

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**



**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

**VERA KRAN GOMES MIRANDA**

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO  
CULTURAL: A DIALÉTICA DA INCLUSÃO**

**GOIÂNIA**

**2015**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      ☒ **Dissertação**      ☐ **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

|                                                                                                                     |                                                                                       |        |                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------|
| Autor (a):                                                                                                          | Vera Kran Gomes Miranda                                                               |        |                            |
| E-mail:                                                                                                             | Verakran_miranda@hotmail.com                                                          |        |                            |
| Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                                                                       |        |                            |
| Vínculo empregatício do autor                                                                                       | Professora da Rede Municipal de Educação de Ri-<br>alma – Goiás.                      |        |                            |
| Agência de fomento:                                                                                                 | Fundação de Amparo a Pesqui-<br>sa do Estado de Goiás                                 | Sigla: | FAPEG                      |
| País:                                                                                                               | Brasil                                                                                | UF:    | G O CNPJ: 08156102/0001-02 |
| Título:                                                                                                             | Formação Colaborativa na Perspectiva Histórico-cultural: a dialética de inclusão      |        |                            |
| Palavras-chave:                                                                                                     | Materialismo dialético. Formação colaborativa. Letramento. Inclusão                   |        |                            |
| Título em outra língua:                                                                                             | Collaborative training in Perspective Historical-cultural: the dialectic of inclusion |        |                            |
| Palavras-chave em outra língua:                                                                                     | Dialectical Materialism. Collaborative Education. Lit-<br>eracy. Inclusion.           |        |                            |
| Área de concentração:                                                                                               | Ciências humanas.                                                                     |        |                            |
| Data defesa:                                                                                                        | 04/05/2015                                                                            |        |                            |
| Programa de Pós-Graduação:                                                                                          | Ensino na Educação Básica                                                             |        |                            |
| Orientador (a):                                                                                                     | Deise Nanci de Castro Mesquita                                                        |        |                            |
| E-mail:                                                                                                             | mesquitadeise@yahoo.com.br                                                            |        |                            |
| Co-orientador (a):*                                                                                                 |                                                                                       |        |                            |
| E-mail:                                                                                                             |                                                                                       |        |                            |

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM      ☐ NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Vera Kran Gomes Miranda.  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**VERA KRAN GOMES MIRANDA**

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO  
CULTURAL: A DIALÉTICA DA INCLUSÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

**Linha de pesquisa:** Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

**Professora orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Nanci de Castro Mesquita

**GOIÂNIA**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Miranda, Vera Kran Gomes

Formação Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórico Cultural: A  
dialética da inclusão [manuscrito] / Vera Kran Gomes Miranda. - 2015.  
CXXXVIII, 188 f.

Orientador: Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de  
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em  
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos.

Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

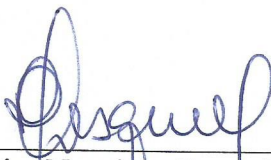
1. Materialismo dialético. 2. Formação colaborativa. 3. Letramento. 4.  
Inclusão. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

VERA KRAN GOMES MIRANDA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPETIVA SÓCIO-HISTÓRICO-  
CULTURAL: A DIALÉTICA DA INCLUSÃO**

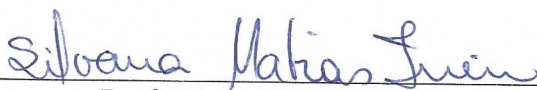
Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, aprovada em 04 de maio de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita  
Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica/CEPAE/UFG  
Presidente



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva - Membro Externo  
PPGE/UNICAMP



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvana Matias Freire  
Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica/CEPAE/UFG

*Milhares e milhares de crianças de todos os países do mundo manifestam um atraso no seu desenvolvimento intelectual quando sob todos os outros pontos de vista nada as distingue essencialmente das outras crianças da sua idade.*

*Estas crianças são incapazes de estudar com resultados e em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convêm e lhes aplicam métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente seu atraso.*

*Leontiev*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, razão primeira da nossa existência, por ter materializado em minha vida um projeto colaborativo, voltado não apenas para a minha formação, mas também para a formação de minhas colegas de trabalho que, como eu, viveram e ainda vivem a angústia de uma formação frágil, diante da impossibilidade de garantir a todos os nossos alunos e alunas o direito a uma educação escolar de qualidade.

À **FAPEG** (*Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás*), pela concessão da Bolsa de Formação, concedida pela Chamada 01/03/2014, que me proporcionou investir tempo e recursos neste trabalho, favorecendo, assim, melhores resultados do mesmo.

Devo especial agradecimento à *Profª Drª. Deise Nanci de Castro Mesquita*, pelo acolhimento de uma pesquisa em andamento, pela disposição em auxiliar, pela orientação incansável em cada fase do desenvolvimento deste trabalho, pela adesão de confiança a mim dispensada para o desempenho de todas as tarefas, principalmente naqueles instantes em que a dúvida me assaltava.

O meu reconhecimento direciona-se também para o *Prof. Dr Régis Henrique dos Reis Silva*, que apresentou a mim e às minhas colegas de trabalho as teorias críticas da educação, que foram fundamentais para a proposta; e também pela indispensável participação na fase inicial deste trabalho, em especial por seu comparecimento à SME de Rialma.

