.

No que tange ao ingresso no Ensino Fundamental das crianças de 6 anos de idade, instituído pela Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006) com a ampliação dessa etapa de ensino para nove anos de duração, o documento defende que a modificação ultrapassa a mudança de etapa escolar pela criança, atingindo aspectos muito profundos e importantes.

Diante disso, enfatiza-se que, provenientes da educação infantil, em que geralmente a ludicidade tem seu espaço garantido, ao iniciar o ensino fundamental, os alunos se deparam com uma nova realidade no que tange à estrutura física e organizacional da escola, configurando um desafio aos professores, conforme já abordado pelos documentos anteriormente analisados. Reforça-se que tal realidade traz consigo a discussão acerca do currículo, uma vez que a criança de 6 anos possui suas especificidades próprias da fase da infância em que se encontra, devendo ter suas necessidades atendidas pela escola, uma vez que:

[...] os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar o currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis anos) os conteúdos que eram desenvolvidos com as

crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013, p.109).

O Currículo Comum, apoiado em Kishimoto (1998), concebe ser fundamental que o lúdico permeie os conteúdos escolares, trazendo, assim, benefícios intelectuais, morais e físicos, afirmando que este deve ser compreendido como um processo sócio-histórico relacionado com a atividade humana em um contexto vivenciado por cada um dentro de um grupo, tornando-se um estímulo para o desenvolvimento e a aprendizagem.

O caráter desafiador dessa transição foi a partir da mudança na legislação, que instituiu o ensino fundamental de nove anos. Parte das dificuldades nessa delimitação deve-se ao fato de que o momento em que se encontram se caracteriza como transição entre períodos do desenvolvimento.

De acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico, com destaque a D. B. Elkonin (1987a), o período denominado de pré-escolar, no qual a dominante atividade-guia é o jogo de papéis, sucedido pela idade-escolar que se caracteriza pela emergência da atividade de estudo como guia do desenvolvimento de novas capacidades e funções psíquicas.

Tem-se como pressuposto que é a atividade humana que mobiliza e provoca o desenvolvimento de capacidades e funções psíquicas e, portanto, da própria consciência. Estar em atividade implica estabelecer finalidades para as próprias ações e ser capaz de encadeá-las tendo em vista a satisfação de necessidades, o que exige organização e domínio do próprio comportamento.

A atividade-guia é aquela responsável pelas mudanças mais significativas no psiquismo em um dado período do desenvolvimento. A transição a cada novo período do desenvolvimento coincide, assim, com a emergência de uma nova atividade-guia, o que se dá quando a atividade dominante do período anterior se esgota como fonte principal de desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Para a Escola de Vygotsky, a atividade-guia do período pré-escolar que, na sociedade contemporânea, vai aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade, é o jogo de papéis. Isso significa que o jogo de papéis é a atividade responsável pelas mudanças mais significativas do psiquismo nesse período, compondo a vida infantil em uma relação de hierarquia sobre as demais atividades no que se refere a seu potencial de mobilização de processos psíquicos em formação.

Com o fim da primeira infância, período que se estende de um a três anos de idade, aproximadamente, a criança já tem notável desenvolvimento da linguagem, o que engendra a percepção semântica (mediada pelas significações fixadas nos signos da língua) e promove ampla capacidade de comunicação com as pessoas em seu entorno, esta consolidada na capacidade de locomoção (relativamente) autônoma pelo ambiente e o domínio incipiente dos movimentos corporais. Tais conquistas se produzem no contexto da atividade objetual manipulatória, ou atividade objetual instrumental, que é a atividade-guia na primeira infância, por meio da qual a criança alcança o domínio dos modos sociais de uso de uma ampla gama de objetos e instrumentos da cultura (PASQUALINI; ABRANTES, 2013).

A conjunção de neoformações psíquicas produz o que Leontiev (2001) denominou de tendência à atividade independente: a criança que ingressa na idade pré-escolar sente grande necessidade de agir e reivindica crescente autonomia, buscando participar ativamente do mundo em que está inserida.

As ações humanas são reproduzidas no jogo de papéis de modo abreviado e sintético e o que de fato importa à criança no contexto lúdico é o sentido social “das ações” humanas.

As relações entre as pessoas, as normas que as regem e seu sentido social: é essa a esfera da realidade que está sendo “descoberta” pela criança na idade pré-escolar, e constituirá o conteúdo central de seus jogos. Por possibilitar à criança acessar esse conteúdo – que é desafiador para o psiquismo infantil e cuja apropriação requer a formação de novas capacidades – é que o jogo de papéis ganha destaque como atividade promotora do desenvolvimento nesse período. O desempenho lúdico de papéis sociais é o mecanismo fundamental pelo qual a criança se apropria do sentido social das relações humanas na idade pré-escolar.

Quanto mais amplo o círculo de contatos da criança com a realidade social, mais ricos serão os argumentos de seus jogos protagonizados. Quanto mais ricos forem os argumentos dos jogos infantis, mais desafiadora essa atividade será para o psiquismo, possibilitando à criança alcançar um grau de compreensão das relações humanas mais profundo do que aquele proporcionado pela mera observação das pessoas e de informações obtidas verbalmente dos adultos e de outras crianças.

Por possibilitar à criança penetrar no universo das atividades sociolaborais dos adultos, a experiência com o jogo protagonizado promove a formação de necessidades de realização de atividade séria, que possua reconhecimento social, permitindo que se produzam motivos de vinculação com a atividade de estudo. Assim, o primeiro destaque

que se faz é que a apropriação pela criança dos princípios, valores e normas que regem as relações humanas é condição necessária para o aparecimento do que Elkonin (1987b) denominou de aspiração a uma atividade socialmente valorizada, a qual é decisiva na preparação da criança para a transição à idade escolar na medida em que dá sentido à (futura) atividade voltada à assimilação de conhecimentos.

Conforme Mukhina (1996), ela precisa ser capaz de observar, escutar, atentar, memorizar e recordar, compreender as instruções e o significado das tarefas, propor para si mesma a resolução das tarefas e se autoavaliar. A realização efetiva dessa atividade requer, portanto, ação planejada e organizada.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, tais capacidades da criança se encontram na zona de desenvolvimento iminente, isto é, não se apresentam ainda consolidadas no psiquismo infantil, mas se colocam como possibilidades de desenvolvimento, a depender da mediação pedagógica para se concretizarem como desenvolvimento efetivo.

Davydov (2008) explica que a apropriação do conhecimento ainda não se apresenta propriamente como uma necessidade consciente para a criança, pois tal necessidade se forma no curso do próprio processo de assimilação de conhecimentos teóricos elementares, à medida que ela realiza, juntamente com o professor, as ações de estudo mais simples ou iniciais. Quando o resultado dessas ações, orientadas pelo professor, surpreende a criança, abre-se a possibilidade de formação de motivos para a atividade de estudo. Assim, pode-se compreender que a necessidade de assimilar os conhecimentos sistematizados sobre o mundo e as capacidades necessárias para fazê-lo não constituem pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares no Ensino Fundamental, mas devem ser produzidas pelo próprio processo de escolarização, ou seja, a formação da atividade de estudo é produto da atividade pedagógica.

É fundamental que o professor que atua com crianças ingressantes no ensino fundamental tenha clareza de que a transição formal ao novo segmento de ensino não tem correspondência imediata no plano psicológico, ou seja, o fato de ser inserida em um novo modelo institucional de ensino não provoca imediatamente na criança a transição psicológica ao período escolar do desenvolvimento psíquico. Faz-se necessária a sensibilidade pedagógica para oferecer à criança o suporte preciso para que se construa essa transição, tendo em vista a magnitude das mudanças.

Para Pasqualini e Abrantes (2013), é preciso ficar claro que a atividade de jogo de papéis como atividade-guia da idade pré-escolar, e a atividade de estudo como guia da idade escolar, não se tratam de uma simples sucessão linear. A atividade de estudo não se inicia apenas após a transição à idade escolar, mas começa a se formar, ainda de

modo embrionário, na idade pré-escolar. Da mesma forma, a brincadeira não desaparece nem se torna irrelevante para o desenvolvimento infantil com a entrada na idade escolar. Os motivos e as capacidades necessários à formação da atividade de estudo começam a ser gestados no período anterior do desenvolvimento; a brincadeira, por sua vez, muda paulatinamente de lugar na hierarquia de atividades infantis na transição da idade escolar, e aparece como atividade de grande importância nas demais relações que a criança estabelece, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, nos momentos iniciais da formação da atividade de estudo, ainda no período pré-escolar, a criança se interessa pelo processo em si mais do que pelos conhecimentos adquiridos, ou seja, ainda não está voltada ao resultado da atividade, dizendo assim que a criança começa a estudar brincando.

Mukhina (1996) explica que, nesse momento inicial, o desejo de se parecer com o adulto e obter sua aprovação são decisivos para a criança, que não se dá conta da importância que os conhecimentos ou resultados em questão têm. Os conhecimentos interessam pela possibilidade de aplicá-los ao jogo ou ao desenho. A atitude da criança perante o estudo vai mudando justamente à medida que percebe que estudar é um caminho para incríveis descobertas. Assim sendo, em princípio, o jogo se mantém como atividade dominante e o estudo surge como possibilidade embrionária.

As condições escolares devem contribuir para que, no ingresso da criança no Ensino Fundamental, essa relação de dominância progressivamente se inverta, de forma que o estudo passe a ser dominante e o jogo possa ir gradativamente perdendo a centralidade, sem desaparecer, mas passando ao lugar de atividade acessória, subordinada, secundária, que pode cumprir funções diversas no planejamento de ensino, potencializando o próprio estudo.

Uma das condições para que essa transição se dê é a formação de um desejo estável de aprender, que se institui sobre a base da curiosidade espontânea infantil típica do período pré-escolar do desenvolvimento, mas supera seu caráter efêmero e consolida uma atitude de interesse perene pelo conhecimento e pela aprendizagem que não possa ser satisfeito no âmbito da atividade lúdica. É assim que se formará na criança o motivo de estudo, impulsionando-a a se engajar em uma atividade cuja finalidade é a apropriação do conhecimento. A relação que o professor estabelece com o conhecimento é decisiva, pois funciona como modelo de encantamento para o favorecimento da possibilidade de conhecer e explorar o meio ao redor.

Segundo Tolstij (1989), o sentido principal do estudo é a mudança da contemplação sensorial ao pensamento abstrato. A criança passa a poder dominar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como amplia suas ideias sobre o mundo e se prepara teoricamente para a ação futura.

O termo atividade de estudo se refere à atividade de aprendizagem que ocorre na escola, a qual possui como particularidade a transmissão da cultura humana. Elkonin caracteriza:

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família. (ELKONIN, 1987b, p.119).

A entrada na escola, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental, representa um marco importante no desenvolvimento da criança, que pode modificar de forma radical sua personalidade (VYGOTSKY, 1988). Modifica-se substancialmente a situação da criança perante a sociedade, que começa a realizar uma atividade valorizada socialmente, considerada importante e séria, ou ocorre uma mudança em sua posição social.

A atividade de estudo, se bem conduzida pela escola e pela família, produz uma nova situação social de desenvolvimento da personalidade da criança.

Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado escolar produz desenvolvimento psicológico na medida em que atua na Zona de Desenvolvimento Iminente e, dessa maneira, produz novas formações psicológicas.

Ocorre uma intensa formação das capacidades intelectuais e cognitivas da criança e todas as suas relações, inclusive as relações familiares passam a estar mediadas pela atividade de estudo (ELKONIN, 1987b).

Assim, o conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, sendo a finalidade da educação escolar a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos estudantes.

2 INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: TESSITURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ainda há algumas indagações: é melhor que as crianças estejam na educação infantil ou no ensino fundamental?

Observações como essa continuamente circundam as mentes dos professores, coordenadores e gestores escolares, em busca de ajustes para o alcance real das necessidades nessa faixa etária de 5 a 6 anos.

Para Kramer (2006a), o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, nesses dois níveis de ensino. Isso significa que as crianças devem ser atendidas em suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

A criança nesse período se encontra na primeira infância e passa por processos de desenvolvimento importantes influenciados pela realidade em que está inserida. Entre esses processos estão o crescimento físico, o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, a iniciação social e afetiva, mas sem a consideração de tais aspectos é inserida de forma abrupta no Ensino Fundamental.

Há a necessidade de propostas ajustadas ao próximo nível, pois são as mesmas crianças que são inseridas em objetivos, estruturas e currículos que exigem competências tão desiguais.

Para que as adaptações e adequações aconteçam, é de extrema importância o conhecimento do processo de desenvolvimento, juntamente com as possibilidades de contexto de aprendizagem, aliando tais aspectos a um ambiente acolhedor e inclusivo.

Diversas teorias subsidiam as questões desenvolvimentais, tais como natureza *versus* meio ambiente, padrões desenvolvimentais universais *versus* padrões individuais, continuidade e mudança e a natureza da mudança desenvolvimental.

Bee (2003) descreve, na psicologia do desenvolvimento, três grandes esquemas, como a teoria psicanalítica, a teoria da aprendizagem e a teoria cognitivo-desenvolvimental.

A característica mais central da abordagem psicanalítica é a de que o comportamento é governado por processos tanto inconscientes como conscientes. Freud propôs a existência de três partes: o *id* (centro da libido), o *ego* (executivo da personalidade) e o *superego* (centro da consciência e da moralidade, que incorpora as normas e limitações da família e sociedade).

O ego começa a se desenvolver dos 2 aos 4 ou 5 anos, conforme a criança aprende a modificar suas estratégias de gratificação imediata. Por fim, começa-se a desenvolver o superego, logo antes da idade escolar, enquanto incorpora valores e costumes culturais dos pais.

Esse desenvolvimento é constituído por estágios, com cada um deles centrado em uma determinada forma de tensão, ou em uma tarefa específica. Os avanços ocorrem por meio de resoluções de tarefas, reduzindo as tensões, havendo uma direção, uma sequência ideal.

Os estágios psicossociais são muito menos influenciados pela maturação e muito mais pelas demandas culturais comuns para as crianças de uma determinada idade, como a necessidade de aprender habilidades escolares, por volta dos 6 ou 7 anos. Nessa perspectiva, o período dos 5 ou 6 anos é bastante sensível para a criação da personalidade do indivíduo.

Para Bee (2003), pesquisas confirmam uma proposição básica de Vygotsky de que o desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais.

Vygotsky é considerado como pertencente ao campo cognitivo-desenvolvimental, por estar voltado à compreensão das origens do conhecimento nas crianças.

Segundo Vygotsky (2001) o referido autor afirma que formas complexas do pensamento têm suas origens nas interações sociais e não na exploração individual de cada criança. Para ele, essa aprendizagem sobre novas habilidades cognitivas é orientada por um adulto (ou por uma criança mais experiente), o qual modela e estrutura a experiência de aprendizagem da criança. Essa nova aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento eminente (variedade de tarefas que são difíceis para que faça sozinha, mas que consegue realizar com orientação). Assim, à medida que a criança se torna mais hábil, a zona de desenvolvimento se amplia, incluindo tarefas mais difíceis. Julgava que a chave desse processo interativo está na linguagem que o adulto usa para descrever, ou enquadrar uma tarefa, usando posteriormente essa mesma linguagem para orientar suas tentativas, independentemente de realizar as mesmas tarefas.

Vygotsky, Luria, Leontiev (2001) enfatizam sobre a relevância do brinquedo em idade pré-escolar, que se relaciona a partir da necessidade de agir não apenas em relação ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas em relação ao mundo mais amplo dos adultos, havendo a ruptura entre o sentido e significado de um objeto, no próprio processo do brincar.

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são reais e sociais, por meio das quais assimila a realidade humana, uma vez que “o brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que estão chamadas a mudar” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 130).

Assim, o brinquedo não surge de uma fantasia arbitrariamente construída no mundo imaginário, a própria fantasia da criança é engendrada pelo jogo, surgindo nesse caminho pelo qual a criança penetra a realidade.

Kishimoto (2005) enfatiza que o brinquedo materializa-se em um objeto, cuja concepção exige um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica e o uso do mesmo com fins pedagógicos, remete a relevância desse instrumento para situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A mesma autora caracteriza a importância das brincadeiras em que muitas preservam sua estrutura inicial e outras se modificam, recebendo novos conteúdos, porém possuem grande poder de expressão oral.

Assim Kishimoto (2005) considera que a brincadeira tradicional, como manifestação livre e espontânea de uma cultura popular, tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar, assim como a brincadeira de faz-de-conta, conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária, surgindo com o aparecimento da representação e da linguagem.

Tais pressupostos embasam a relevância dessa importante fase do desenvolvimento infantil e comumente estão contidos nos documentos oficiais das escolas, porém poucas escolas incluem em suas práticas, mantendo o distanciamento entre os níveis de escolaridade.