Aos meus primos queridos, *Rosane Gomes* e *Rafael Gomes*, pela força, pelo incentivo e por me ajudarem a desvendar os segredos do “word”. De sorte eu acabei aprendendo, mas sem vocês, sem dúvidas, as dificuldades teriam sido bem maiores.

Agradeço às minhas colegas da SME de Rialma, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa no município e que possibilitaram, inclusive, as minhas saídas para as atividades do mestrado.

Agradeço emocionada aos meus familiares, sem o respaldo indispensável e tolerância quanto às minhas inúmeras ausências, inclusive quando eu estava presente, este trabalho não teria sido possível.

Finalmente, agradeço as seis professoras/participantes, minhas colaboradoras, amigas e colegas, que doaram tempo e conhecimento para

enriquecer nossos estudos. Sou muitíssimo grata à professora do Primeiro Ano (que por questões éticas não é nomeada), pois contribuiu muito mais do que o tempo dedicado aos seus alunos no horário de trabalho. Obrigada pela sua flexibilidade e compromisso, obrigada por sua ética, obrigada por seu interesse na busca por uma educação mais democrática, obrigada por sua amizade e seus préstimos. Em colaboração, aprendemos e crescemos muito!

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de um projeto de formação colaborativa desenvolvido com professores de educação infantil e de primeira fase da educação básica ligados à Secretaria Municipal de Educação de Rialma (SME), em Goiás. Em uma perspectiva dialética inclusiva, esta pesquisa-ação se preocupa com a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Está dividida em quatro capítulos, em que os aspectos teóricos e empíricos estão entrelaçados e se completam. O primeiro capítulo descreve todo o percurso metodológico, desde o Seminário de Abertura até a finalização do Estudo Empírico. O segundo capítulo trata da constituição do grupo de estudos colaborativos formado por seis (6) educadoras que se dispuseram a participar. No terceiro capítulo estão descritas as conclusões dos estudos que nortearam uma nova forma de planejar as aulas, baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural (LEONTIEV, A.N. 2004, 2012, 2012a; SAVIANI, D. 1991, 2012; VIGOTSKII, L. S. 1994, 2001, 2012). O quarto e último capítulo conclui a pesquisa, com a descrição e a análise do estudo empírico realizado na sala de aula de uma das professoras/participantes do Primeiro Ano 1. Todo trabalho se desenvolveu na tentativa de explicar como, em cada etapa, as professoras assimilaram as teorias críticas de educação, desfizeram-se de alguns conceitos antigos e criaram planos de aulas que, por meio da prática fundamentada teoricamente, serviu de base para a organização, a aplicação e a reelaboração de atividades de letramento. Mediados pela professora, em um processo dialético de inclusão, foram desenvolvidos trabalhos colaborativos nos pequenos grupos de alunos, criando uma interdependência positiva de ensino e aprendizagem entre os pares menos e mais experientes.

Palavras-chave: Materialismo Dialético. Formação Colaborativa. Letramento. Inclusão.

## **ABSTRACT**

This dissertation is the result of a collaborative teacher training project developed with primary and elementary educators who work at Secretaria Municipal de Educação de Rialma, in Goiás. In an inclusive dialectical perspective, this action-research highlights the learning process of students with special educational needs. It is divided in four chapters in which all the theoretical and practical aspects are enlaced and completed by one another. The first chapter describes all methodological paths, which began with an Opening Seminar and ended with an Empirical Study. The second chapter deals with the organization of the collaborative study group, which was formed by six (6) educators who agreed to participate. In the third chapter the conclusions of the studies are described, and show how they guided a new way of planning lessons which is based on the tenets of the historical-critical pedagogy and the historical-cultural theory (LEONTIEV, A.N. 2004, 2012, 2012a; SAVIANI, D. 1991, 2012; VIGOTSKII, L. S. 1994, 2001, 2012). The fourth and last chapter concludes the research with the description and the analysis of the empirical study developed in the classroom of one of the teachers/participants of the Primeiro Ano 1 (First Degree 1). All the work aimed at explaining how, in each phase of the research, the teachers assimilated the critical theories of education, untied their practices from some old concepts and created lesson plans that, through practice founded theoretically, served as base for the organization, application and re-elaboration of literacy activities. Mediated by the teachers, in an inclusive dialectical process, collaborative tasks were developed in small groups of students, thus creating a positive interdependent teaching and learning process among the less and the more experienced peers.

Key-words: Dialectical Materialism, Collaborative Education, Literacy. Inclusion.