Para tanto, o capítulo seguinte abordará processos de ensino que favoreçam a aprendizagem na heterogeneidade, a fim de viabilizar uma ação pertinente e coerente frente às necessidades encontradas.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Para se alcançar uma escola inclusiva, é preciso ter compreensão de uma “inclusão social”, que busca a construção de um processo no qual as pessoas excluídas e a sociedade, em parceria, buscam efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Rodrigues (2006) distinguiu duas dimensões da inclusão: a essencial e a eletiva. A inclusão essencial é aquela que garante a todos os cidadãos o acesso e a participação, sem discriminação, à educação, à saúde, ao emprego, ao lazer e à cultura. A inclusão, enquanto eletiva, deveria assegurar a qualquer cidadão o direito de se relacionar e usar os serviços que bem entende em função de seus interesses.

A legislação tem sido vista como um meio importante para acabar com a discriminação na sociedade, visando a inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos, porém, sabe-se que os direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados.

Para Capellini e Rodrigues (2009), o grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de lutar pela cidadania, para evitar que os direitos, apesar de constarem solenemente dos discursos, continuem sendo violados no cotidiano.

Tal conscientizando não se restringe somente a pessoas com alguma “deficiência”; o princípio da inclusão é extensivo a todas as pessoas, deixando claro que não se deve realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nas pessoas, mas na forma como estão concebidas pelo meio.

A inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, na nossa cultura, tem sido percebida como um ponto chave para um processo de inclusão global (BRASIL, 1996b).

Essa inclusão propõe não excluir ninguém do ensino regular, mas garantir a permanência e o desenvolvimento de cada um, sendo importante que o professor se atente às diferentes dificuldades dos alunos, de modo que enriqueçam e favoreçam a aprendizagem.

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 9), “a inclusão tem a ver com a ampliação da participação de todas as crianças e adultos. Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade”.

A inclusão implica mudanças nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de gestores e funcionários da escola, na formação dos professores e na implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras mudanças.

Stainback e Stainback (1999) ressaltaram os três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo. Primeiramente, refere-se ao componente organizacional, envolvendo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e o terceiro se relaciona ao ambiente em sala de aula, o qual necessita ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, favorecendo a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes aquele contexto social.

Capellini e Rodrigues (2009) relatam que são diversos os fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar. Um deles é a abordagem educacional fundamentada nos problemas do aluno, compreendendo que, devido às suas deficiências, a criança necessita de ensino especial e terá melhor desempenho se inserida em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes.

Para Oliveira (2002), muitos professores se isentam de qualquer responsabilidade, culpando o meio socioeconômico e cultural do aluno, afirmando que a incapacidade está nele mesmo ou, ainda, que o aluno não é dedicado ou não se esforça para aprender o que lhe é ensinado.

Conforme demonstrado no estudo de Mendes, Rodrigues e Capellini (2003), para que a inclusão seja consolidada, defende-se ser importante que as escolas trabalhem com uma abordagem fundamentada no currículo, pois esta despreza as noções de categoria, protecionismo e segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global, priorizando a individualidade de cada aluno, compreendendo as dificuldades sentidas pela criança a fim de introduzir melhorias na prática docente.

Para os autores citados, outro agravante comumente encontrado nas escolas regulares que dificulta o processo de inclusão é o número de alunos colocados na mesma sala de aula, bem como o espaço físico inadequado para comportá-los, sendo o ambiente acolhedor importante para propiciar à criança segurança e encorajamento.

Cabe ao professor saber lidar com as limitações com que é geralmente confrontado no âmbito da escola, procurando maneiras que visem melhorias no ensino, sendo fundamental uma escola formada por uma equipe que dê atenção, apoio emocional e estímulos aos professores como fator decisivo para um melhor resultado na dinâmica de trabalho.

Diante pesquisa realizada por Mendes, Rodrigues e Capellini (2003), os fatores levantados como dificultadores do processo de inclusão escolar se referiam aos aspectos

da escola, envolvendo características dos próprios professores, com índices menores, como dificuldades envolvendo a família, o preconceito, os alunos e a ausência de políticas públicas eficientes. Outros aspectos citados foram as práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos. Ao analisar questões referentes à família, creditaram ao descompromisso dos pais as dificuldades para a inclusão e a não aceitação da condição da criança e a cobrança excessiva da escola. Envolvendo o professor, o aspecto mais frequente foi a formação continuada, caracterizada como deficitária e pouco aplicada à inclusão.

Para Rodrigues (2006), o número de alunos por sala é frequentemente apontado como um empecilho para o desenvolvimento de práticas inclusivas. O que parece permear essa visão é que, com menos alunos, o professor poderia oferecer atendimento individual. O autor destaca que o ensino individual só existe se houver um aluno por professor, ressaltando que pouco importa a quantidade quando há planejamento e a execução de programas nos quais os alunos possam compartilhar conteúdos e atividades.

É importante ressaltar o alerta de Mantoan (2007) sobre a importância de conhecer sobre deficiência, mas não deve ser especialista em nenhuma delas, sendo fundamental o conhecimento de todos os alunos da sua turma para que saiba as deficiências, como mais uma característica.

Denari (2006) reforça que a escola deve se organizar de forma a permitir que a criança aprenda conteúdos específicos a seu nível de desempenho. As adaptações curriculares poderiam permitir que as crianças com deficiência se apropriassem o quanto possível dos conteúdos apresentados.

Embasado em Perrenoud (2001), existem competências importantes para o fazer do professor, como: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerenciar a progressão da aprendizagem; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e nos trabalhos; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar sua própria formação continuada com autonomia e responsabilidade. Partindo do princípio de que as crianças estão na escola para aprender, independentemente se têm ou não deficiência, qualquer que seja ela, o professor, com algumas dessas competências, promoveria seu desenvolvimento.

Para concluir, Ferreira (2006) delinea o perfil do novo professor da escola inclusiva: ele deve ser capaz de trabalhar colaborativamente, refletir sobre sua prática, elaborar

novas práticas, avaliar sua efetividade e transformá-la de acordo com a exigência da escola, do seu aluno e da sociedade.

2.2 PRÁTICAS INCLUSIVAS

Em estudos voltados às práticas inclusivas, diversos autores como Custódio (2002), Bassols e Jiménez (2009), Capellini (2010), Mendes (2010), Chiote (2011), Correia (2012), Cunha (2012), Messias, Muñoz e Luca-Torres (2012), Anjos (2013) e Sant'Anna (2015) refletem o processo de inclusão e afirmam somente haverá garantia de excelência na inclusão escolar, mediante adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem esse processo.

O fato de que as crianças se ocupem de uma atividade comum, extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações: nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que reconheçam seus méritos. [...] Assim, a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta do escolar. (BOZHOVICH, 1985, p. 211).

Para Santos (2007), é necessária uma articulação de conhecimentos, práticas, ações e movimentos que, juntos, podem favorecer a constituição de uma sociedade melhor e mais justa, e, principalmente, de uma escola na qual caiba a diferença humana, pois considera que

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela. (SADER, 2005, p. 16).

Como fazer uma escola para todos? Tal questionamento faz Santos (2008, p. 13) quando diz que “[...] vivemos um tempo de perguntas fortes e de respostas fracas”. Mesmo convivendo com respostas fracas para tal questão, buscam-se outras possibilidades de ação para que tal resposta se fortaleça e faça das escolas de ensino comum um espaço de todos.

Ainda Santos (2007) afirma que, quando as ações locais são viabilizadas, fazem suas “existências”. De acordo com o autor, a academia precisa instituir ações que

garantam que as produções de espaços remotos se façam presentes. Há que se valorizar, dialogar, trocar, contagiar-se com o agir.

Sendo assim, como vêm colocando em ação as diretrizes legais instituídas nacionalmente para a Educação Especial em uma abordagem inclusiva?

Nos dias de hoje, a diferenciação na prática pedagógica é por excelência a grande meta a atingir na escola. Nesse propósito, Sanches (2001) refere os diferentes estilos de aprendizagem, especificando que alguns alunos aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se for usada uma estimulação multissensorial. Se o professor usar a diversidade, todos os alunos terão a oportunidade de usar as vias que lhe são mais sensíveis. A mesma autora desenvolve que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. (SANCHES, 2005, p 133).

Perrenoud (2000) refere que diferenciar é

[...] romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável no seu processo de aprendizagem. (SANTANA, 2000, p 30).

2.3 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A Aprendizagem Cooperativa (AC), segundo Freitas e Freitas (2003), é um modelo de aprendizagem que surge para dar respostas às exigências da globalização e da constante transformação social, na qual o conhecimento evolui rapidamente. É, pois, fundamental, sair de um modelo educacional baseado na transmissão de conteúdo para outro paradigma, centrado na estimulação de capacidades, tais como a criatividade, o dinamismo, a consciência crítica, a expressão pessoal, que dão capacidade a cada um de nós, não só de acompanhar a evolução do conhecimento científico, mas de influenciar na construção do próprio conhecimento.

Para os autores citados, a educação deve salientar a aprendizagem feita na e pela ação, com o objetivo de se tornar útil ao ser humano, uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido, para os alunos. Só a colaboração abre caminho às exigências da globalização, da constante alteração de saberes que se assiste nessa sociedade em constante mutação.

Ainda de acordo com Freitas e Freitas (2003), os primeiros estudos que se referem à aprendizagem cooperativa remontam aos anos 1930, em estudos sobre a influência do trabalho de grupo com crianças, embora as vantagens do trabalho de grupo tenham já estado presentes nos pedagogos europeus.

Relatam que alguns investigadores começaram muito cedo os estudos sobre a realidade da cooperação, por exemplo, no século 19, Herbat, Frobel, Pestalozzi (1989); Maller (1929); Strang (1941; 1958) e Miel (1952). No final do mesmo século, uma das figuras mais destacadas foi Dewey, que chamava a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens. A pedagogia em Dewey estaria voltada para o completo desenvolvimento do aluno, das potencialidades cognitivas, éticas e morais, ao nível individual. Ao longo do século 20, verificou-se o aparecimento de correntes consideradas cognitivistas que se desenvolveram sobretudo na segunda metade deste século com Dewey, com o objetivo de provar que os grupos heterogêneos tinham vantagens em relação aos homogêneos.

A aprendizagem cooperativa é centrada na ideia de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e partilha entre os alunos, reconhecendo que eles têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens. Leitão diz que “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no aluno, e no trabalho colaborativo” entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, “a diferença como um valor” – recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de forma ativa, solidária, crítica e reflexiva, a construir sua compreensão do mundo que os rodeia (LEITÃO, 2006, p 8). Corroborando dessa opinião, Bessa e Fontaine (2002) mencionam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que visa promover as aprendizagens e as realizações escolares, melhorando os resultados independentemente das características individuais dos alunos, dos fatores ambientais, da localização das escolas ou do nível de ensino.

Leitão afirma que,

[...] na aprendizagem cooperativa, os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de

vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações, com os outros, na base de um número mais alargado de alternativas. (LEITÃO, 2006, p. 41).

Lopes e Silva (2009) consideram que a AC é uma estratégia de ensino baseada em grupo, cujo objetivo visa maximizar a aprendizagem de todos os alunos do grupo por meio da cooperação entre eles.

Os alunos em trabalho cooperativo desenvolvem atitudes positivas, havendo uma melhor integração e aceitação pelos seus pares, atitudes que vêm contrapor o individualismo. Por outro lado, o desenvolvimento de atitudes positivas conduz ao fortalecimento das relações interpessoais e despertam sentimentos e aptidões cognitivas superiores em relação à matéria transmitida pelo professor.

Para Gaudet e Kagan (1998 apud LOPES; SILVA, 2009) as potencialidades e habilidades de cada criança devem ser consideradas e levantadas para a estruturação dos grupos, a fim de permitir o comprometimento de todos e assegurar papéis definidos.

Leitão (2006) analisou duas dimensões fundamentais no processo da aprendizagem cooperativa: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas. A estrutura cooperativa das recompensas diz respeito ao fato de um grupo de alunos trabalharem interdependentemente com o objetivo de alcançar uma recompensa que, como grupo, partilha. A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao fato de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objetivo de alcançarem um objetivo comum. Os alunos são encorajados a trabalharem em conjunto e a coordenarem seus esforços, de modo a resolverem, de forma partilhada, solidária e colaborativa, uma tarefa de aprendizagem. Assim, os diferentes métodos de aprendizagem cooperativos têm como finalidade central: facilitar a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo sucesso uns dos outros.

Segundo estudos apontados por Beltrão e Nascimento (2000), a pertinência da aprendizagem cooperativa pode se sintetizar nos seguintes pontos:

- A aprendizagem cooperativa ensina o valor da cooperação, desenvolve nos alunos aspectos positivos de entre ajuda, proporcionando-lhes a oportunidade de ser membro de um grupo e de contribuir para a resolução de problemas comuns.

- Auxilia os alunos a conhecerem e a se responsabilizarem pelos outros, sentindo-se parte de uma pequena comunidade pertencente a um grupo mais alargado.
- Ensina competências básicas e necessárias à vida, onde se inclui o ouvir, o aceitar, gerir conflitos, ou seja, o trabalhar em grupo, de modo a atingir um objetivo comum.
- Incentiva e melhora as competências académicas, a autoestima e as atitudes positivas sobre a escola.
- Pode inverter os percursos escolares previsíveis, ou seja, poderá evitar os efeitos negativos de percursos escolares típicos de insucesso e conseguir maior igualdade nas aprendizagens dos alunos.
- Tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição, sendo os da competição em nível social mais frequentes.
- A aprendizagem cooperativa desenvolve hábitos de cooperação que podem vir a influenciar a vida futura.

É possível confirmar, por meio do posicionamento de Leitão (2006), como benéfica para a melhoria da autoeficácia dos alunos a introdução no contexto escolar de estratégias cooperativas de ensino-aprendizagem. Essa dedução se apoia no fato de a aprendizagem cooperativa centrar seu funcionamento na valorização do papel do trabalho em grupo e de pares, no processo de ensino e aprendizagem, promover um padrão centrado para a valorização do esforço e, em alguns casos, atribuir pequenas recompensas contingentes à progressão individual. O autor menciona que a motivação depende de aspectos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, e só estudando as dimensões psicológicas do indivíduo conseguir-se-á compreender uma série de comportamentos e afetos subsequentes ao sucesso ou ao atraso.

Leitão (2006) refere que “utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios atuais. Trata-se de fazer da diversidade uma força de aprender a lidar com a diversidade, problema complexo, já que a diversidade, potência, paradoxalmente, são resultados negativos e positivos”. Alega que a organização da sala de aula assume uma importância decisiva, pois são os contextos de aprendizagem que mais marcam a nossa escola. Importa assim desenvolver toda uma cultura de escola, privilegiando condições de apoio mútuo entre alunos, redefinindo o ambiente social da sala de aula, tornando-o mais cooperativo, de modo a desenvolver relações positivas de ajuda mútua entre os alunos.

Johnson e Johnson (1989) afirmam que a importância na organização da sala de aula e as atividades nela desenvolvidas podem variar em relação a cinco grandes dimensões e fazer a diferença entre a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo segundo a interdependência positiva; a responsabilidade individual; as competências sociais; as relações face a face e a avaliação dos procedimentos de grupo. Evidencia a ideia de que a organização da interdependência positiva e os processos interativos dos alunos são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo e social. Em síntese, o autor destaca a interdependência positiva como o pilar da aprendizagem cooperativa, segundo o qual os alunos dependem uns dos outros para alcançarem seus objetivos. Assim, todos devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar atividades, com o fim de alcançarem os objetivos do grupo.

De acordo com essa perspectiva dos autores, há cinco procedimentos diferenciados com vista à interdependência positiva nomeadamente sendo: interdependência de objetivos; interdependência de tarefas; interdependência de recursos; interdependência de papéis, e, interdependência de recompensas.

No que se refere à responsabilidade individual, os alunos precisam coordenar suas ações, e ter em conta a responsabilidade de cada um individualmente. A aprendizagem cooperativa acentua o fato de os objetivos de grupo estarem dependentes do esforço de todos os membros do grupo, reconhecendo que a aprendizagem e a avaliação individual são essenciais para o grupo. Os alunos são motivados a se autocontrolar, trabalhando e partilhando com vista a uma meta comum – o sucesso do grupo.

Outra dimensão que clarifica o conceito de aprendizagem cooperativa é o de competências sociais, na qual, em contexto de aprendizagem, os alunos, em grupo por sua própria iniciativa ou sugestão do professor, estão a desenvolver, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas e interativas. Estão a construir uma cultura baseada na solidariedade: ajudar e encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias e sentimentos. Segue-se a relação face a face como dimensão caracterizada pelo fato de os alunos interagirem diretamente uns com os outros enquanto trabalham; o professor deve direcionar sua atenção para as interações que ocorrem entre alunos, encorajando-os.