## LISTA DE TABELA

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1:</b> Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas no AEE ..... | 28 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE GRÁFICO

|                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1:</b> Comparativo do nível de alfabetização – considerando o apoio dado a aprendizagem das crianças do Primeiro Ano 1 ..... | 50 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1:</b> Modelo do Plano de Atividades .....                                                              | 41 |
| <b>Quadro 2:</b> Eixo Temático e Unidades de Conteúdos trabalhados .....                                          | 43 |
| <b>Quadro 3:</b> Comparativo do nível de alfabetização das crianças do Primeiro Ano 1 .....                       | 48 |
| <b>Quadro 4:</b> Constituição dos pequenos grupos de alunos pelo critério da heterogeneidade .....                | 52 |
| <b>Quadro 5:</b> Aspectos da cooperação – adaptado de Johnson & Johnson (1999a) apud Fontes; Freixo (2004) .....  | 53 |
| <b>Quadro 6:</b> Sugestões para a prática de ensino-aprendizagem colaborativo nos pequenos grupos de alunos ..... | 55 |
| <b>Quadro 7:</b> Comparação conceitual entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa .....       | 64 |
| <b>Quadro 8:</b> Diálogo da professora do Quinto Ano.....                                                         | 67 |
| <b>Quadro 9:</b> Diálogo: entendimento inicial sobre teorias críticas da educação .....                           | 68 |
| <b>Quadro 10:</b> Diálogo da professora do Primeiro Ano 1.....                                                    | 70 |
| <b>Quadro 11:</b> Diálogo da professora do Quinto Ano.....                                                        | 69 |
| <b>Quadro 12:</b> Pergunta 2 – Seminário .....                                                                    | 77 |
| <b>Quadro 13:</b> Diálogo da professora coordenadora .....                                                        | 78 |
| <b>Quadro 14:</b> Diálogo da professora coordenadora .....                                                        | 78 |
| <b>Quadro 15:</b> Pergunta 3 - Seminário.....                                                                     | 79 |
| <b>Quadro 16:</b> Pergunta 6 – Seminário .....                                                                    | 79 |
| <b>Quadro 17:</b> Diálogo da professora coordenadora .....                                                        | 79 |
| <b>Quadro 18:</b> Diálogo da professora do Quinto Ano.....                                                        | 79 |
| <b>Quadro 19:</b> Diálogo da professora da Educação Infantil .....                                                | 82 |
| <b>Quadro 20:</b> Pergunta 11 – grupo de estudos colaborativos .....                                              | 87 |
| <b>Quadro 21:</b> Pergunta 1 – grupo de estudos colaborativos .....                                               | 88 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 22:</b> Diálogo da professora do Primeiro Ano 2.....               | 90  |
| <b>Quadro 23:</b> Diálogo da professora do Quinto Ano.....                   | 89  |
| <b>Quadro 24:</b> Diálogo da professora do Primeiro Ano 2.....               | 97  |
| <b>Quadro 25:</b> Síntese da professora do Primeiro Ano 2.....               | 102 |
| <b>Quadro 26:</b> Síntese da professora coordenadora .....                   | 102 |
| <b>Quadro 27:</b> Síntese da professora do Quinto Ano.....                   | 102 |
| <b>Quadro 28:</b> Síntese da professora de apoio.....                        | 103 |
| <b>Quadro 29:</b> Síntese da professora do Primeiro Ano 1.....               | 103 |
| <b>Quadro 30:</b> Diálogo da professora/participante do Primeiro Ano 1 ..... | 118 |
| <b>Quadro 31:</b> Evento de ensino 1.....                                    | 120 |
| <b>Quadro 32:</b> Evento de ensino 2.....                                    | 123 |
| <b>Quadro 33:</b> Evento de ensino 3.....                                    | 125 |
| <b>Quadro 34:</b> Evento de ensino 4.....                                    | 129 |
| <b>Quadro 35:</b> Evento de ensino 5.....                                    | 130 |
| <b>Quadro 36:</b> Evento de ensino 6.....                                    | 134 |
| <b>Quadro 37:</b> Evento de ensino 7.....                                    | 134 |
| <b>Quadro 38:</b> Evento de ensino 8.....                                    | 138 |
| <b>Quadro 39:</b> Evento de ensino 9.....                                    | 140 |
| <b>Quadro 40:</b> Evento de ensino 10.....                                   | 140 |
| <b>Quadro 41:</b> Conclusões da professora participante .....                | 146 |

## **LISTA DE ANEXOS**

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ANEXO A</b> - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos da Pesquisa.....            | 153 |
| <b>ANEXO B</b> - Modelo do Termo de Anuência das Escolas Participantes .....                                   | 156 |
| <b>ANEXO C</b> – Questionário de Sondagem Inicial para os Sujeitos da Pesquisa .....                           | 157 |
| <b>ANEXO D</b> - Métodos de Ensino-aprendizagem Colaborativo (adaptados pelas professoras/participantes) ..... | 161 |
| <b>ANEXO E</b> – Planos de Atividades.....                                                                     | 171 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                        | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - O PERCURSO METODOLÓGICO – INTERVENÇÃO .....</b>                                                                | <b>25</b>  |
| 1.1 A SME DE RIALMA/GO .....                                                                                                   | 25         |
| 1.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA.....                                                                                          | 29         |
| 1.3 O I SEMINÁRIO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PSICOLOGIA<br>HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..... | 31         |
| 1.4 A CONSTITUIÇÃO E OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS<br>COLABORATIVOS .....                                                   | 36         |
| <b>1.4.1 O desenvolvimento dos estudos .....</b>                                                                               | <b>39</b>  |
| 1.5 O ESTUDO EMPÍRICO .....                                                                                                    | 42         |
| 1.6 O PAPEL DAS OBSERVAÇÕES E DOS REGISTROS .....                                                                              | 44         |
| 1.7 A PROFESSORA/PARTICIPANTE E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....                                                                   | 45         |
| 1.8 A SALA DE AULA E OS ALUNOS E ALUNAS DO PRIMEIRO ANO 1 .....                                                                | 47         |
| 1.9 A ORGANIZAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS DE ALUNOS.....                                                                           | 51         |
| <b>CAPÍTULO 2 - OS ENCONTROS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DE PLANEJAMENTO<br/>PEDAGÓGICO.....</b>                                       | <b>59</b>  |
| 2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                                                                                        | 60         |
| 2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....                                                                                           | 61         |
| 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM COLABORATIVO.....                                                                                      | 63         |
| 2.4 A PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA .....                                                                                             | 66         |
| <b>2.4.1 Os professores e os alunos no contexto ensino-aprendizagem.....</b>                                                   | <b>74</b>  |
| 2.5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DIALÉTICA DA INCLUSÃO .....                                                              | 76         |
| 2.6 O CURRÍCULO DA SME DE RIALMA E O PLANEJAMENTO CRÍTICO .....                                                                | 77         |
| 2.7 DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....                                                                                 | 79         |
| 2.8 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....                                                                                        | 83         |
| 2.9 O MÉTODO FUNCIONAL DA ESTIMULAÇÃO DUPLA.....                                                                               | 92         |
| 2.10 A TEORIA DA ATIVIDADE .....                                                                                               | 93         |
| <b>CAPÍTULO 3 - A PRÁXIS EDUCATIVA .....</b>                                                                                   | <b>99</b>  |
| 3.1 A DIALÉTICA DO PLANEJAMENTO .....                                                                                          | 100        |
| 3.2 CONCLUSÕES – AS CONSIDERAÇÕES DAS<br>PROFESSORAS/PARTICIPANTES .....                                                       | 101        |
| <b>3.2.1 A formação de conceitos científicos nas crianças.....</b>                                                             | <b>110</b> |
| <b>CAPÍTULO 4 - A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DA INTERVENÇÃO .....</b>                                                               | <b>114</b> |
| 4.1 A DISPOSIÇÃO DOS DADOS E O PLANEJAMENTO .....                                                                              | 115        |
| <b>4.1.1 O Plano de Atividades 1 – prática social inicial do tema .....</b>                                                    | <b>119</b> |
| <b>4.1.2 O Plano de Atividades 3 e 4.....</b>                                                                                  | <b>122</b> |

|                                                     |                |
|-----------------------------------------------------|----------------|
| <b>4.1.3 O Plano de Atividades 6.....</b>           | <b>125</b>     |
| <b>4.1.4 O Plano de Atividades 9.....</b>           | <b>126</b>     |
| <b>4.1.5 O Plano de Atividades 10.....</b>          | <b>128</b>     |
| <b>4.1.6 O Plano de Atividades 11.....</b>          | <b>131</b>     |
| <b>4.1.7 O Plano de Atividades 12.....</b>          | <b>132</b>     |
| <b>4.1.8 O Plano de Atividades 13.....</b>          | <b>133</b>     |
| <b>4.2 A PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA.....</b> | <b>136</b>     |
| <b>4.2.1 O Plano de Atividade 2.....</b>            | <b>136</b>     |
| <b>4.2.2 O Plano de Atividade 5.....</b>            | <b>138</b>     |
| <b>4.2.3 O Plano de Atividades 7.....</b>           | <b>139</b>     |
| <b>4.2.4 O Plano de Atividades 8.....</b>           | <b>139</b>     |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>               | <br><b>141</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>         | <br><b>148</b> |
| <br><b>ANEXOS .....</b>                             | <br><b>152</b> |

## INTRODUÇÃO

**Sem a experiência da prática,  
conhecimentos acumulados se tornam  
inócuos.**

**Dizzi Akibah**

Nesta dissertação descrevemos as ações do projeto que desenvolveu um programa de formação de professores numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Esta pesquisa-ação apresenta uma intervenção didática denominada de ensino-aprendizagem colaborativo (objeto de pesquisa) que foi desenvolvida junto a alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular de três escolas de Educação Básica, da Educação Infantil e do Primeiro ao Quinto Ano, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Rialma em Goiás (SME de Rialma), no ano letivo de 2014, consubstanciando na pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.

Tendo em vista que os alunos e alunas apresentam atrasos na aquisição da leitura, escrita e operações matemática, diante da problemática do processo ensino-aprendizagem de Rialma em relação às políticas educacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Básica, optou-se por intervenções em sala de aula mediadas por estudos em grupos (reuniões de planejamento). Desse modo, a motivação para o trabalho que contemplou a formação em serviço das professoras partiu da busca de respostas educativas que se colocavam diariamente em nossa própria prática. Surgiu juntamente com as lutas e conquistas relativas à democratização do ensino, que tornou nossas salas de aula amplamente heterogêneas e com uma enorme gama de diversidade de necessidades educacionais de nossos alunos e alunas.