Na reciprocidade dessas relações, os alunos desenvolvem a motivação para a autorregulação do trabalho em conjunto, contribuindo efetivamente para o sucesso do grupo. A quinta e última dimensão, avaliação dos procedimentos do grupo, pretende caracterizar o processo de funcionamento do grupo.

Na aprendizagem cooperativa, os alunos, como pensadores críticos, ativos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, suas forças e debilidades, construindo de forma ativa e cooperativa. Os alunos devem se envolver de forma a realizarem a auto, hétero e coavaliação, usando ações sugeridas pelo professor ou criadas pelo próprio grupo (LEITÃO, 2006).

O trabalho cooperativo propõe diálogo entre os vários elementos e um nível social e afetivo como condição fundamental. Pressupõe igualmente que se tenham em conta aspectos como: a organização da turma como “o grupo dos grupos”; tarefas de aprendizagem multifacetadas (isto é, diferentes de grupo para grupo); comunicação multilateral entre os alunos, favorecendo a atividade de aprendizagem intra e intergrupos; o assumir do professor como um elemento de ligação (comunicação e guia) dos grupos.

Leitão (2006) considera que professores e alunos deverão ter como meta principal a construção de grupos cooperativos, onde haja uma partilha de apoio e suporte mútuo independentemente das diferenças e necessidades específicas dos seus membros. Reforça essa convicção salientando que a qualidade do funcionamento dos grupos é fundamental referindo a esse propósito que “a arma mais poderosa em todo o processo de inclusão escolar é a que deriva da eficácia e qualidade do funcionamento dos grupos” (LEITÃO, 2006; p. 65). A Figura 1 aponta os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa.

Figura 1 – Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa

Perspectivas	Fundamentação
Motivação	Defende que o enfoque está na recompensa, onde cada membro do grupo só consegue atingir suas metas pessoais se todo o grupo for bem sucedido.
Coesão Social	Afirma que o grupo precisa se unir porque cada membro deseja o sucesso de todos os demais.
Cognitiva de Desenvolvimento	Defende que a aprendizagem do aluno melhora com a interação entre os membros do grupo – essa perspectiva está baseada nos estudos sobre zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky (1984) e nos estudos de Jean Piaget.
Cognitiva de elaboração	Está apoiada nos estudos da psicologia cognitiva, e afirma que para aprender o aluno precisa de uma reestruturação cognitiva que é realizada quando ele precisa elaborar uma explicação à alguém, assim o aluno que expõe o que está aprendendo à um colega aprende mais do que em um estudo individual.

Fonte: Johnson e Johnson (1994); Slavin (1996).

O trabalho com equipes cooperativas se baseia no trabalho em grupo dentro da sala de aula. Dessa forma, a turma de alunos é dividida em grupos heterogêneos menores, sendo que cada aluno se torna responsável pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de cada membro de sua equipe.

Na Aprendizagem Cooperativa (AC), os alunos trabalham juntos para atingir um objetivo comum, de tal forma que esse objetivo não pode ser alcançado sem que haja a participação de todos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011). Nesse caso, o objetivo não se trata apenas da aprendizagem de determinado conceito ou conteúdo, mas, principalmente, da efetiva aprendizagem dos membros do grupo. Cada membro do grupo tem a possibilidade de oferecer aquilo que tem para alcançar o objetivo da atividade, bem como ser ajudado naquilo que ainda precisa para alcançá-lo. A Figura 2 aponta as características fundamentais do trabalho em grupo.

Figura 2 – Características Fundamentais do Trabalho em Grupo na AC

Perspectivas	Fundamentação
Interdependência positiva	Consiste na dependência que cada membro do grupo tem de todo o resto. Assim, o sucesso de cada um depende de que todos alcancem o sucesso. Segundo os autores esse é o eixo central da AC e deve ser desenvolvida por meio de atividades que façam aos alunos acreditarem que só serão bem-sucedidos se todos os demais o forem. Todos dependem de todos reciprocamente
Responsabilidade individual e de grupo	Cada um é responsável por cumprir a sua função no grupo e todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso do grupo.
Interação estimuladora face a face	Consiste em que os membros do grupo facilitem o trabalho uns dos outros e maximizem as oportunidades de aprendizagem. Para que a interação face a face seja efetiva é importante ter grupos pequenos onde todos os membros tem a oportunidade de colocar sua opinião e discuti-la com o grupo.
Competências sociais	Consiste no ensinamento sistemático de competências e habilidades que permitem aos alunos a interação social colaboradora como: saber ouvir, esperar, elogiar, partilhar materiais, pedir ajuda, falar baixo, ser paciente, ajudar, ser claro em suas explicações, partilhar ideias, respeitar diferenças entre outras. Além de ensinar essa habilidade aos alunos, é necessário principalmente que eles tenham oportunidade e sejam encorajados a colocá-las em prática.
Autoavaliação	Ao final de cada atividade os membros do grupo devem avaliar como cada um e como todos desempenharam o trabalho cooperativo.

Fonte: Johnson, Johnson, Smith (1998); Lopes e Silva (2009); Reis (2011).

Assim, o professor deixa de controlar sozinho todo o processo de ensino e passa a partilhar com os alunos a organização da aula, possibilitando maior autonomia e protagonismo em sua aprendizagem.

Ao partilhar com os alunos o controle da aula, a aprendizagem cooperativa permite e exige que o professor realize novas atividades, além das que habitualmente aplica em outras formas de aprendizagem (explicar, perguntar e avaliar) que, por si mesmas, melhoram sua interação com os alunos e a qualidade pedagógica, tornando-se imprescindíveis em contextos heterogêneos [...]. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p. 143).

Nessa visão, o professor em primeiro lugar, precisa distribuir os alunos em grupos para garantir a heterogeneidade, sendo necessário o bom conhecimento do potencial deles. Seu papel fundamental é preparar um ambiente propício onde os alunos possam aprender e se desenvolver. Criado esse ambiente, resta ao docente fomentar a curiosidade, criatividade e o pensamento investigativo dos estudantes, bem como orientá-los durante seu processo de aprendizagem. Nesse caso, a responsabilidade sobre a aprendizagem é dividida entre os alunos e o professor e levantadas as respectivas funções a serem exercidas por cada integrante do grupo.

Reis (2011) e Lopes e Silva (2009) consideram que um grupo eficaz de AC tem em média quatro alunos. Esses grupos podem ser esporádicos, utilizados por um curto período de tempo, como uma aula, uma atividade ou até alguns minutos e indicado para os trabalhos iniciais com a metodologia. E podem ser ainda grupos de base, considerados de longa duração em que os alunos têm oportunidade de conhecer melhor os parceiros de grupo potencializando o desenvolvimento de competências sociais e o trabalho eficaz no grupo.

Reis (2011) considera, além disso, que um grupo de base pode se tornar cada vez mais eficaz com o passar dos anos, tornando-se o que ele chama de um grupo de alto desempenho, cujas potencialidades da AC chegam a seu ápice e os alunos apresentam um nível bastante elevado de autonomia e desenvolvimento das principais competências sociais necessárias ao trabalho em grupo.

De acordo com Slavin (1995), quatro fundamentos teóricos da AC que poderiam explicar os efeitos causados pela utilização desses métodos em sala de aula são:

- a perspectiva de motivação, que defende que o enfoque está na recompensa, onde cada membro do grupo só consegue atingir suas metas pessoais se todo o grupo for bem sucedido;
- a perspectiva de coesão social, que afirma que o grupo precisa se unir porque cada membro deseja o sucesso de todos os demais;
- a perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que defende a melhora da aprendizagem com a interação entre os membros do grupo;
- a perspectiva cognitiva de elaboração, que está apoiada nos estudos da psicologia cognitiva, e afirma que, para aprender, o aluno precisa de uma reestruturação cognitiva realizada quando ele precisa elaborar uma explicação a alguém, assim o aluno que expõe o que está aprendendo a um colega aprende mais do que em um estudo individual.

Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de protagonistas do próprio processo de aprendizagem, oportunizando tornarem cada vez mais autônomos e participativos, propiciará uma educação que respeita a diversidade colaborando para a real inclusão.

Assim Pujòlas (2003) reforça que,

efetivamente, temos optado por atender a todos os alunos em um mesmo centro e em uma mesma aula, e se queremos atendê-los adequadamente, não há outro remédio que não seja personalizar o ensino – quer dizer, adequá-lo às características pessoais de cada aluno – e, ao mesmo tempo, só poderemos fazer isto – ou no mínimo será mais viável fazê-lo – se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender e se ajudem mutuamente na hora de aprender. (PUJÓLAS, 2003, p.72-73. Tradução nossa).

A escola inclusiva é constituída a partir do momento em que o sistema escolar se atente a responder às necessidades de todos os alunos por meio da reorganização e reestruturação do próprio sistema, repensando adequando e ajustando seu currículo e práticas educativas.

Paro (2001, p. 113) trata da autonomia pedagógica: “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Visando à garantia significativa no período de transição para a faixa de idade em pesquisa, Oliveira (2010) aponta a necessidade de se pensar em uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas organizadas com condições em que adultos e crianças interajam em situações diversas, para construções significativas sobre o mundo e sobre si mesmas, constituindo-se como sujeitos únicos e históricos, com desenvolvimento de autonomia e cooperação.

É notório que compete ao professor, diante da inserção do aluno, fazer um diagnóstico prévio das suas necessidades, bem como de suas potencialidades, para que possa contribuir positivamente com a formação pessoal, social e escolar da criança.

Para isso, podem ser necessárias adequações curriculares e metodológicas, mobilização de demais segmentos sociais no sentido de atender às especificidades da criança e a busca pela formação continuada, sendo essa tarefa compartilhada com toda a gestão e equipe escolar, família e serviços de apoio, concordando com Carvalho (2010) sobre a necessidade de remoção de barreiras para a efetivação da educação inclusiva.

As práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil precisam se pautar na concepção de que a qualidade da aprendizagem da criança depende das condições oferecidas a ela, uma vez que o sujeito aprende a brincar, surgindo a necessidade de observação, planejamento e mediação por parte do professor, por meio de intervenções na brincadeira, no ambiente ou nos objetos, conforme norteia o manual de orientação pedagógica do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a):

É o conjunto desses fatores – as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade das brincadeiras da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2012a, p. 8).

A escola necessita de reorganização das práticas para que atendam à diversidade das crianças dentro do mesmo grupo, sendo que a heterogeneidade viabilizará dois aspectos: as vivências lúdicas no coletivo, possibilitando o reconhecimento do outro enquanto sujeito que tem seus próprios sonhos e os mesmos direitos, combinando os limites e possibilidades de cada um, bem como quando brincam sem companhia, onde a criança passa pelo processo de “escuta” de si própria e busca de realização pessoal (BUSTAMANTE, 2004).

Faz-se necessário que “[...] a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças” (KISHIMOTO, 2003, p. 19).

A opção por uma educação democrática e comprometida seria um caminho possível para esse desafio na mudança de concepção do ensinar e do aprender na diferença:

Quando se renuncia à concepção da educação no senso comum – que, em seus métodos de ensino, privilegia os “conteúdos” em detrimento dos docentes envolvidos – e se opta pela realização de uma educação democrática – que tem no ser humano-histórico sua principal referência –, certamente há que adotar outros parâmetros metodológicos, que levem em conta a condição de docente tanto do educando quanto do educador. (PARO, 2008, p. 29).

A educação democrática prevê a aprendizagem de forma diferente e, dessa maneira, ao planejar um trabalho nessa perspectiva, é importante levar em consideração as singularidades dos educandos.

A transversalidade tem contribuído para um olhar coletivo a respeito da inclusão. Tal olhar, por sua vez, contribui para que a inclusão não seja mais um trabalho solitário, permite articular uma rede que efetive um acolhimento e um entendimento das necessidades dos estudantes.

3 MÉTODO

A ciência tem, em sua finalidade, alcançar a veracidade dos fatos, porém, o que torna o conhecimento científico diferente dos demais é ter por característica fundamental a verificabilidade.

Segundo Gil (1999), para que isso ocorra, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitem sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou a chegada a esse conhecimento.

Sendo assim, por meio da pesquisa, que se constitui em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico, teve como objetivo, a partir da observação do contexto escolar, compreender as implicações provocadas nesse contexto pela modificação da metodologia de ensino utilizada para minimizar a ruptura existente na transição do período escolar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, definida, por quatro características principais. A primeira diz respeito à fonte de onde foram coletados os dados, que, nesse caso, devem ser o ambiente natural onde os fenômenos aconteceram. A segunda se refere à forma de apresentação desses dados, que, segundo os autores, deve ser descritiva, fazendo-se uso de palavras e imagens. A terceira se refere ao objetivo da investigação, que deve estar mais voltado para a compreensão do processo do que para o produto final. E, por fim, a última diz respeito à forma de análise dos dados, que tende a ser mais indutiva do que dedutiva.

Com a possibilidade de viabilizar a obtenção de resultados socialmente relevantes, utilizou-se a pesquisa participante, caracterizada pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Essa pesquisa propôs a “relatividade observacional” segundo a qual a realidade não foi fixada e o observador e seus instrumentos desempenharam papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados.

Seus teóricos, por outro lado, associaram-na à postura dialética, que enfocou o problema da objetividade de maneira diversa do positivismo, procurou captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir, privilegiou o lado conflituoso da real sociedade. Desse modo, o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se deu como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos “acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais”.

Pesquisas de natureza qualitativa possibilitam maior envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa. Em uma pesquisa qualitativa que envolva sujeitos humanos, como no presente estudo, algumas questões foram ser observadas para que houvesse a garantia de uma relação ética entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Bogdan e Birklen (1994) apontaram como fundamentais assegurar o consentimento esclarecido dos participantes e a garantia da proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Pais e responsáveis pelos alunos foram informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e da garantia de sigilo das identidades.

Os pais receberam o documento com os esclarecimentos necessários, reforçando o sigilo mantido, bem como a ausência de prejuízos quanto ao rendimento escolar.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E PARTICIPANTES

Os locais escolhidos para a presente intervenção foram as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEII) e Fundamental (EMEF) localizadas em regiões periféricas de um município do interior paulista.

As famílias desses alunos tiram seu sustento, de maneira geral, do trabalho operário; em algumas situações, são autônomos em busca de trabalhos com registros, pois muitos são nômades e migram continuamente para cidades vizinhas ou mesmos para outros Estados em busca de melhores condições de vida.

A escola de educação infantil tinha aproximadamente 60 alunos matriculados, devido à rotatividade de uma escola a outra, com quatro turmas, sendo essas Maternal I e II, Jardim I e II em período integral.

O Ensino Fundamental atendia 600 alunos matriculados, com 22 turmas, compreendendo do primeiro ao quinto ano.

As escolas tinham em seus respectivos projetos políticos pedagógicos os pressupostos de uma escola com gestão participativa e democrática, seguindo uma pedagogia histórico-crítica, norteadas pela vertente da secretaria municipal.

Os participantes dessa pesquisa foram alunos da Educação Infantil, com 5 anos de idade, regularmente matriculados no Jardim II, turma na qual a pesquisadora atuou como professora durante o ano letivo de 2015, e alunos de 6 anos do Ensino Fundamental,

matriculadas no primeiro ano, possuindo outra professora como titular de sala, sendo a pesquisadora participante no processo de aplicação da pesquisa.

Figura 3 – Caracterização dos participantes

Descritores	Jardim II /5 anos	Primeiro ano/6 anos
Número de alunos	19	28
Professoras	Janaina F. G. Fusco	
Formação das professoras	Pedagogia com especialização em psicopedagogia, mestranda em Docência da Educação Básica	Pedagogia com especialização <i>Lato sensu</i>
Idade das professoras	37 anos	50 anos
Deficiências encontradas	Deficiência auditiva	Paralisia cerebral
Tempo no magistério	20 anos	26 nos

Na turma de Jardim II, uma aluna apresentava perfuração de um dos tímpanos, com audição reduzida e, na turma de primeiro ano, um aluno apresentava paralisia cerebral.

Os alunos do Jardim II estavam em plena fase de desenvolvimento em descobertas contínuas do ambiente ao redor, bem como ampliando a visão de mundo.

Quanto aos alunos de primeiro ano, encontravam-se em processo de alfabetização em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, bem como em construção dos conceitos básicos matemáticos, dos quais muitos estavam no processo de introdução.

Essas informações foram constatadas por meio de avaliações escritas e situações lúdicas realizadas pelos alunos, dentro e fora de sala de aula no início e meio do ano letivo, na área da escrita e raciocínio lógico.

De maneira geral, a turma do Ensino Fundamental era tranquila e não apresentava grandes problemas de comportamento. Quanto aos relacionamentos interpessoais, algumas dificuldades de convivência foram observadas nos alunos de primeiro ano, como o respeito ao outro, a aceitação das diferenças e a tolerância. Já entre os alunos de Jardim II, a resistência maior era quanto à aluna com baixa audição, pois apresentava comportamentos de irritabilidade e comumente se opunha à dinâmica do grupo.