Assim, assumimos um compromisso ético-político, de ensinar a todos os alunos e alunas. Optamos por buscar nas teorias críticas um caminho possível, que entendemos ser longo, porém seguro e confiável, que nos remetia à forma como os

alunos e alunas aprendem e como nós, educadoras da SME de Rialma, poderíamos contribuir para a aprendizagem de todos. Consubstanciando, assim, a problemática com relação ao processo ensino-aprendizagem: o que?, como ensinar? Dessa maneira, tanto professora/pesquisadora quanto professoras/participantes se tornaram pesquisadoras em serviço, na busca de um caminho teórico consistente para a qualidade do processo ensino e aprendizagem de todos os alunos e alunas da SME de Rialma.

Diante do descrito, na medida em que tomamos por base nossa própria realidade e procuramos nos aproximar da realidade das colegas por meio da observação direta, chegamos mais perto das perspectivas dos sujeitos, pois pudemos perceber neles inquietações bem semelhantes às nossas, que consistiam numa necessidade urgente de fazer algo mais pela educação de um grupo de crianças frequentes em nossas salas de aula que, por fatores orgânicos e/ou sociais, se encontravam excluídas, pois não respondiam positivamente às metodologias até então utilizadas.

As ações descritas constituíram-se inicialmente de um Seminário de capacitação para todas as professoras da SME e, posteriormente, de encontros de estudos entre pesquisadora e seis professoras que se interessaram na composição de um projeto de formação continuada; seguidos da observação, análise, avaliação e reorganização de atividades práticas que foram planejadas e desenvolvidas na sala de aula de uma das seis professoras (Primeiro Ano, alfabetização inicial). Os estudos teóricos nos três momentos descritos tiveram por base a busca de concepções pedagógicas críticas para uma mudança na prática das professoras/participantes, sujeitos da pesquisa, que foram instigadas a estudar as teorias e sistematizá-las na busca de uma nova forma de planejamento pedagógico e de novas atividades, conectadas às necessidades educacionais especiais dos alunos, em um movimento dialético de prática-teoria-prática.

Todas as atividades planejadas, em todos os momentos da pesquisa, tiveram por propósito o ensino e aprendizagem em pequenos grupos de alunos, selecionados por critérios de heterogeneidade, que denominamos de *ensino-aprendizagem colaborativo*, cujas bases teórico/metodológicas se encontram na

*aprendizagem cooperativa*, que considera a interação entre alunos diferentes, tanto em nível de aprendizagem, quanto em nível histórico-cultural.

Explicitamos também como a proposta foi apresentada a todas as educadoras de Rialma, por meio do Seminário intitulado *A pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e os desafios da educação inclusiva*, que apresentou a base teórica que fundamenta toda a concepção de escola, ensino e aprendizagem desta proposta de investigação participativa; bem como a forma como essas seis professoras sujeitos de pesquisa foram selecionadas; as reuniões de estudos teóricos e o planejamento numa perspectiva crítica de educação, que na pesquisa diz respeito aos desafios colocados em nossa prática, de planejar atividades problematizadoras, capazes de questionar a realidade, agindo sobre ela e transformando-a.

Por fim, a coleta de dados e análise das intervenções na sala de aula do primeiro ano. A pesquisa foi assim idealizada por entender que

[A] aprendizagem humana se caracteriza por mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo, pela mediação de instrumentos ou ferramentas culturais envolvendo a interação entre pessoas, culminando com a internalização de significados sociais, especialmente os saberes científicos, procedimentais e valorativos. (...) a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação, o que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2012a, p. 41- 42).

Desse modo, pelos pressupostos teóricos eleitos, bem como a realidade sócio/histórica vivenciada, entendemos ensino-aprendizagem como um princípio democrático, um direito de todos os educandos, desde a Educação Infantil; e a escola, especialmente a sala de aula, como o lugar propício para o alcance dessa meta. No entanto, a relevância da pesquisa se dá no sentido de que os alunos da SME de Rialma, em sua maioria, crianças filhos e filhas de trabalhadores rurais, cortadores de cana, de presidiários e de trabalhadores assalariados, ingressam na escola trazendo uma baixa bagagem cultural letrada e não conseguem alcançar um nível de aprendizagem e desenvolvimento adequado para a série e a idade, apresentando atrasos na aquisição das habilidades de leitura, escrita e conceitos matemáticos, pois possuem suas especificidades que precisam ser consideradas,

investigadas e detectadas em suas particularidades, pelo professor, a fim de que este possa empreender meios mais propícios à aprendizagem de todos. Ademais, sem a aquisição da leitura e da escrita, a aprendizagem das matérias escolares fica prejudicada.

Assim, na pesquisa, a aquisição por todos os alunos do saber elaborado, sistematizado toma uma dimensão social em que os educandos são levados a perceber a utilidade dos conteúdos nas situações vivenciadas no dia a dia, dentro e fora da escola, em que ao planejar a professora o faz na intenção de utilizar recursos capazes de colocar a língua ensinada em uma posição privilegiada de mediadora entre os sujeitos/educandos e o mundo circundante, um dos grandes desafios da escola nos dias atuais, facilitando também a aquisição dos saberes relacionados às demais áreas do conhecimento.