A proposta de trabalho envolveu professores e alunos dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com a pesquisadora.

A professora, responsável pelo Jardim II, tem 37 anos, com formação em Pedagogia e especialização em Psicologia, estava cursando o Mestrado e tinha 20 anos de experiência na educação; a professora do primeiro ano tinha 50 anos, era formada em

Pedagogia e atuava há 26 anos na educação básica. As crianças tinham de 5 a 7 anos, dos gêneros feminino e masculino.

A pesquisadora se manteve constantemente presente e participativa na aplicabilidade das atividades, em contínua observação e interatividade com os alunos, em posse de contínuos registros pontuais, por meio de relatórios e fotografias que retrataram a relação entre os respectivos grupos e a mediação do educador, a fim de atender aos pressupostos da proposta de trabalho na aprendizagem cooperativa.

3.2 PROCEDIMENTO PARA REGISTROS DOS DADOS

Em busca de observar, verificar e registrar as modificações no comportamento e rendimento dos grupos de alunos em pesquisa, nas diferentes esferas do processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicabilidade da metodologia da aprendizagem cooperativa, a vigente pesquisa teve como objetivo analisar práticas pedagógicas na transição Educação Infantil e Ensino Fundamental; inserir como prática inclusiva a metodologia da aprendizagem cooperativa, a fim de proporcionar a participação coletiva do grupo, respeitando as individualidades, para o pleno desenvolvimento social e cultural; avaliar o impacto da aprendizagem cooperativa e elaborar um produto educativo em forma de *e-book*, com propostas de aprendizagem cooperativa para alunos na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diálogos e intervenções junto aos professores sobre o desenvolvimento dos alunos pesquisados e levantamentos das avaliações já realizadas no grupo durante o período letivo vigente foram realizados para descobrir principais dificuldades encontradas no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na idade escolar referida.

Abordagens foram feitas por meio de diário de campo com roteiro de observação, com foco na participação, correção científica, organização, clareza e objetividade, apresentação da informação, argumentação, gestão do tempo e voz, com o apoio de recursos fotográficos.

Atividades a partir dos pressupostos teóricos como a proposta pedagógica para a Educação Infantil e do currículo para o Ensino Fundamental foram desenvolvidas com a intervenção da pesquisadora com proposta lúdica de ensino e aprendizagem pautada nas observações de grupos formais, informais e de base, em contínua observação da interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, na interação

estimuladora face a face e nas competências sociais, como ouvir, esperar, elogiar, partilhar, pedir ajuda, falar baixo, ser paciente, ajudar, ser claro, partilhar saberes e diferenças, assim como respeitá-las.

A definição das funções dentro dos grupos, o planeamento do trabalho, os objetivos e as metas foram partilhados com os alunos, pois os agrupamentos foram realizados de modo a serem constituídos por organizadores, orientadores, incentivadores, auxiliares e relatores.

Os instrumentos avaliativos foram socializados, havendo a efetiva participação dos relatores dos respectivos grupos na exposição de ideias, a fim de verificar a atuação de cada membro, em busca da cooperatividade em equipe, mediante o desempenho de papéis e/ou tarefas, contribuições pessoais, tipo de interação verbal, resolução de conflitos, tomada de decisões e gestão do tempo, para que internalizassem a visão de que o êxito de um traria benefícios para todo o grupo.

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a efetivação da pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados durante o processo de coleta, dentre eles a aplicação das atividades propostas na perspectiva da aprendizagem cooperativa com os alunos do Jardim II e Primeiro ano, que foram registradas por meio de diários de campo, com pareceres fiéis aos relatos das crianças, desenvolvimento e desempenho dos diferentes grupos, ressaltando a organização, execução e avaliação do trabalho.

Os detalhes e vivências foram documentados por fotografias, que refletem o envolvimento, a aplicabilidade e a atuação das crianças durante os processos do trabalho desenvolvido.

As atividades propostas com os alunos de 5 anos (Jardim II) foram “Afunda e não afunda” (experiência); “Misturas e descobertas” (experiência); ao primeiro ano, “Material Dourado” (Contos de transformação); “Dominó de material dourado”; “Cubra e descubra”, desenvolvidas a partir da intervenção da pesquisadora na perspectiva da metodologia da aprendizagem cooperativa com grupos formais, informais e de base, com foco na interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação estimuladora face a face, assim como nas competências sociais.

Após a intervenção e avaliação, os dados foram analisados qualitativamente fazendo-se uma comparação entre o resultado das avaliações diagnósticas e das avaliações finais, como dos registros de diário de campo.

Com os procedimentos traçados e respondida a questão de pesquisa, a visão da aprendizagem cooperativa foi compartilhada com a equipe escolar, assim como os resultados positivos e significativos para a troca de experiências e aprimoramento, por meio de práticas, instrumentos, recursos e metodologias assertivas, que contribuem para uma transição inclusiva entre os níveis de escolaridade.

Ao final da aplicação um *e-book*, foi elaborado e disponibilizado para o livre acesso por meio de redes de informação (dentro e fora da unidade escolar) com experiências de práticas que poderão contribuir para que outros professores possam ter um ponto de partida para reflexões de suas práticas com vistas a construção de escolas mais inclusivas.

4 DESENHO DO PRODUTO

Título: “Práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da aprendizagem cooperativa”

4.1 DIAGNÓSTICO LOCAL

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida com alunos da rede pública de ensino, em uma cidade, no interior do Estado de São Paulo.

As escolas envolvidas se encontravam próximas de uma mesma região da cidade, contando com uma população ativa e participativa às questões escolares, havendo o envolvimento dos familiares na rotina e nos eventos proporcionados à comunidade.

Os pais eram solícitos e zelosos pelo patrimônio escolar, sendo estes locais de cultura e lazer.

Dentre os alunos matriculados, encontravam-se crianças que somente frequentavam as salas regulares, assim como aqueles que eram assistidos pelas salas de recurso e itinerância (educação infantil).

4.2 PROBLEMAS ENFRENTADOS

Foi preciso atender a um perfil de identidade, pautado nas individualidades, pois a educação deve considerar a pessoa de forma integral, favorecendo seu desenvolvimento global, a fim de inseri-la na sociedade com igualdades de oportunidades.

As políticas educacionais brasileiras nem sempre se mostraram democráticas, sugeriram currículos fechados; todavia, houve avanços por meio da Lei n.º 9.394/96, como na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a flexibilidade e a dinamicidade, permitindo que os objetivos e conteúdos estejam mais próximos às necessidades dos alunos.

Como proporcionar tais direitos, senão pelo trabalho colaborativo, capaz de relacionar alunos com as mais diversas competências e habilidades ou déficits de aprendizagem, propondo a integração entre educadores das salas regulares e de recursos dos diferentes níveis de escolaridade e o envolvimento significativo de toda a equipe escolar?

Essa nova postura requer um olhar integrado, capaz de diminuir diferenças e potencializar as capacidades.

4.3 PÚBLICO

Este produto educacional, desenvolvido e com proposta de distribuição em formato digital *e-book*, é destinado a professores e educadores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no período de transição entre essas etapas da Educação Básica.

4.4 ESCOLHA DO PÚBLICO

Diante da lacuna existente entre professores, equipe escolar, propostas de ensino de salas regulares e de recursos e a falta de flexibilização, para um currículo efetivamente capaz de proporcionar ajustes necessários para uma formação integral, continuada e inclusiva dos alunos, despertou-se uma nova proposta que possibilita o respeito às diferenças com práticas pedagógicas que aproximem e integrem alunos e professores em prol de uma educação democrática e igualitária.

4.5 ALTERAÇÃO DA SITUAÇÃO E MELHORIAS ESPERADAS

Segundo Minetto (2008), nossa principal característica comum é a diversidade e nossa principal semelhança é a diferença. Assim, propostas democráticas e colaborativas propiciarão mudanças efetivas, capazes de reduzir lacunas e divergências e potencializar a visão integrada de equipe em benefício da formação humana, social, cultural e emocional.

É preciso olhar para o currículo como agente de mudança, construtor de opiniões, capaz de melhorar a qualidade de educação, devendo, assim, considerar uma visão circular e holística, articulando, segundo Torres Gonzalez (2002), três dimensões: reflexão, estratégia e ação.

Por meio de tais procedimentos, a articulação de conteúdos adaptáveis entre os níveis de escolaridade será capaz de integrar de fato alunos, respeitando suas individualidades.

4.6 POTENCIALIDADES LOCAIS E QUALIDADES DO PÚBLICO

A educação pública necessita de intervenções urgentes para saltos qualitativos na qualidade de ensino para o alcance de metas e índices desejados.

Em contradição à hegemonia dos currículos, o distanciamento entre os níveis de ensino e a massificação frente aos critérios avaliativos resulta no reforço ainda maior para o mau rendimento escolar.

O olhar reflexivo sobre os anos iniciais da escolaridade é o meio necessário para modificação da realidade encontrada, portanto, o produto desta pesquisa permitirá novas dimensões frente ao trabalho até então desenvolvido, enriquecendo e potencializando recursos, metodologias e didáticas para a valorização e otimização por meio das diferenças.

4.7 ELABORAÇÃO

Segundo Gama Ramírez (2006) o livro eletrônico se refere a uma publicação não periódica, contendo textos, gráficos, imagens estáticas e em movimento, assim como sons, sendo expressa em várias mídias.

Para a elaboração desse instrumento, houve a participação de professores da rede pública de ensino, dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com alunos entre a faixa etária dos 5 aos 7 anos, atuando como participantes colaboradores no desenvolvimento e registro das práticas inclusivas.

O levantamento dos principais entraves nessa fase de transição, coletado por meio do diálogo e registros dos professores e equipe escolar, deu suporte à elaboração dessas atividades específicas que articularam expectativas de aprendizagem e conteúdos entre os níveis de escolaridade referidos.

Para contemplar todos os alunos, atividades significativas com enfoque na aprendizagem cooperativa foram descritas e registradas por meio de imagens e textos explicativos.

O material está disponível para o uso dos educadores para a reflexão das práticas atuais e possíveis adaptações das propostas vigentes, possibilitando a inovação qualitativa do processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, subsídios foram solicitados para a elaboração, formulação e execução deste produto, que contribuirá para conquistas significativas no sistema escolar.

Relativamente à metodologia da aprendizagem cooperativa utilizada, foram considerados os objetivos gerais e específicos estabelecidos neste estudo.

Como descreveu Azevedo (2006), por meio da análise quantitativa dos resultados, o modelo de investigação, partiu-se do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores, pelo que a teoria antecedeu o objeto de investigação; as hipóteses foram derivadas da teoria e formuladas com a maior independência possível em relação aos casos concretos que se estudaram; estas hipóteses foram operacionalizadas e testadas face às novas condições empíricas; os instrumentos de recolha de dados foram predefinidos; idealmente, pretendeu-se construir uma amostra que fosse representativa da população; os fenômenos observados foram classificados em termos de frequência e distribuição; da análise de dados regressou-se às hipóteses procedendo-se à sua comprovação ou informação; um dos fins últimos consistiu na generalização dos resultados para a população.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO

As atividades aplicadas foram subdivididas em dois segmentos, sendo uma etapa com crianças de 5 anos, regularmente matriculadas na Educação Infantil, em uma turma constituída por 19 alunos, bastante heterogênea, com uma aluna em fase de avaliação em instituição especializada, apresentando perfuração de tímpanos. Uma segunda etapa foi realizada com crianças de 6 anos de idade, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma sala formada por 28 alunos, apresentando um deles deficiência física (paralisia cerebral), com assistência em instituição especializada e atendimento na sala de recursos multifuncionais. Crianças caracterizadas como em fase de transição nos níveis de escolaridade entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Estudos iniciais foram estabelecidos, juntamente com o corpo docente e equipe gestora, a fim da participação e integração, para a compreensão dos ideais, legislações e ações necessárias para a educação inclusiva.

Os conteúdos selecionados abrangeram as propostas vigentes para a idade correlata ao ano/série, com grande relevância à ludicidade devido à sua grande importância para enriquecer, estimular a criatividade e desenvolver habilidades além de expressar suas representações mentais.

De acordo com Kishimoto (2005), um dos caminhos para trazer vida à escolaridade é a busca de uma educação política-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade, para que a linguagem verbal socializada e ideologizada se transforme em verdadeiro instrumento de pensamento.

As atividades aplicadas e analisadas foram descritas completamente no *e-book* e abrangeram interdisciplinarmente diferentes áreas do conhecimento, alcançando maior ênfase para a linguagem oral e escrita e matemática.

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem como objetivo desenvolver diferentes habilidades, não apenas intelectuais, mas linguísticas, afetivas e de relação interpessoal.

É nesta fase que se inicia a aprendizagem de valores éticos universais, então o currículo é complementado com a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo.

Para o despertar ao saber, faz-se necessária a motivação para acionar o processo de construção da aprendizagem, papel esse de grande responsabilidade de uma metodologia de ensino significativa, capaz de proporcionar o envolvimento do aluno como protagonista do saber.

Para o alcance dessa proposta, foram relacionadas algumas atividades para ilustrar o processo de intervenção da pesquisadora e reflexo de sua prática.

5.2.1 Contos de transformações – material dourado

Mediante as necessidades encontradas entre os alunos, considerando as propostas iniciais do currículo, com as respectivas adaptações e ajustes, objetivando a construção da compreensão da base decimal, a partir de representações simbólicas, utilizou-se o “material dourado”, recurso idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) quando se dedicava à educação de crianças com deficiências. Em princípio, considerado material das contas douradas, era direcionado para aquelas crianças que se encontravam com algumas limitações no desenvolvimento.

Posteriormente, foi adaptado e as contas foram substituídas por cubos pequenos de madeira, organizados nas formas de cubo (unidade), barra (dezena), placa (centena) e cubão (milhar).

Bastante rico para as operações concretas, foi apresentado aos alunos do primeiro ano por meio da contação de histórias, favorecendo o imaginário infantil (Figura 4).

Figura 4 – Contos de transformações – material dourado



Fonte: Imagem produzida com o grupo de crianças do primeiro ano, integrantes da pesquisa.

Com os alunos do primeiro ano, a mediadora (pesquisadora) permitiu que eles entrassem por meio da fantasia em um cenário de contínua transformação e reversibilidade para a compreensão e posterior apropriação do sistema de numeração decimal.

A história retratava duas crianças que, ao mergulharem em um rio, encontraram o cubo inicial (representação de milhar) e, a cada novo mergulho, o mesmo material se transformava gradativamente, por meio da decomposição em placas de centenas, barras de dezenas e pequenos cubos de unidades.

Após a interação com a história, foi apresentado ao grupo o planejamento da atividade e a proposta de fazerem as representações de diversos objetos com as peças do material em foco (Figura 5).

Figura 5 – Contos de transformações – material dourado



Fonte: Imagem produzida com o grupo de crianças do primeiro ano, integrantes da pesquisa.

O desafio estava lançado, para que, por meio dos jogos de construção, pudessem enriquecer a experiência sensorial e estimular a criatividade, familiarizando-se com a correspondência de cada peça.

Para o início do trabalho, houve a conversa com o grupo sobre a extrema importância de cada integrante e a participação de todos para o êxito das construções.

Os papéis e as respectivas funções foram discutidos coletivamente em parceria com a professora, considerando as potencialidades e habilidades de cada criança, conforme ressaltam Gaudet e Kagan (1998 apud LOPES; SILVA, 2009).

As crianças foram distribuídas na composição dos grupos informais, com cinco integrantes, sendo organizador, orientador, incentivador, auxiliador e relator.

Após a observação do educador das potencialidades e habilidades, foram feitas a distribuição e a exemplificação concreta de cada função, sendo então definidas como organizador, incentivador, orientador, auxiliador e relator, para que pudessem interagir e gradativamente exercerem as respectivas funções estabelecidas.

Durante as construções, deram lugar à criatividade, surgindo diferentes ideias e relações, evoluindo em complexidade, conforme o desenvolvimento de cada criança, provenientes do conteúdo imaginário das experiências anteriores adquiridas em diferentes contextos.

Continuamente, houve o olhar observador, conforme os pressupostos da aprendizagem cooperativa, de acordo com Johnson e Johnson (1987), no que se refere à interdependência positiva de cada membro em relação ao restante do grupo. A interação ocorreu, porém, nem todos os integrantes do grupo haviam compreendido seus deveres inicialmente, pois era a primeira proposta de trabalho na perspectiva da aprendizagem cooperativa.

Em todo tempo, as crianças foram lembradas quanto à responsabilidade individual e os benefícios para o bom resultado coletivo. Os organizadores estavam mais atuantes, porém os auxiliadores exerceram suas funções, exceto um aluno iniciante no grupo, que se mostrava resistente às propostas, querendo chamar a atenção em todo tempo.

Durante a exploração do material e elaborações diversas, houve o acompanhamento da educadora e pesquisadora, junto à criança com paralisia cerebral (PC), porém não apresentava dificuldades quanto ao manuseio, somente em relação ao equilíbrio das peças e organização delas, pois continuamente, em parceria com um colega, recolhia os materiais do chão, estabelecendo a interação.

Quanto à interação face a face, segundo Lopes e Silva (2009), na estimulação, um ao outro dentro do grupo, para a potencialização da aprendizagem, nem todos cooperavam devido à distração e ao envolvimento em situações alheias às propostas, todavia, despontava um líder que exercia a função de orientador.

As competências sociais que asseguram o bom funcionamento dos grupos de aprendizagem, para a real interação, foram asseguradas por meio dos combinados, rotina

essa contínua para o grupo, pois conseguiram ouvir melhor uns aos outros, esperar a vez, partilhar os materiais, solicitar ajuda, ajudar e respeitar as diferenças.

Ainda sentiam dificuldades nesse primeiro momento em se organizarem para o cumprimento das funções, porém os objetivos foram alcançados no envolvimento do grupo.

A avaliação coletiva foi realizada pelo relator do grupo, com a mediação do educador, havendo o posicionamento de cada grupo, sendo unânimes em afirmarem sobre o prazer e o interesse pelo trabalho no grupo, contudo, ao se autoavaliarem, nem todos conseguiam perceber o erro ou insucesso em si mesmos e facilmente apontavam para os demais integrantes, fazendo-se necessária a contínua intervenção.

5.2.2 Dominó de material dourado

Em continuidade à proposta da compreensão do sistema decimal, o grupo vivenciou o jogo “Dominó de material dourado” (Figura 6). Inicialmente, todos demonstraram conhecimento sobre as regras e os objetivos, mas o desafio estava na correspondência entre a representação quantitativa do material e os algarismos.

Figura 6 – Dominó de material dourado



Fonte: Imagem produzida no ambiente escolar – grupo de alunos participantes da pesquisa.

Manteve-se a constituição formal do grupo anterior, recebendo, assim, todas as mesmas funções, de acordo com as competências sociais já levantadas anteriormente, assim foram dispostos em cinco grupos com cinco integrantes cada um.

Nesse momento, já conseguiam distinguir melhor seus papéis dentro da equipe (organizador, orientador, incentivador, auxiliador e relator).

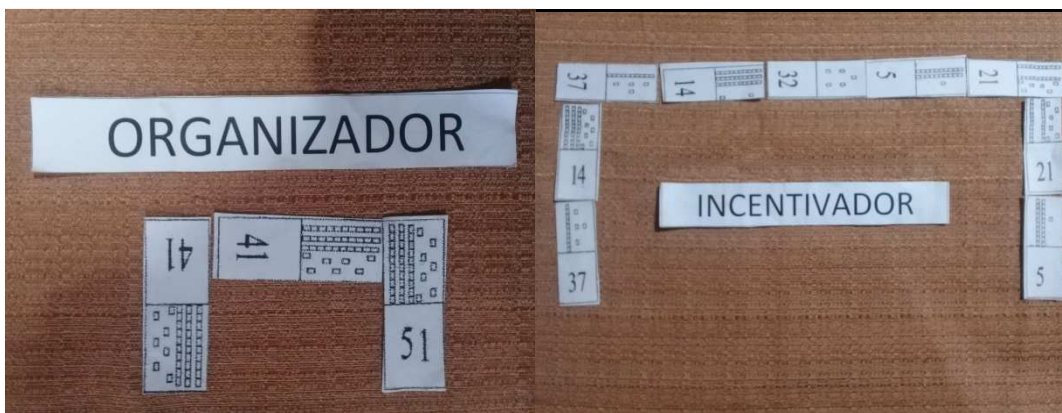
Foi solicitado ao organizador que fizesse a distribuição igualmente aos demais colegas, porém, houve a necessidade de intervenção da professora e da mediação da

pesquisadora, pois algumas crianças se sentiram prejudicadas na partilha, pois estavam com quantidades menores em relação às outras.

Ao iniciar o jogo, foi direcionado ao orientador que especificasse a sequência dos jogadores e lançasse a primeira carta.

O material proposto continha quantidades envolvendo unidades e dezenas, portanto, as crianças que ainda estavam se apropriando da representação com o novo material sentiram dificuldades (Figura 7).

Figura 7 – Dominó de material dourado



Fonte: Imagem produzida durante a aplicação da atividade em pesquisa.

Ocorreu a interdependência positiva, mas nem todos conseguiram fazer a correspondência e, devido ao desafio, os alunos mais tranquilos e persistentes involuntariamente assumiram a posição de orientadores, liderando o comando para a continuidade.

Um aluno do grupo apresentou dificuldades, pois ainda não estabelecia a relação coerente dos símbolos utilizados no material e suas respectivas quantidades. Todavia, os demais integrantes, em especial o orientador, auxiliaram-no a maior parte do jogo, promovendo a interdependência positiva, evitando maiores prejuízos para o resultado grupal.

Sabe-se que o brincar motiva e proporciona um clima especial de aprendizagem, o aspecto motivacional do brincar lhe dá seu valor educacional. Para Moyles (2002), o brincar na escola necessariamente motiva uma aprendizagem diferente e é caracterizado por maior fragmentação e por estar compactado em seguimentos de tempo.

Moyles (2002) complementa que o fato desenvolvimental importante é que estimular as mentes infantis, mediante atividades não regularmente oferecidas, reforça

sua capacidade cognitiva de lidar com as tarefas cada vez mais difíceis com as quais elas irão se deparar futuramente.

No que se refere à responsabilidade individual de grupo, nem todos conseguiram cumprir suas funções, mas a maioria resistiu e persistiu até o final. Surgiu um líder (orientador) que percorreu entre os grupos e, pacientemente, cooperou para que a atividade fosse completa.

Quanto à interação face a face, nem todos estavam estimulados e uma das crianças procurou um livro em um acervo que se encontrava próximo e não permaneceu no agrupamento com os colegas.

Com o objetivo do desenvolvimento das competências sociais, os aspectos mais explorados foram: esperar, pedir ajuda, ajudar, partilhar ideias e o respeito às diferenças. Os auxiliares e orientadores nem sempre tinham paciência para aguardar a compreensão e o ritmo dos demais, momento esse oportuno para a mediação da professora e pesquisadora, para que relembassem suas respectivas funções no grupo, bem como a necessidade da cooperatividade, para que a conquista de cada elemento refletisse no êxito coletivo.

Foi nítida a compreensão de alguns membros ao afirmarem ser organizadores, liderando sempre, bem como a ênfase na responsabilidade de persistirem até o fim. Notório foi assumirem funções a eles não delegadas para manterem o sucesso da equipe.

Ao avaliarem, os relatores afirmaram que algumas crianças não haviam compreendido sobre o material e, por isso, sentiram dificuldades. Contudo, outros alcançaram objetivos maiores e compreenderam até a relação das centenas que não foram requeridas no presente jogo.

Vygotsky (1984) e teóricos da cognição social reforçam sobre as vantagens de estimular as crianças a trabalharem em duplas ou grupos maiores, pois enfatiza que a resolução conjunta de situações-problema, em que um aprendiz atua junto a um colega mais competente que ele, catalisa o desenvolvimento daqueles conhecimentos que estavam ainda em estado embrionário, ou que o menos experiente não conseguia realizar sozinho. Portanto,

nas diversas interações em sala de aula, vemos o quanto os alunos se beneficiam com “dicas” que seus pares dão, usando uma linguagem e esquemas as vezes bem mais ajustados que os que um adulto não professor utilizaria para explicar/ajudar a resolver o problema. (TEBEROSKY, 1987, p.13).

A fim de assimilarem as regras essenciais do sistema de numeração decimal e posicional por meio do jogo, na compreensão e internalização de conceitos, para o desenvolvimento de procedimentos operatórios, foi utilizado o jogo “Cubra e descubra” (Figura 7), extraído do manual *A construção do sentido numérico no primeiro ano do ensino fundamental* (OLIVEIRA, 2012).

5.2.3 Jogo do cubra e descubra

Figura 8 – Jogo do “Cubra e descubra”



Fonte: Imagem produzida durante a aplicabilidade da atividade, no grupo de crianças do primeiro ano.

Os objetivos principais para essa situação de ensino e aprendizagem foram quantificar, somar unidades simples e corresponder à relação número-quantidade.

A organização e a distribuição dos membros do grupo foram alteradas, a proposta de trabalho requeria duplas. Assim 14 pares foram formados e receberam um tabuleiro com duas sequências numéricas de dois a doze, relacionadas à correspondência das somas de dois dados com seus maiores valores.

As sequências numéricas eram cobertas por peças individuais e cada integrante da dupla deveria lançar dois dados e executar a soma das faces que caíssem, para que o algarismo correspondente ao resultado fosse descoberto. Deveriam jogar alternadamente até que a primeira sequência numérica fosse totalmente descoberta, surgindo então o campeão.

Juntamente com a professora, a pesquisadora orientou toda a turma explicando que, nessa oportunidade, o grupo de base não seria mantido e a distribuição seria somente de dois papéis, sendo um para o orientador e o outro para o auxiliador.

As faces dos dados foram exploradas, surgindo, nesse momento, a construção do conceito de par e ímpar, compreendendo assim que estavam reunidos em pares (Figura 9).

A interdependência positiva esteve presente, ao passo que se torna visível o desenvolvimento de cada integrante, mas sempre um se despontava, direcionando os comandos, dando continuidade nas jogadas.

Figura 9 – Jogo “Cubra e descubra”



Fonte: Imagem produzida durante a aplicação do jogo no ambiente escolar.

Nessa etapa, o aluno com PC recebeu a mediação da pesquisadora. Todavia, as maiores dificuldades eram em relação ao lançamento dos dados, quanto à coordenação motora. Com a interação face a face de seu parceiro, ele conseguiu persistir quase até a conclusão total do jogo.

A responsabilidade individual, para o êxito coletivo, ficou comprometida porque ambos desejavam a conquista e alguns erravam nos cálculos e diziam vencer, porém com a mediação do educador e da pesquisadora, juntamente com os organizadores, os ajustes foram feitos, prosseguindo até o final.

A interação estimuladora face a face tornou-se clara, pois a motivação estava explícita e o ânimo de um integrante, desafiava o outro a continuar.

Foi nítido perceber que o estímulo existiu continuamente, mas não havia maiores desafios a serem superados devido ao domínio nos cálculos aditivos, restando somente a manutenção e conclusão do percurso.

Para Leal (2005), as atividades em pequenos grupos são especialmente importantes por possibilitarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, proporcionando o compartilhar de saberes, levantando questões e respostas, por meio da realização de atividades unificadas, a fim de que cada grupo trabalhe independentemente, mas realizem a mesma tarefa; ou até mesmo atividades diversificadas.

As trocas de experiências proporcionaram o desenvolvimento das competências sociais, sendo possível observar a pedida de ajuda, o auxílio ao colega e o respeito às diferenças.

Nessa atividade, exigiu-se maior controle da coordenação motora fina na precisão das peças menores que recobriam os tabuleiros, podendo-se observar certa dificuldade do aluno com deficiência motora (PC), principalmente em manter a organização e a permanência das peças no tabuleiro. Contudo, seu parceiro exerceu a função de auxiliador para que houvesse a persistência e a finalização do jogo.

Os objetivos e as metas foram persistidos até o fim, não ocorreu desistência no percurso, pois, mesmo após a conclusão por parte do primeiro integrante, o segundo se manteve jogando os dados até completarem o tabuleiro.

Na avaliação dos relatores, foram notórios a satisfação e o prazer do grupo, embora a proposta fosse o alcance de um vencedor, a partilha, o respeito, compreensão e sensibilização à necessidade do outro.

5.3 EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança tem interesses e desejos próprios e é capaz de interferir no meio em que vive, entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança, ludicamente, para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social, conduzindo-a para o conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática.

A Educação infantil precisa reforçar os laços de conexão entre a escola e o meio ambiente e entre a escola infantil e o ensino Fundamental.

Quando se trata da relação entre educação e ciência, pensa-se em práticas de aprendizagem articuladas sistematicamente ao ensino, sendo marcadas por atividades que requerem: planejamento, definição de objetivos, adoção de métodos específicos e de estreita relação com o conhecimento científico.

Mediante tais perspectivas, experiências foram propostas, no alcance dos pressupostos para a faixa etária por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa, envolvendo o público da educação infantil, as quais se encontram detalhadas no *e-book*.

5.3.1 Experiência “Afunda e não afunda”

Diante do entorno e das observações aos documentos norteadores, a primeira atividade proposta foi denominada “Afunda e não afunda” (Figura 10), com o objetivo de caracterizar os objetos propostos de acordo com suas propriedades, como tamanho, textura, cor, densidade, materiais utilizados e sua constituição, comparando semelhanças e diferenças, proporções, para posterior compreensão do conceito de densidade.

Figura 10 – Experiência “Afunda e não afunda”



Fonte: Imagem produzida com o grupo de crianças do Jardim II, integrantes da pesquisa.

Obteve-se a participação de 19 alunos, que foram subdivididos em grupos informais constituídos por seis integrantes.

Previamente, houve a orientação por parte da pesquisadora, para que os desafios fossem lançados e os procedimentos planejados. Por se tratar de crianças no início do processo de alfabetização, os papéis foram apresentados e distribuídos de acordo com as características e potencialidades de cada criança, definindo, assim, as funções de orientadores, auxiliares, incentivadores, organizadores e relatores, como os específicos focos de descobertas. Os crachás com as respectivas definições foram visualizados, mas permaneceram expostos em um lugar visível no espaço externo, local em que ocorreu a aplicação da experiência.

Várias dúvidas e perguntas surgiram até que compreendessem o que realmente fariam enquanto responsáveis pela exploração individual para a conquista de aprendizagem cooperativa.

Com os combinados definidos, os materiais necessários foram listados em papel *kraft* para que houvesse a visualização para todos os integrantes.

Recipiente com a água foi disponibilizado e cada integrante do grupo recebeu um objeto com propriedades, características e funções peculiares.

Foi solicitado ao organizador que estipulasse a ordem em que poderiam imergir os materiais na água, desafio esse grande frente à expectativa e à ansiedade em que se encontravam as crianças para as novas descobertas; a interdependência foi notória, com a observação de todos, sendo cada qual responsável pelo seu objeto.

A função de orientador ficou um pouco comprometida, visto que queriam logo inserir os objetos, mas, com a mediação do adulto, foi mantido o planejamento inicial.

Por se tratar da primeira atividade organizada nessa perspectiva, a função de auxiliador foi exercida por mais integrantes do grupo, visto que estavam adaptados a fazerem rodízio ajudando a professora, ou mesmo seguiam a proposta de somente um ajudante por dia. Mediante as orientações, perceberam o quão seria facilitado o trabalho nessa nova proposta.

Havia, sim, o incentivo do aluno designado para essa função, porém diante da motivação e espontaneidade das crianças, o ânimo era geral.

Figura 11 – Experiência “Afunda e não afunda”



Fonte: Imagem do grupo de crianças do Jardim II, na experimentação dos elementos.

Ao mergulharem os objetos, as crianças conseguiram caracterizá-los e tentavam, por meio de diversos levantamentos de hipóteses, afirmar os motivos pelos quais afundavam ou flutuavam, percebendo-se a responsabilidade individual e de grupo, havendo êxito por meio da soma de todos os posicionamentos, com total enriquecimento da proposta.

As competências sociais estiveram em contínuo desenvolvimento por meio do domínio da conduta ao ouvir, esperar a própria vez, a paciência e o partilhar de ideias, que possibilitaram avanços na cooperatividade e respeito às diferenças.

A criança com deficiência auditiva, devido à apresentação de alterações de comportamento e irritabilidade, demonstrava-se, em alguns momentos, impaciente, mas com a mediação da educadora e interação do grupo, aos poucos conseguiu aguardar sua

vez e compartilhar os diferentes momentos, desenvolvendo competências sociais propostas ao desenvolvimento desse trabalho.

Por meio de registros, na elaboração de um livro de descobertas e argumentações diversas, os relatores, juntamente com a educadora, explicaram as descobertas e conquistas, bem como a dificuldade de organização grupal.

5.3.2 Experiência “Misturas e descobertas”

Na perspectiva da descoberta e investigação, a atividade de experiência “Misturas e descobertas” foi desenvolvida com o mesmo grupo de crianças, com objetivos diferentes, mantendo-se os pressupostos da aprendizagem cooperativa (Figura 12).