Entretanto, na SME de Rialma detectou-se, tanto por meio da própria vivência da professora/pesquisadora, quanto por meio das entrevistas, que as professoras antecipam o planejamento de ensino, antes mesmo da chegada dos alunos. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os textos são escolhidos considerando o livro didático ou as referências disponíveis, na primeira semana de planejamento do ano letivo, enquanto estratégias, para facilitar o trabalho no decorrer do mesmo ano. Perdendo-se desse modo a riqueza de oportunidades trazidas pelas vivências, necessidades e especificidades dos próprios alunos.

Um ponto positivo, que corrobora a pesquisa é a flexibilidade da própria “matriz curricular” (projeto educacional) que permite sempre a inserção de uma nova estratégia, ou até mesmo um novo conteúdo, que esteja em consonância com o proposto para a série, desde que não sejam descartados os já existentes, que possuem a obrigatoriedade de serem cumpridos. Embora a pesquisa não tenha a intenção de interferir nessa questão, esse é um fator importante para facilitar as ações das educadoras.

Já um ponto negativo, uma dificuldade a ser superada pela pesquisa, diz respeito ao tempo disponível, pois os conteúdos já existentes na “matriz curricular” devem ser trabalhados, acrescentando-se a eles os do livro didático que são constantemente cobrados pela coordenação pedagógica de cada escola. Com relação ao que acabamos de descrever, percebemos que existe uma grande

apreensão por parte das educadoras, que se sentem “espremidas” por causa do pouco tempo e da grande demanda de atividades dos livros didáticos de todas as áreas do conhecimento estudadas, impedindo que ações diferenciadas sejam executadas.

Dessa forma, não desprezamos os conteúdos curriculares mínimos, exigidos pela SME de Rialma, ao longo do ano letivo de 2014. O planejamento não pretendeu de forma alguma interferir nas questões organizacionais das escolas, propondo apenas novas formas de trabalhá-las. A pesquisa empírica, desenvolvida na sala do Primeiro Ano, contemplou um dos eixos temáticos descritos na “Matriz Curricular” do Ano em questão, dentro da disciplina de Ciências naturais e no lugar das rotineiras atividades de ensino desenvolvidas, criaram-se atividades problematizadoras e contextualizadas, pensadas, planejadas e preparadas pelas professoras/participantes, considerando as necessidades sócio/cognitivas dos educandos e educandas.

Desse modo, por meio das leituras e discussões realizadas no *grupo de estudos colaborativos*, a partir da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, as professoras receberam subsídios para o “(re)planejamento” de atividades que foram adaptadas para o trabalho em pequenos grupos de alunos, *ensino-aprendizagem colaborativo*, trabalho que foi cuidadosamente planejado para que aqueles que sabiam um pouco mais pudessem criar em seus colegas, boas “zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1994), auxiliando as professoras no processo de mediação intencional de potencializar nos alunos a aquisição da leitura e escrita por meio das diferentes linguagens (oral, escrita, pictórica e matemática).

Assim, no campo teórico investigativo, foram pensadas atividades e intervenções que pudessem promover a interação das crianças do Primeiro Ano com as diferentes linguagens, contemplando de maneira interdisciplinar, todos os conteúdos. Para o desenvolvimento das atividades, a professora/participante do Primeiro Ano e a pesquisadora selecionaram e também criaram os próprios recursos didáticos, como materiais de pesquisas, recortes de jornais, cartazes, vídeos, livros diversificados, suplementos infantis de jornais, revistas científicas infantis e outros, ao mesmo tempo em que pensaram a forma de organizar os alunos em grupos colaborativos, procurando fugir das atividades convencionais realizadas

cotidianamente, como cópias do quadro negro e tarefas do livro didático, que os alunos sempre realizaram individualmente.

“Na verdade, o grande objetivo é construir dispositivos didáticos sólidos que permitam a identificação das operações mentais a realizar, a partir dos conteúdos, e prever as situações pedagógico-didáticas que serão postas em prática” (LIBÂNEO, 2012b, p. 49), por meio de uma relação recíproca entre as estratégias escolhidas, a participação e o envolvimento das professoras e pesquisadora no grupo de estudo e planejamento e do desenvolvimento e intervenção das atividades na sala de aula do Primeiro Ano.

Assim, todo o trabalho teve ainda um sentido de promover um entendimento por parte das educadoras de que os alunos e alunas podem aprender juntos e de que as relações interpessoais em sala de aula, se planejadas intencionalmente, ajudam tanto a integrar e harmonizar a turma quanto a favorecer que os próprios colegas possam potencializar a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais e vice-versa.

Essa é sem dúvida uma relação recíproca, pois o ensino escolar não pode acontecer à revelia da cultura que constituem os grupos de educandos, pelo contrário, deve partir desta mesma cultura, que constituem um conjunto de vivências, trazidas do senso-comum, do ambiente de origem dessas crianças, como o meio rural, por exemplo, e de suas riquezas, muitas vezes desconhecidas pelas crianças da zona urbana. Esses fatores constituem os conhecimentos prévios dos educandos, de onde o ensino-aprendizagem deve partir.