Figura 12 – Experiência “Misturas e descobertas”



Fonte: Imagem dos experimentos das crianças de Jardim II, integrantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento, os alunos permaneceram em um grupo único, com a totalidade de 19 alunos, que receberam as funções para o desenvolvimento dos papéis a partir da percepção da educadora em decorrência das evidências e lideranças despontadas na atividade anterior, mantendo-se um organizador, um orientador, o incentivador, o auxiliador e o relator.

Os materiais utilizados foram três garrafas *pet* vazias, água, areia e açúcar. Tais elementos eram disponibilizados um a um para que fossem colocados cada qual em um recipiente.

O organizador separou as garrafas e pediu ao auxiliador que distribuísse os elementos nelas. Foi solicitado ao incentivador que escolhesse três integrantes do grupo para agitarem as garrafas até a possível homogeneização dos elementos.

Durante tal procedimento, o restante do grupo contribuiu com indagações e levantamentos de hipóteses, ocorrendo a interdependência positiva, pois conseguiam observar a exploração dos colegas, aguardando novos testes e desafios.

A responsabilidade individual e de grupo foi desenvolvida, pois as crianças tinham que observar para os registros finais, sendo a contribuição de todos de grande relevância.

A interação estimuladora face a face foi significativa, com a facilitação do trabalho uns dos outros, embora fosse visível a impaciência de alguns ao aguardarem a própria vez. Os questionamentos e os desejos de maiores oportunidades de manipulação oportunizaram novos saberes.

O respeito aos diferentes ritmos foi a competência social mais trabalhada nesse momento, afinal, o compartilhar de materiais foi disponibilizado, mas necessitavam aguardar a sua vez com paciência e respeito às diversas manifestações de ideias.

Para o pleno processo de aprendizagem, a criança necessita experimentar, falar, ouvir, pegar, pensar, movimentar-se, fazer escolhas e resolver problemas. Para isso, um dos maiores desafios foi a organização quanto ao ouvir e esperar a vez, havendo a necessidade de contínua intervenção do educador para que fosse igualmente oportunizada a participação e colaboração de todos (Figura 13).

Figura 13 – Experiência “Misturas e descobertas”



Fonte: Imagem das produções das crianças do Jardim II na exposição realizada na escola.

Por meio da mediação da educadora e pesquisadora, solicitou-se ao relator as observações percebidas em cada componente, bem como as diferenças de cor, textura, cheiro, densidade, peso e aparência do líquido final.

Os esclarecimentos foram realizados não somente pelo relator, havendo a junção de ideias para maior enriquecimento nos registros, afinal, os papéis foram inicialmente definidos, porém reorganizados a partir dos resultados, participação e empenho.

Quanto ao planejamento inicial na manutenção da distribuição de papéis, houve a necessidade de ajustes e adaptações, para atender ao interesse das crianças.

Os objetivos foram alcançados, por meio de registros e relatos consistentes, com grande expressividade.

5.4 RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A educação é direito fundamental que deve ser assegurado a todos, sem distinção. A escola se caracteriza como espaço democrático de convívio coletivo, que deve primar pelo acesso incondicional de todos à interação social e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

Assim, a transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo é processual, exigindo esforços de todos os envolvidos.

Para Omote (2006), o planejamento e a construção de ambientes inclusivos precisam considerar não apenas a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas possam apresentar, assim como possibilitar a redução de limitação das pessoas.

A escola somente romperá paradigmas a partir da mudança de consciência, iniciando pelos instrumentos e documentos norteadores do trabalho e a interação e colaboração entre a equipe, para posteriores ajustes e adaptações nas propostas, didáticas e metodologias de ensino.

Durante todo o processo de autorização, aceitação e envolvimento da equipe escolar, diferentes aspectos foram observados e considerados e registrados.

O percurso esteve livre para a pesquisa, que, por meio da ação contínua da pesquisadora, obtiveram-se resultados significativos.

Os professores envolvidos demonstraram interesse e aguçaram a curiosidade por maiores conhecimentos na área, reconhecendo a proposta de atuação como a viabilidade para índices positivos frente a salas heterogêneas e com grande quantidade de alunos.

Em decorrência das observações e aplicabilidade da pesquisa, os demais professores de salas diferentes solicitaram a aplicação em outras oportunidades em suas respectivas salas de aula, para melhor compreensão do processo.

A metodologia da aprendizagem cooperativa desenvolvida se baseou nas organizações grupais (grupos formais, informais e de base), nas relações de interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação face a face e o desenvolvimento das competências sociais, considerando a contínua participação das

crianças na elaboração de papéis, planejamento das atividades, objetivos e metas e elaboração dos instrumentos avaliativos.

Figura 14 – Exemplos de capacidades de cooperação

Capacidades de comunicação interpessoal	
Alunos de 3 a 5 anos	Alunos de 6 a 10 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Complementar os colegas • Encorajar os colegas • Contribuir com ideias • Elogiar os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar de forma ativa • Solicitar as ideias dos colegas • Criticar de forma construtiva • Resumir
Capacidades de gestão do grupo	
Alunos de 3 a 5 anos	Alunos de 6 a 10 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Ficar com o grupo • Participar por turnos • Partilhar materiais • Manter um nível de ruído apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar uma participação equilibrada • Gerir o tempo • Observar e informar o grupo • Não fugir do tema
Capacidades de resolução de conflitos	
Alunos de 3 a 5 anos	Alunos de 6 a 10 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Marcar uma posição • Apresentar soluções • Parafrasear o ponto de vista de um colega 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar de forma ativa • Resumir os diferentes pontos de vista • Confirmar a competência pessoal dos colegas
Capacidades de liderança	
Alunos de 3 a 5 anos	Alunos de 6 a 10 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o que deve ser feito • Manter os colegas concentrados na tarefa • Assegurar a disponibilidade dos materiais • Funcionar como ligação aos outros grupos e ao professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o grupo • Manter os colegas concentrados na tarefa • Procurar os recursos necessários ao grupo • Gerir o plano/agenda

Fonte: Elaborado mediante trabalhos de Putnam (1997) e Bello (2017).

Mediante observação da pesquisadora a partir do desenvolvimento individual de cada situação de aprendizagem, inicialmente nomeada como “Material dourado – contos de transformação”, tornou-se visível que a alegria e a satisfação dos alunos foram unânimes ao trabalharem em pequenos grupos, porém, mesmo iniciando com as explicações sobre os objetivos, metas e o planejamento para a atividade, o material apresentado era ainda desconhecido pelas crianças, tornando-se necessário uma abordagem mais completa e a retomada de conceitos para a compreensão e envolvimento pleno dos participantes.

Como as habilidades ainda estavam sendo descobertas e algumas já reconhecidas pela pesquisadora, a constituição dos grupos informais foi a mais viável. A

interdependência positiva não ocorreu como se esperava para a interação do grupo, por se tratar de uma primeira experiência e não estavam acostumados a dividirem o trabalho, tendo somente no grupo toda a presença de um ajudante, sendo assim necessário todo sempre lembrá-los quanto às suas respectivas funções, colaborando com o “Incentivador”, para que mantivessem seus papéis definidos.

A interação face a face ocorreu, pois todos aguardavam ansiosamente seu momento oportuno, despontando sempre um líder, contribuindo nas orientações, e observavam com atenção a ação do outro, mas foi necessária a intervenção da educadora para que aguardassem o seu próprio momento.

Constantemente foram transmitidas às crianças as formas institucionalizadas de conduta, própria da sociedade em que vive. Berger e Luckmann (1976, p. 175) chamam esse processo de socialização, definido como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”.

Para que assimilem padrões de comportamentos, para melhor compreensão e convívio no meio em que se inserem continuamente, são desenvolvidas as competências sociais.

No desenvolver dessa proposta de atividade apresentada, o ouvir, esperar, partilhar pedir ajuda, ser paciente e o respeito às diferenças foram desenvolvidos, porém, ainda se encontravam na fase dos combinados iniciais, os quais já haviam iniciado por meio das regras de sala de aula, sendo preciso o reforço em várias situações para que buscassem controlar a própria conduta.

Foi perceptível o envolvimento do aluno com paralisia cerebral (PC), com comprometimento do lado direito do corpo, tanto no membro superior como inferior, pois o auxiliavam na organização e no desenvolvimento do trabalho. Embora o referido aluno tenha o desenvolvimento cognitivo preservado, era necessária a mediação da educadora para que se permanecesse na atividade.

Os papéis foram inicialmente compartilhados no trabalho, mas sentiram dificuldades no partilhar de funções do grupo e, quando não ocorria a intervenção da educadora, trabalhavam mais individualizados, situação essa pontuada no momento de autoavaliação.

Por se tratar de um primeiro momento dentro da nova proposta de trabalho, avanços ocorreram em direção aos objetivos almejados. Em continuidade aos mesmos objetivos conceituais propostos, uma nova abordagem foi lançada com desafios maiores,

a fim de aplicarem os conteúdos estudados sobre a base do sistema decimal, “O dominó de material dourado”.

Ao observar o desenvolvimento das crianças e as habilidades de cada um, evidenciadas na atividade anterior, seguiu-se a estrutura de organização do grupo formal, mantendo os papéis anteriores que obtiveram êxito, somente com ajustes pontuais.

Houve a interdependência positiva, todavia, nem todos conseguiram corresponder aos objetivos do trabalho e os alunos mais tranquilos persistiram, assumindo a função de orientadores.

Quanto à responsabilidade individual e de grupo, nem todos mantiveram seus papéis, pois, ao se sentirem com dificuldades para vencer a proposta lançada, tentavam buscar meios para o envolvimento em outros trabalhos, como o canto da leitura, momento esse em que uma criança se posicionou: “Difícil esse jogo... quero ler um livro porque não vou conseguir terminar...”.

Nessa situação, foi muito visível a interação estimuladora face a face, pois surgiram inclusive colegas pertencentes a outros grupos para subsidiarem a continuidade e a conclusão do jogo, havendo total compreensão de alguns membros ao dizerem: “somos os organizadores, vocês precisam esperar o momento da jogada, se não ajudarem, vamos perder”. O envolvimento foi de fato estimulador.

Várias competências sociais foram evidentes, principalmente a tolerância e o respeito às diferenças, compreendendo as limitações e as potencialidades.

Nessa ocasião, o aluno com dificuldades motoras teve maior participação quanto ao reconhecimento na relação número-quantidade, contribuindo com os colegas nas peças que encontrassem as respectivas correspondências.

As crianças ao avaliarem, sem receio disseram: “O dominó de cores sabíamos jogar, mas esse era bastante diferente e quando o entendi, mesmo não sendo o orientador, quis colaborar com os meus colegas”.

Figura 15 – Avaliação do trabalho de grupo (construção do cenário)

	1	2	3	4	Pontos
Desempenho de papéis e/ou tarefas	Não desempenha nenhum dos papéis/tarefas que lhe foram atribuídos, tendo os seus colegas que realizar a sua parte.	Raramente desempenha os papéis/tarefas que lhe foram atribuídos; precisa, frequentemente, que lhe recordem os seus deveres.	Normalmente, cumpre o seu trabalho – raramente precisa que lhe recordem os seus deveres.	Cumpr sempre os seus papéis/tarefas sem precisar que lhe recordem os seus deveres	___ / 4
Contribuições pessoais	Raramente apresenta ideias úteis durante o trabalho de grupo ou a discussão com a turma. Pode recusar-se a trabalhar.	Apresenta algumas ideias úteis durante o trabalho de grupo ou a discussão com a turma. Nunca se recusa a trabalhar	Apresenta ideias úteis durante o trabalho de grupo ou a discussão com a turma. Esforça-se no seu trabalho	Apresenta ideias úteis durante o trabalho de grupo ou a discussão com a turma e estimula a participação dos seus colegas. Contribui decisivamente para o sucesso do trabalho.	___ / 4
Tipo de interação verbal	Está sempre a falar e não permite que mais ninguém fale.	Está quase sempre a falar e raramente permite que mais alguém fale.	Ouve, mas por vezes fala demasiado.	Ouve e fala de forma equilibrada.	___ / 4
Resolução de conflitos	Tem conflitos frequentes com os colegas.	Raramente tem conflitos com os colegas de grupo.	Nunca tem conflitos com os colegas de grupo.		___ / 4
Tomada de decisões Gestão do tempo	Não tenta resolver os problemas nem ajuda os colegas a resolvê-los. Os outros que trabalham. Não conclui as tarefas solicitadas dentro do prazo estipulado e o grupo tem que adiar a entrega do trabalho.	Não sugere nem melhora soluções, mas está disposto a experimentar as soluções propostas pelos colegas. Tende a adiar a conclusão de suas tarefas. O grupo não tem que adiar a entrega do trabalho mas a qualidade do mesmo é afetada pelo seu comportamento.	Melhora as soluções apresentadas pelos colegas. Tende a adiar a conclusão das suas tarefas mas consegue cumprir os prazos. O grupo não tem que adiar a entregado trabalho. Consegue cumprir os prazos. O grupo não tem que adiar a entregado trabalho.	Procura ativamente e propõe soluções para os problemas sem causa. Gere bem o tempo e assegura a conclusão das suas tarefas.	___ / 4
Total			___ / 24		

Nota: Esta folha de registro constitui uma sugestão, devendo ser alterada de forma a integrar os critérios mais valorizados por cada professor de acordo com o ano/série correspondente.

Nesse momento, já usavam as nomenclaturas designadas para as funções previamente compartilhadas e definidas aos integrantes dos grupos.

Na busca por ajustes na estrutura e definições de papéis no grupo, optou-se dessa vez pela constituição informal, a partir de novas descobertas durante o desenvolver dos trabalhos, pois essa nova proposta requeria duplas.

A partir da nova organização, havia um orientador e um colaborador em cada parceria, para o desenvolvimento do jogo “Cubra e descubra”.

A interdependência positiva foi visível, pois, em menor número e com um desafio menor quanto aos objetivos conceituais, ainda dentro da base decimal, a compreensão das respectivas funções e o cumprimento dos papéis anteriormente combinados foi determinante para a garantia do sucesso na proposta vigente.

Os alunos se responsabilizaram individualmente, compartilharam as dúvidas e as descobertas entre os pares, contudo, foi visível, em algumas duplas, crianças que tentavam extrapolar as regras, mas, por meio da mediação da educadora e com o apoio do orientador, a proposta inicial foi mantida.

A interação estimuladora, na facilitação do trabalho uns dos outros, teve grande destaque, pois, embora se tratava de uma suposta “competição”, pois se aguardava um vencedor, comprometeram-se a prosseguir até o final da jogada, mesmo após o surgimento do campeão, ajudavam o companheiro até que todos os números fossem descobertos.

O trabalho e a aprendizagem com outras pessoas envolvem um conjunto complexo de competências sociais/interpessoais e de gestão de pequenos grupos.

A solicitação de ajuda, o compartilhamento de saberes e o respeito às diferenças estiveram bastante evidentes, com maior destaque à dependência ao colega para a superação dos desafios e conflitos.

Para o envolvimento, sem intrigas e desrespeito, faz-se necessária a inteligência interpessoal, habilidade de extrema importância para o convívio em sociedade.

Ao avaliarem o trabalho, pontuaram a alegria e satisfação, pois a houve a compreensão de todo o grupo e a dedicação em concluir as etapas, havendo a conclusão de um colega: “Todos tinham que vencer, por isso ajudei o meu parceiro até terminar”.

O aluno com paralisia cerebral (PC) compartilhou esse momento com um colega com maiores dificuldades no raciocínio lógico, já que suas habilidades nessa área são mais desenvolvidas.

Figura 16 – Avaliação da apresentação do cenário para toda a turma

	1	2	3	4	Pontos
Participação	Não participa na apresentação.	Participa na apresentação com relutância.	Participa razoavelmente na apresentação.	Participa ativamente na apresentação.	
Correção científica	Apresentação com várias incorreções ao nível dos conceitos ou informações.	Apresentação com 1 ou 2 incorreções ou informações.	Apresentação sem qualquer informações.		__/4
Organização	Não existiu qualquer articulação entre os vários elementos do grupo. Apresentação desorganizada.	Fraca articulação. Boa articulação entre os vários elementos do grupo. Torna-se evidente que alguns deles não prepararam a apresentação.	Boa articulação entre a maioria dos elementos do grupo. Contudo, um dos elementos não preparou a apresentação com os restantes.	Excelente articulação entre os vários elementos do grupo. Apresentação lógica e extremamente bem organizada.	
Clareza e Objetividade	Exposição pouco clara, pouco objetiva e sem evidenciação dos aspectos fundamentais.	Exposição clara, mas pouco objetiva. Foram apresentados muitos aspectos supérfluos.	Exposição clara, mas com alguns aspectos supérfluos.		
Apresentação da informação	A informação foi lida em vez de ser apresentada.	A maior parte da informação foi lida em vez de ser apresentada.	A informação foi apresentada mas acompanhada da leitura de algumas notas.		
Argumentação	Os elementos do grupo não estavam suficientemente preparados para defender aspectos do seu trabalho. Não tinham os conhecimentos ou as capacidades necessárias.	Vários elementos do grupo tinham um conhecimento deficiente do conteúdo do seu trabalho OU foram incapazes de argumentar.	A maioria dos elementos do grupo revelou um bom conhecimento do conteúdo do seu trabalho e boas capacidades de argumentação.	Todos os elementos do grupo revelaram um conhecimento profundo do conteúdo do seu trabalho e excelentes capacidades de argumentação.	__/4
Gestão do tempo	A apresentação ultrapassa excessivamente o período temporal que lhe estava destinado.	A apresentação ultrapassa consideravelmente o período temporal que lhe estava destinado.	A apresentação ultrapassa ligeiramente o período temporal que lhe estava destinado.	Ótima gestão do tempo disponível.	__/4
Voz	Discurso inaudível.	Discurso com grandes oscilações no volume de voz.	Discurso audível durante a maior parte da apresentação.	Discurso audível durante toda a apresentação.	__/4
Total	__/36				

Nota: Esta folha de registro constitui uma sugestão, devendo ser alterada de forma a integrar os critérios mais valorizados por cada professor, de acordo com ano/série correspondente).

As observações confirmam a viabilidade das atividades por meio das práticas de aprendizagem cooperativa, pois os desafios encontrados reforçam a necessidade de persistência e a manutenção dos ideais no grupo de trabalho, enfatizando sempre os benefícios e êxitos quando os saberes são compartilhados.

Tais situações colaboraram para melhores resultados e fluência, visto que a escola objetiva a contínua ascensão dos índices de aprendizagem, considerando as diferenças e potencialidades existentes.

Envolvidos nessa proposta de aprendizagem colaborativa, os professores conseguem destinar e viabilizar a atenção de maneira mais uniforme entre os grupos de alunos, não os tornando tão dependentes da contínua atuação direta do professor, compreendendo o potencial existente de forma diversificada em um dos colegas.

As competências sociais/interpessoais podem e devem ser aprendidas e praticadas, de forma explícita, no contexto de atividades de aprendizagem cooperativa (REIS, 2011, p. 11). É durante os primeiros anos de escolaridade que os alunos devem desenvolver as capacidades sociais que lhes assegurarão uma interação eficaz na sua vida futura (na escola, na comunidade, no emprego). O conjunto de capacidades sociais indispensáveis à realização de atividades de aprendizagem cooperativa é designado de capacidades cooperativas (aquelas que são indispensáveis ao trabalho em grupo). Cada uma dessas capacidades deverá ser trabalhada de forma explícita na sala de aula, de acordo com a idade e as necessidades dos alunos.

A criança na educação infantil já desenvolve uma determinada compreensão acerca da realidade em que está inserida, cabendo à escola se posicionar pedagógica e politicamente, visando ampliar o conhecimento de mundo da criança, orientada pela perspectiva da justiça, da igualdade social e da diversidade nas relações humanas.

Nessa etapa de escolaridade, a ludicidade e a fantasia estão intrinsecamente relacionadas ao êxito para uma aprendizagem significativa, portanto, o trabalho comumente é desenvolvido coletivamente de maneira não arbitrária e em total sintonia com a sua importância e significado no dia a dia.

Para a disposição inicial dos alunos do Jardim II, foram retomadas algumas regras do convívio em sala, porém, diante da novidade de diversos papéis e funções, tudo era diferente, porém interessante.

Por não possuírem o domínio da leitura e as funções serem distribuídas oralmente por mediação da pesquisadora (orientador, auxiliador, incentivador, organizador e relator), a internalização foi um pouco mais demorada, requerendo exemplificações mais concretas, que foram evidenciadas somente durante a execução das atividades.

Na aplicação da experiência do “Afunda e não afunda”, a interdependência positiva foi obtida ao conseguirem observar a participação de cada colega com seu objeto, para somente comparar os resultados em sua vez.

Quanto à responsabilidade individual e grupal, tornou-se interessante observar que havia o complemento no posicionamento de cada criança ao considerar as observações e os resultados anteriores.

As trocas de experiências e o espírito investigativo colaboraram para a interação estimuladora face a face, pois, com os questionamentos, despertavam a curiosidade, possibilitando novos caminhos na aprendizagem.

A participação efetiva da aluna com possíveis dificuldades auditivas foi permanente, sendo evidente a ansiedade em participar e a tonalidade de voz mais elevada em relação aos demais colegas, ora se mostrava um pouco irritada em ocasiões em que era contrariada.

Continuamente, tornou-se evidente a exploração e a superação nas competências sociais, alvo primordial a ser desenvolvido nessa etapa da escolaridade, principalmente no que tangem a colaboração e o respeito às diferenças.

A fala depende da compreensão de como funciona a linguagem e como expressá-la nesse sistema; para a criança pequena, somente torna-se possível pela mediação do adulto, seja ele um familiar ou professor.

Valéria Mukhina (1995, p. 233) afirma que

a linguagem desenvolve-se em várias direções aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma organização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente.

Os relatores fizeram o uso da palavra e contaram com o apoio de mais colegas do grupo, para que pudessem romper a timidez e a insegurança, elaboraram as ideias, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, comunicar e interpretar.

Na próxima situação de aprendizagem proposta ao grupo, já demonstraram maior compreensão e muitos se lembravam dos papéis previamente definidos na atividade anterior, porém, optou-se por uma estrutura informal do grupo, mantendo-se somente os papéis que apresentaram maior desenvoltura em suas habilidades, com a participação da educadora em novas definições.

Para a execução da experiência “Misturas e descobertas”, foi possível viabilizar a interdependência positiva, ao aguardarem a exploração dos colegas com atenção e interesse, para posteriormente participarem.

A responsabilidade individual e grupal foi mantida, enquanto cumpriam desafios diferentes nas observações, afinal cada um teria sua contribuição nos registros finais.

Na interação durante as explorações, contribuíram no desenvolvimento de cada um por meio das curiosidades e novas descobertas (interação estimuladora face a face), contudo, houve a demonstração de impaciência de alguns para aguardarem o seu momento oportuno, principalmente a referida aluna com restrições auditivas.

As competências sociais como esperar, ouvir, ajudar e partilhar diferenças, foram amplamente desenvolvidas, entretanto, para o respeito aos diferentes ritmos, foi necessária maior intervenção da educadora e pesquisadora.

O desafio maior foi manter o planejamento inicial, devido à curiosidade e ao interesse de participarem, mas os objetivos foram cumpridos, com os respectivos registros e relatos finais, com grande expressividade, culminando na exposição na feira de Ciências aberta aos pais e à comunidade.

Segundo Johnson e Johnson (1987), os resultados de investigação sobre a aprendizagem cooperativa revelam que a sua utilização conduz: a) à aprendizagem de maior quantidade de informação; b) ao aumento da confiança e da motivação para aprender; c) ao aumento do desempenho acadêmico; d) à promoção de competências de pensamento crítico; e) ao desenvolvimento de atitudes mais positivas relativamente ao tema em estudo; f) a uma maior aceitação das diferenças entre pares; e g) à promoção de competências de trabalho cooperativo.

No entanto, os autores referem que as potencialidades da interação como fator de aprendizagem são frequentemente ignoradas na formação inicial e contínua de professores.

A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando o real desenvolvimento da faixa etária, bem como as práticas inclusivas que possibilitem a aprendizagem significativa dessas crianças, é imprescindível.

Infelizmente, por meio da literatura estudada, verifica-se uma lacuna considerável, tanto no que se refere à estrutura física e material das escolas, quanto à prática pedagógica, às metodologias e aos recursos de ensino, o que caracteriza uma ruptura entre esses dois tipos de ensino, caracterizada especialmente pela renegação do lúdico, como nos trazem Neves, Gouvêa e Castanheira (2011).

Ressalta-se que essa é uma constatação importante que deve impulsionar uma revisão urgente da configuração da estrutura escolar na prática, em consonância com o

que prevê as DCNEB. Para tanto, há a necessidade de investimentos de políticas públicas de diversas frentes.

Reforça-se que reconhecer o que os alunos aprenderam antes de sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino promoverão a melhora na qualidade da ação pedagógica, principalmente às crianças dos anos iniciais dessa etapa escolar. Sendo assim,

[...] a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 22).

Logo, o Ensino Fundamental será beneficiado ao absorver da Educação Infantil a ludicidade na aprendizagem, principalmente entre as crianças de 6 a 10 anos de idade, sendo possível promover aulas menos repetitivas e imbuídas de maior prazer e desafios, conseguindo, assim, a participação efetiva das crianças e, conseqüentemente, a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

É pertinente trazer para o Ensino Fundamental algumas orientações das referidas DCNEB (2010) destinadas à Educação Infantil, como a organização de espaços e rotinas com situações agradáveis, estimulantes e desafiadoras para a ampliação da capacidade de expressão, comunicação, organização de ideias, brincadeiras e desenvolvimento de trabalhos em grupo para resolução de conflitos e a apropriação de diferentes linguagens e saberes da sociedade.

Conforme as DCNEB (2010), a inclusão de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental tem como premissa assegurar seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, com atenção voltada à diversidade cultural, social e individual dos alunos, requerendo espaços e tempos diversos de aprendizagem.

Ao observar a prática docente, os registros coletados por meio do diário de campo e as literaturas expostas no decorrer da pesquisa, verifica-se um distanciamento muito grande entre os níveis de escolaridade (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pois as mudanças ocorrem quanto aos aspectos físicos e estruturais, ao tempo e à rotina, metodologias e didáticas de ensino, perdendo-se a visão integral do aluno em constante e progressiva formação.

Importante ressaltar que as especificidades e características de cada fase sejam consideradas, com relevância do desenvolvimento da criança, visto que são duas etapas de um mesmo nível, ou seja, da Educação Básica.

Respeitar tais especificidades implica assegurar à criança o direito de viver plenamente sua infância, reforçando a importância de práticas que potencializem a interação e o desejo pelo aprender, pois, além de o que ensinar, como ensinar, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa.

Muito de ambos os níveis, ao se entrelaçarem, asseguram uma transição sem grandes rupturas, sendo as diferentes linguagens instrumentos norteadores e possibilitadores de tais conquistas, eixos e conteúdos desenvolvidos por meio da transversalidade propiciando a construção de uma concepção de saber voltada à não fragmentação, para que possam aprender sobre o mundo em que vivem, e se apropriem dos saberes na relação com o outro.

Para o alcance desse princípio, enfatiza-se a importância de proporcionar às crianças maior mobilidade dentro de sala de aula, exploração das várias linguagens, como a arte e literatura, utilizando materiais que possibilitem o manuseio e explore as possibilidades, características e propriedades, favorecendo a sistematização dos conhecimentos.

A criação de ambientes de aprendizagem em que todos os alunos se envolvam na partilha de informação e de conhecimentos, no compromisso e responsabilização pelo sucesso do grupo, favorece o sucesso individual e coletivo.

Durante a aplicabilidade das atividades, foi possível verificar que a aprendizagem cooperativa revelou ser uma prática pedagógica promotora de avanços no processo de aprendizagem não só dos alunos com dificuldades como dos mais capazes; estes, porque, ao cooperarem com a aprendizagem dos colegas, puderam reorganizar o pensamento, desenvolvendo-se cognitivamente.

O desenvolvimento das competências acadêmicas implicou a mudança de atitudes por parte dos alunos face ao trabalho em grupo, favorecendo comportamentos de aceitação, respeito, elogio, encorajamento, despertando o espírito de equipe.

Exige-se às escolas o combate à exclusão e o fomento do exercício da cidadania, sendo importante que os alunos aprendam a conviver em comunidade. Para tanto, o desenvolvimento nas escolas de estratégias que promovam o desenvolvimento de competências sociais de modo que os alunos estejam aptos a se organizarem individualmente ou em grupo na resolução de conflitos favorecerá tal conquista.

A metodologia de aprendizagem cooperativa, por meio do desenvolvimento do espírito democrático com a participação ativa das crianças, experimentações troca de ideias, partilha de experiências, diálogo, discussão e consenso, possibilitou que as

crianças se colocassem no lugar do outro, cedendo em certos momentos, para respeitar a visão da maioria da equipe.

Para Baptista (2010b), na promoção de uma transição não abrupta e relevante à realidade encontrada no desenvolvimento dessa faixa-etária, há a importância de se considerar como foco no currículo as diferentes linguagens e brincadeiras, ambas intrinsecamente interligadas, como eixos culturais na construção de saberes.

Tais linguagens precisam invadir esses níveis a fim de alcançar os pressupostos desejados, nunca deixando de observar as individualidades de tais crianças, oportunizando o pleno desenvolvimento, sem permitir que as diferentes condições sociais encontradas determinem avanços ou insucessos na trajetória escolar, para que se obtenha avanços na democracia e não retrocessos.

Certamente, a mudança de comportamento é um processo moroso, portanto, a aplicação e o desenvolvimento do trabalho em maior durabilidade de tempo possibilitaria melhores resultados. Contudo, foi possível desenvolver competências sociais que promovem a cooperação, com o propósito de motivar os professores que buscam didáticas e metodologias assertivas para assegurar o bom rendimento de seus alunos.

É preciso que as políticas públicas conglomerem investimentos nas estruturas físicas e materiais das escolas e nos profissionais da educação, em especial nos professores, no que tange a formação continuada de qualidade. Tais investimentos podem possibilitar que as propostas e as teorias preconizadas nos documentos oficiais de orientação à educação despreguem-se do papel e tomem corpo na realidade, dentro das escolas.

Cabe ao educador, frente a tais desafios, olhar para as próprias possibilidades, acreditando no potencial existente, sendo o maior eixo propulsor a persistência de avanços gradativos no aprimoramento da prática.

O processo de inclusão escolar ocorre ao se partir do princípio da individualidade do aluno, proporcionando metodologias, didáticas e adequações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Na aprendizagem cooperativa (AC), há uma maior aproximação para ao alcance de tais necessidades, pois oferece segundo Lopes e Silva (2009) melhora no processo de ensino e aprendizagem e prepara o aluno para as situações futuras da vida em sociedade, como trabalhar cooperativamente.

As transformações de caráter estrutural na escola e em sua reorganização de tempos, espaços, formas de aprender, de ensinar e de avaliar são necessários, permitindo realçar que

[...] é importante o educador definir, previamente, o espaço de tempo que cada atividade lúdica vai ocupar no dia a dia; os espaços físicos onde essas atividades lúdicas se desenvolverão (dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais); os modos de acesso aos espaços e objetos, brinquedos ou outros materiais que tenham de ser providenciados. (FRIEDMANN, 2013, p. 46).

Para assegurar a igualdade de direito, acesso e permanência, com práticas inclusivas e significativas, a educação especial precisa ser compreendida como modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e etapas, tendo início na Educação Infantil, com o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, sendo o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e a convivência com as diferenças, aspectos que precisam permanecer em níveis mais complexos e abrangentes durante todo o ciclo do Ensino Fundamental, possibilitando a construção de saberes, como partícipes de uma sociedade democrática.

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar, dependem da experiência educacional inclusiva que os professores se propuseram a viver.

Essa experiência não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado, mas ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões com atribuição de sentidos na vivência diária (BONDÍA, 2002).

A escola precisa favorecer o acesso de todos ao currículo, admitindo e valorizando as diversidades e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

Segundo Gallo (2002), transversalidade em educação e currículo não disciplinar se relacionam ao ensino e à aprendizagem, possibilitando ao aluno transitar pelos saberes escolares, integrando-os e construindo pontes entre eles.

A possibilidade de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994) tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados na educação. É a determinação e um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está subjacente a todas essas mudanças propostas pela Política atual de Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao saber-se que a educação inclusiva é garantida pela legislação, na prática, ainda há um longo percurso a ser percorrido, seja por meio de políticas públicas, formação de professores, investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e recursos humanos, sendo possível inferir que, frente aos resultados obtidos, a concepção e execução de um modelo de escola embasada nos princípios e práticas da educação inclusiva está distante ainda da concepção de educação para todos.

Frente a essa realidade, para que as mudanças ocorram, a adequação da prática pedagógica e a busca por recursos, tanto dentro da própria escola, quanto em instâncias superiores, tornam-se imprescindíveis para o real desenvolvimento de todas as crianças, para a garantia de seus direitos de aprendizagem.

As diferenças e rupturas existem até mesmo em um mesmo segmento educacional, sendo notória a descontinuidade frente aos objetivos para o favorecimento do desenvolvimento da criança.

Tratando-se da educação básica, para a criança, embora por obrigatoriedade legal seja inserida aos 4 anos de idade na Educação Infantil, a simples inserção no ambiente escolar não garantirá o seu pleno desenvolvimento.

O educador necessita de subsídios de diferentes instâncias para o pleno desenvolvimento de seu trabalho, bem como o amparo e conhecimento das políticas públicas, a contínua formação de qualidade e a incessante construção e reconstrução de sua prática pedagógica.