Para tal entendimento, antes do início da pesquisa empírica no Primeiro Ano, o *grupo de estudos colaborativos* também buscou respostas por meio da teoria a importantes questionamentos levantados pelas educadoras, tanto no dia do Seminário, quanto durante o próprio desenvolvimento dos estudos, incitados pela própria teoria, a saber:

1. É prudente ensinar conteúdos sistematizados na Educação Infantil?
2. Eu quero ensinar todos os meus alunos, porém, tenho um currículo a cumprir que não me permite perder muito tempo com atividades diferenciadas, pois o conteúdo formal precisa caminhar. O que fazer nesse sentido?

3. Um dos maiores problemas que encontro em minha sala de aula com relação às crianças com dificuldades de aprendizagem diz respeito a não aceitação dos pais das limitações de seus filhos, o que me deixa numa situação difícil, pois não sei o que fazer, pois sozinha não consigo fazer com que essas crianças aprendam e frequentemente sou cobrada a esse respeito, tanto pelos pais das crianças, quanto pela coordenação pedagógica da escola. O que posso fazer?
4. Eu entendi que as crianças com necessidades educacionais especiais podem aprender, mas elas conseguem aprender o que as outras crianças estão aprendendo? O que posso considerar como aprendizagem para essas crianças?
5. Também tenho dificuldades em planejar atividades para todas as crianças dentro da proposta da matriz curricular do município, pois alguns alunos estão com a aprendizagem aquém do que propõe a matriz, então dou a elas atividades diferenciadas, como por exemplo, atividades de alfabetização inicial, que consigo com a colega do Primeiro Ano. É correto fazer isso?
6. Existem diferenças entre querer ensinar e querer aprender. O que faço para despertar em meus alunos o gosto pelo conhecimento?
7. O que é uma teoria crítica da educação?
8. Quem somos enquanto educadoras? Quem são nossos alunos e alunas?
9. Quais são as tarefas do professor e quais são as tarefas dos alunos no processo ensino e aprendizagem?
10. Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais?
11. Que tipo de ensino pode ser apropriado a esse grupo?
12. Até que ponto o professor pode ser responsabilizado pelo insucesso desses educandos?
13. O que é possível fazer para favorecer a aprendizagem de todo o grupo de alunos?
14. Por que a criança com NEE deve aprender? Aprender para quê?
15. Qual a finalidade social dos conteúdos escolares?

As perguntas de um (1) a seis (6) correspondem aos questionamentos surgidos no dia do Seminário e as perguntas de sete (7) a 15 (quinze), durante os estudos teóricos. Juntas, as perguntas foram respondidas à luz da unidade entre a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, e que, a partir das respostas, sistematizaram as novas formas de planejamento pedagógico das professoras, em busca de novas práticas, contextualizadas com a realidade social dos educandos, possibilitando a inserção dos alunos com necessidade educacionais especiais no mundo dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela prática social humana.

Assim sendo, a pesquisa rompe com a visão acrítica de educação, pois considera que as crianças com necessidades educacionais especiais, assim como as crianças ditas “normais”, também precisam aprender e ocupar o seu lugar no mundo, sendo modificadas por ele e modificando-o. Assumir assim a existência das “(...) múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas” (BUENO, 2011) é condição necessária para que a escola realize medidas no sentido de modificar sua “velha” estrutura e propor práticas diferenciadas que contemplem as multiplicidades de saberes dos alunos, pois, de acordo com a UNESCO (1994):

(...) as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Incluem-se aqui as crianças com incapacidades e sobre-dotados, as crianças de população nômadas, as crianças das minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados”. (Conferência, 1994, p. 4)

Segundo Bueno (1994) a Declaração de Salamanca constitui avanço significativo, pois indica que as políticas públicas devem aprimorar seus sistemas de ensino para garantir o direito fundamental de toda criança a uma educação de qualidade. Ainda segundo o autor, professores e educadores da área da educação especial devem estar atentos ao fato de que a implementação da Educação Inclusiva demanda

(...) por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar,

criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 2011, p. 122).

É nesse sentido que a pesquisa procura estudar e propor práticas pedagógicas que incluam no processo ensino-aprendizagem as crianças com deficiências físicas ou intelectuais, as crianças com distúrbios de aprendizagem, as crianças das camadas populares com problemas sociais e familiares, as crianças nômades que, na realidade da SME de Rialma, constituem-se nos filhos e filhas de trabalhadores do campo, de assentados agrários, cortadores de cana e de presidiários, que nem sempre conseguem completar o ano letivo numa mesma instituição de ensino. Não pretendemos resolver as dificuldades impostas pela educação inclusiva do município, mas pretendemos, sim, abrir o leque para o início de uma discussão necessária e urgente.

Desse modo, dado ao contexto histórico/político/social atual que contempla a universalização do ensino como uma das formas de democratização da educação, como já salientado, as novas políticas inclusivas ampliam e reconhecem a existência das mais variadas diferenças, com as quais deve haver um esforço por parte da escola em garantir a aprendizagem de todos.

O maior desafio para as professoras e a pesquisadora foi pensar em práticas articuladas à teoria estudada, conectando-as a uma nova maneira de planejar propondo desafios e intervenções diferenciados e ajustados ao nível de saber de cada um, ao mesmo tempo em que propusessem também aos alunos ditos “normais” desafios instigantes, que fossem capazes de dar continuidade aos avanços de suas aprendizagens.