Ao situar a criança de 4 a 6 anos, bem como o seu processo de desenvolvimento, abre-se caminhos para um olhar reflexivo sobre suas potencialidades, tornando possível a efetivação de mediações e inferências precisas para o alcance das expectativas de aprendizagem nas respectivas faixas etárias.

O modelo de educação comumente tradicional, existente no meio escolar brasileiro, dificilmente favorece o envolvimento da criança de forma plena, não valorizando o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades, principalmente as competências sociais e relacionamentos interpessoais.

Para mudanças nessas concepções, voltadas para a formação integral da criança, considerando suas potencialidades e limitações características da idade, um amplo trabalho de intervenção, a começar pelo grupo de sala de aula, torna-se imprescindível

para a mudança de resultados pontuais entre os colegas de sala, no ambiente escolar, na comunidade local e enfim nas diferentes instâncias da sociedade.

É possível apontar vários fatores que dificultam a implementação de práticas que fogem aos padrões convencionais de sala de sala de aula, a se iniciar pela inércia e repetição de um sistema vigente em que atuar diferenciado implica romper com paradigmas e ideologias incutidas no decorrer da experiência docente.

O romper de barreiras se inicia na Educação Infantil, quando há oportunidade de efetiva participação da criança na construção dos conhecimentos e intervenções para o seu desenvolvimento integral, permitindo o desenvolver de sua autonomia, o despertar-se para as descobertas, o compartilhar de ideias e saberes assim como o respeito às diferenças existentes entre os pares consolidarão subsídios para as conquistas e aprendizagens.

Nesse sentido, a metodologia da aprendizagem cooperativa favorece uma nova postura da criança, permitindo o contínuo movimento entre a busca pelo saber e o prazer no convívio e socialização de conhecimentos com o outro.

Em meio à prática da aprendizagem cooperativa, foi evidenciada a participação plena das crianças que apresentavam deficiência física e auditiva, pois o trabalho das responsabilidades individuais nos grupos favorecem o envolvimento e a interdependência entre todos os integrantes, contribuindo para o alcance dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na Educação Infantil, o envolvimento das crianças nos grupos possibilita maior autonomia e gerenciamento das funções propostas, desenvolvendo habilidades necessárias para a inserção e continuidade no Ensino Fundamental, viabilizando o desenvolvimento social e cultural, possibilitando maior interação e organização dos espaços, a conquista gradativa da autonomia, evitando as mudanças abruptas, contribuindo para o sentimento de pertencimento.

A entrada no Ensino Fundamental naturalmente requer inúmeras adaptações como a estrutura física, a organização dos espaços, a flexibilização da rotina e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Todavia, a prática de ensino voltada às individualidades, de acordo com os diferentes potenciais encontrados em cada criança, assim como aos interesses comuns e o gerenciamento do grupo para as necessidades coletivas, possibilitará uma educação inclusiva e democrática, no cumprimento dos direitos propostos.

A observação e aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa nas unidades escolares apresentaram aspectos positivos a favor da educação inclusiva, pois os profissionais envolvidos estiveram comprometidos na busca por formação e almejam o desenvolvimento integral das crianças com interesse em novas propostas e intervenções para o enriquecimento e real avanço nos níveis de aprendizagem.

A produção do *e-book*, voltado para a veiculação e fácil acesso aos professores, com possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, visando à participação e desenvolvimento de todas as crianças, poderá favorecer a possibilidade da aprendizagem na heterogeneidade, com incentivo aos professores para o desenvolvimento de práticas que contribuem ao envolvimento de todo o grupo, garantindo não somente o acesso e a permanência como a participação e a aprendizagem, respeitando a individualidade de cada criança.

Ressalta-se que o lúdico possui extrema relevância nas práticas pedagógicas na escola infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como forma de interação nas diferentes linguagens com o mundo, sendo inerente para o desenvolvimento, aprendizagem, socialização, formação pessoal e social das crianças, pois é no brincar que as crianças, com ou sem deficiência, são incentivadas e estimuladas a aprender, propiciando que tenham o conhecimento de suas próprias capacidades, a valorização do outro nas interações e desenvolvimento da comunicação, enriquecendo o aprendizado e contribuindo com sua formação pessoal e social.

Ainda assim, isso não basta, uma vez que a concepção de educação para todos compreende muito mais que práticas efetivas em sala de aula, sendo necessário investimento em recursos humanos, para compatibilidade entre o número de crianças matriculadas na classe comum, a fim de possibilitar o atendimento voltado às singularidades de cada criança.

Faz-se necessária a articulação entre os professores das salas regulares e de recurso, o envolvimento e comprometimento de todos os profissionais da escola e a família, além de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, voltado para a formação inicial e continuada bem como a viabilização de recursos e infraestrutura, garantindo a inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, buscando uma síntese para atender o objetivo desta pesquisa que buscou, a partir da observação do contexto escolar, compreender as implicações provocadas nesse contexto pela modificação da metodologia de ensino utilizada para minimizar a ruptura existente na transição do período escolar entre a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental, foi possível afirmar que a flexibilização e a adequação da prática de ensino, com a aplicabilidade da metodologia da aprendizagem cooperativa, possibilitou visíveis resultados positivos e significativos para o desenvolvimento das crianças que se encontravam no Jardim II e primeiro ano, tais como maior autonomia, responsabilidade individual e coletiva, respeito às diferenças, iniciativas de colaboração e maior expressividade na comunicação, favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para o alcance das expectativas de aprendizagens propostas para as faixas etárias, potencializando maior autonomia, socialização e interesse pelo saber, sendo notório o despertar e o comprometimento enquanto parte integrante de um grupo, que requer a participação e comprometimento de todos.

O processo para a constituição dos grupos e a efetiva participação de cada integrante requerem tempo, persistência, organização, planejamento e contínua reflexão sobre os efetivos resultados, para a introdução e consolidação da proposta de trabalho, porém, as conquistas e mudanças obtidas no desenvolvimento das crianças, implicam a aprendizagem significativa, na busca dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para o pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. de. (org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira, 2006.
- _____. A articulação entre pré-escola e ensino fundamental. In: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL, 2010b. Belo Horizonte. Belo Horizonte, Fundação Carlos Chagas; UFMG, 2010. Disponível em: <<http://univespt.cmais.com.br>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- BASSOLS, S.; JIMÉNEZ, M. Escuela infantil inclusiva, una buena práctica educativa que reclama continuidad. In: MACARULLA, I.; SAIZ, M. (orgs.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva la inclusión de alumnado con discapacidad**: un reto, una necesidad. Barcelona: Graó, 2009. p. 57-84.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artimed, 2003.
- BELLO, M. M. S. **A aprendizagem cooperativa (AC) como uma proposta didático-metodológico inclusiva**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- BELTRÃO, L.; NASCIMENTO, H. **O desafio da cidadania na Escola**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. **Cooperar para aprender**. Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa. Porto: Edições Asa, 2002.
- BOZHOVICH, I. **La personalidad y su formación na edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1985.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 35-47.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n.º 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996a. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 dez. 2016.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7.º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3. v.

_____. Lei n.º 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006b. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE n.º 7, de 19 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n.ºs 11.114/2005 e 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica – módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n_867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Monica P. dos Santos e João B. Esteves. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência lúdica. In: SCHWARTZ, G. M. (org.). **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004. p. 55-68.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHACON, J. F. (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2010. p. 83-108.

CAPELLINI, V. L. F.; RODRIGUES, O. M. P. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

CORREIA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, p. 85-112, jul. 2003.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

COUTINHO, L. G.; ROCHA, A. P. R. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia Clínica**, n. 19, v. 2, p. 71-86, 2007.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-62.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUSTÓDIO, V. S. **Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe**. 2002. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. New York: Nova Science, 2008.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 83-102.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infância. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 104-124.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FREITAS, L.; FREITAS, C. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p.197-205, maio-ago. 2005.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FURGHESTTI, M. L. S.; GRECO, M. T. C.; CARDOSO, R. C. F. **Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Trabalho/12_12_50_2470-6741-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (orgs.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMA RAMÍREZ, M. **El libro electrónico em la universidad: testimonios y reflexiones**. México: Colégio Nacional de Bibliotecários; Buenos Aires: Alfagrama, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, 2006.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Learning together and alone**: cooperative, competitive and individualistic learning. Engle wood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

_____. **Cooperation and competition**: theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? **Change**, v. 30, n. 4, p. 26-35, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Os conteúdos em educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Revista da Criança**, n. 43, p. 12-13, ago. 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, 2006a. p. 19-21.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, 2006. p. 99-110.

LEITÃO, F. A. R. **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão**. Mira-Sintra: Edição do Autor, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Pela escola inclusiva para todos. **Direcional Escolas**, v. 3, n. 30, jul. 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MESSIAS, V. L.; MUÑOZ, Y.; LUCA-TORRES, S. Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla La Mancha. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, v. 6, n. 2, p. 25-42, 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibplex, 2008.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, 2006.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, E. M. **A construção do sentido numérico no primeiro ano do ensino fundamental**. Belo Horizonte: PUC, 2012.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis-SC, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. 22. ed. Curitiba, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época).

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p.13-24, dez. 2013.

PASQUALINI, J.; TSUHAKO, Y. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Secretaria Municipal de Educação. Bauru, 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000. 1. ed.1999.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PUJÓLAS, P. M. **El Aprendizaje Cooperativo: algunas ideas prácticas**. Universidad de Vic, 2003. Disponível em: <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

PUTNAM, J. **Cooperative learning in diverse classrooms**. Columbus: Prentice Hall, 1997.

REIS, P. R. **A gestão do trabalho em grupo: indução e desenvolvimento profissional docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bontempo, 2005. p. 15-18.

SANCHES, M. **Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2015.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bontempo, 2007.

_____. A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SLAVIN, R. E. **Research on Cooperative Learning and Achievement**: what we know, what we need know. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University, 1995.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; PALACIOS, M. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/28/tex-tos/qt07>. Acesso em: 23 dez. 2016.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Progreso, 1989.

TORRES GONZÁLES, J. A. **Educação e diversidade**: bases didáticas e Organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO

Bauru, 10 de julho de 2016.

À Prof.^a Dr.^a VERA MARIZA REGINO CASÉRIO
Secretária Municipal de Educação de Bauru

Venho por meio deste, solicitar a vossa Senhoria a autorização para a realização da pesquisa “**Educação infantil e ensino fundamental: Práticas inclusivas e articuladora na continuidade do ensino em meio ao trabalho colaborativo**”, conduzida pela mestranda JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO, sob a orientação da Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA, docente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – BAURU.

Esclareço que, conforme Projeto de Pesquisa (em anexo), a primeira etapa da pesquisa será realizada com a aplicação de atividades que visem práticas inclusivas, dentro da proposta colaborativa em com professores de Educação Infantil (EMEI) e Ensino fundamental (EMEF).

Para a segunda etapa da pesquisa, será realizado um levantamento dos principais indicativos que contribuem, ou não para uma proposta colaborativa, com registro de imagens das atividades, bem como o planejamento e diário de campo.

Em conclusão será elaborado um e-book, o qual será disponibilizado para consulta dos professores.

Ciente dos procedimentos éticos, todas as etapas da pesquisa serão realizadas mediante autorização dos sujeitos envolvidos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal e ao aceite de divulgação das demais pessoas participantes da mesma, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sem mais, pede deferimento.

Mestranda JANAINA FENANDA GASPAROTO FUSCO

Prof.^a Dr.^a ELIANA MARQUES ZANATA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Educação infantil e ensino fundamental: Práticas inclusivas e articuladoras na continuidade do ensino em meio ao trabalho colaborativo".

O objetivo deste trabalho é minimizar o distanciamento entre níveis de educação infantil e ensino fundamental com práticas inclusivas que respeitem o nível desenvolvimento das crianças, bem como o respeito às individualidades. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) permita a participação de seu (sua) filho(a), durante a aplicação de atividades que favoreçam a prática inclusiva, desenvolvidas na própria unidade escolar. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro de práticas de ensino que favoreçam o atendimento de grupos heterogêneos, potencializando as habilidades individuais.

Não haverá riscos durante a participação nesta pesquisa, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones(14) 32376726, Cel. 981470073. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "Educação infantil e ensino fundamental: Práticas inclusivas e articuladoras na continuidade do ensino em meio ao trabalho colaborativo".

Bauru, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores

Janaina Fernanda Gasparoto Fusco
Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita

Assinatura do participante

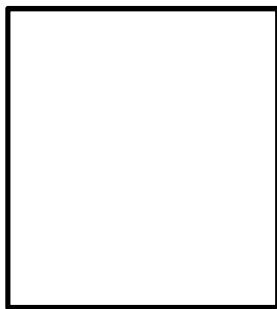
Caso o participante esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do

presente termo na íntegra para o(a) participante _____,

o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta

pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha nº1: _____

Testemunha nº2: _____

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS- CAMPUS BAURU****Termo de assentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Educação infantil e ensino fundamental: Práticas inclusivas e articuladoras na continuidade do ensino em meio ao trabalho colaborativo”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos possibilitar por meio de práticas inclusivas de ensino, o melhor atendimento a cada uma das crianças, respeitando suas individualidades, considerando o nível de desenvolvimento que se encontram nessa etapa da escolaridade.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 5 a 6 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na própria unidade escolar, onde as crianças realizarão as atividades propostas. Para isso, serão utilizados materiais escolares, como livros, jogos e materiais didáticos. O uso desses materiais é considerado seguro. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (14)32376726 ou (14)981470073 da pesquisadora Janaina Fernanda Gasparoto Fusco.

Mas há coisas boas que podem acontecer como melhor conhecimento de seus colegas de sala, a aprendizagem de diferentes jogos e proporcionar ajuda a cada um deles, como será ajudado.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa será elaborado um e-book com as atividades que favoreceram o melhor rendimento do grupo.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Educação infantil e ensino fundamental: Práticas inclusivas e articuladoras na continuidade do ensino em meio ao trabalho colaborativo”.

Entendi as coisas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Bauru, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO (CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO)

	1	2	3	4	Pontos
Desempenho de papéis e/ou tarefas					___ / 4
Contribuições pessoais					___ / 4
Tipo de interação verbal					___ / 4
Resolução de conflitos					___ / 4
Tomada de decisões Gestão do tempo					___ / 4
Total			___ / 24		

**APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO PARA TODA A
TURMA**

	1	2	3	4	Pontos
Participação					
Correção científica					__ / 4
Organização					
Clareza e Objetividade					
Apresentação da informação					
Argumentação					__ / 4
Gestão do tempo					
Voz					__ / 4
					__ / 4
Total					__ / 36

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS E ARTICULADORAS NA CONTINUIDADE DO ENSINO EM MEIO AO TRABALHO COLABORATIVO

Pesquisador: JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 59811816.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.930.816

Apresentação do Projeto:

Adequado e agora apresentando os documentos conforme indicações do CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto, seu objetivo geral é "Minimizar a ruptura entre a educação infantil e ensino fundamental, atendendo às expectativas de desenvolvimento da faixa etária, por meio de práticas significativas que articulem os níveis de escolaridade em uma proposta colaborativa e inclusiva".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descrição adequada no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O autor atendeu as indicações do CEP quando de sua primeira submissão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados, tanto o TCLE quanto o TALE.

Recomendações:

Nenhuma

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 1.930.816

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado para execução da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_786037.pdf	23/01/2017 15:37:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartajustificativa_modificado.docx	23/01/2017 15:35:05	JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modificado.docx	23/01/2017 15:29:41	JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	23/01/2017 15:28:12	JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO	Aceito
Outros	autorizacao_pesquisa.pdf	08/09/2016 23:55:35	JANAINA FERNANDA GASPAROTO	Aceito
Outros	aquiescencia.pdf	08/09/2016 23:54:45	JANAINA FERNANDA GASPAROTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	08/09/2016 23:42:29	JANAINA FERNANDA GASPAROTO	Aceito
Outros	carta.docx	08/09/2016 23:39:23	JANAINA FERNANDA GASPAROTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.docx	08/09/2016 23:32:01	JANAINA FERNANDA GASPAROTO FUSCO	Aceito
Folha de Rosto	plataforma_brasil.pdf	08/09/2016 22:53:16	JANAINA FERNANDA GASPAROTO	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
 (14) 3103-
Telefone: 6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Continuação do Parecer: 1.930.816



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Fevereiro de 2017

Assinado por: Alessandro Moura Zagatto (Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP**
:

17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

ANEXO B – INFORMAÇÕES SOBRE O PRODUTO**unesp**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Faculdade de Ciências

INFORMAÇÕES SOBRE O PRODUTO VINCULADO A ESTA DISSERTAÇÃO:

TÍTULO: “APRENDIZAGEM COOPERATIVA: PRÁTICAS INCLUSIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL”

**COLE NESSE ESPAÇO O
ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD
COM O PRODUTO**