Assim, narramos no Capítulo I todo o percurso metodológico da pesquisa, iniciada com o Seminário e passando por todas as etapas já comentadas anteriormente.

No Capítulo II descrevemos a trajetória dos estudos teóricos no *grupo de estudos colaborativos*, que procurou responder às problemáticas suscitadas pelas professoras, sendo que o desenvolvimento das questões toma uma posição de respostas fundamentadas teoricamente, desenroladas pelas próprias participantes a partir de textos retirados das obras referenciadas na pesquisa. Descrevemos ainda todos os temas que foram suscitados e que mediaram os estudos do grupo.

No Capítulo III narramos a *práxis* educativa das professoras/participantes, que culminou com um modelo de planejamento, construído a partir da forma como as educadoras interpretaram e sistematizaram para a prática pedagógica, dentro do contexto da realidade da SME de Rialma, o método dialético de construção do conhecimento escolar e a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativa*, que, na dialética do conhecimento, percorreu a prática, chegou à teoria e voltou à prática, culminando em um modelo de plano de atividades que foi utilizado para o planejamento com a professora/participante do Primeiro Ano.

O Capítulo IV explicita a análise dos dados do estudo empírico, das formas como a professora/participante planejou, organizou e aplicou as atividades motivadoras do ensino-aprendizagem nos pequenos grupos de alunos. Os dados analisados contemplam alguns eventos de ensino (mediação da professora), por meio de atividades de ensino problematizadoras e contextualizadas que visaram à aquisição das crianças dos processos de leitura e escrita e de conceitos científicos conectados ao tema “tempo”, por meio das dimensões dos conteúdos eleitas pela professora.

Em suma, finalizamos salientando que na dialética da inclusão as teorias críticas da educação aqui explicitadas são o guia do desenvolvimento das ações descritas e se encontram sobrepostas em cada capítulo desenvolvido, ajudando na formação de conceitos pelas professoras/participantes e pesquisadora cujos fundamentos apreendidos podem ser verificados em um ir e vir na *práxis* das mesmas, em um movimento dialético de prática-teoria-prática. Lembrando ainda que o objetivo foi o de abrir caminhos para novas práticas e não alfabetizar de imediato as crianças, pois entendemos que a aquisição da leitura e escrita não é algo que acontece de um momento para o outro, pois se trata de um processo.

Com o entendimento de que a aquisição dos conhecimentos elaborados e sistematizados é direito de todas as crianças e que a escola deve organizar meios possíveis para atingi-lo, esta pesquisa contribuiu para o início de uma caminhada no sentido de tornar as escolas da SME de Rialma verdadeiramente inclusivas, deixando de ser instituições educativas “em si”, para se tornarem instituições educativas “para si”.

## CAPÍTULO 1

### O PERCURSO METODOLÓGICO – INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da formação em serviço das educadoras da SME de Rialma, descrevemos o andamento da pesquisa-ação-colaborativa, as características do local da pesquisa, o Seminário de abertura, a constituição do *grupo de estudos colaborativos* e o desenvolvimento dos estudos, constituído pelo trabalho de colaboração entre professora/pesquisadora e seis professoras sujeitos de pesquisa que, após o Seminário de abertura, toparam o desafio de formar o grupo e dedicaram trinta e oito (38) horas de estudos teóricos, mais o tempo dedicado para a leitura prévia dos textos, objetivando aproximar teoria e prática em busca de ações pedagógicas favorecedoras da aprendizagem dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.

Descrevemos também as questões metodológicas do estudo empírico na sala de aula do Primeiro Ano 1, a escolha da sala e da professora e as características de ambas. Narramos ainda os instrumentos de coleta de dados e a importância de cada um, além da forma como foram organizados os pequenos grupos de alunos para o desenvolvimento das atividades de ensino.

#### 1.1 A SME DE RIALMA/GO

A cidade de Rialma em Goiás está localizada na região do Vale do São Patrício (Norte Goiano). Segundo dados do IBGE (2010), a cidade abriga dez mil, cento e vinte e três (10.123) habitantes. Localizada às margens da BR 153, Rialma é uma cidade de economia predominantemente agrária, em torno da cidade se localizam pequenos sítios, fazendas de criação de gado e de extensos canaviais. Na

cidade existem atualmente cinco escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, (uma creche e uma escola de Educação Infantil em tempo integral recém-inauguradas, que não foram citadas na pesquisa). Boa parte dos alunos e alunas reside na zona rural, em sua maioria os pais são caseiros das fazendas, sitiantes, cortadores de cana (que migram das regiões norte e nordeste na época da poda), além das crianças dos assentamentos agrários, também comuns na região.

Recentemente temos identificado nas nossas salas de aula crianças filhos e filhas de presidiários, vindas das capitais (Goiânia e Brasília), por causa da recém-inaugurada Unidade Prisional de Rialma. Também foram identificadas crianças da zona urbana, residentes nas periferias da cidade cujas famílias, nem sempre oferecem um ambiente saudável onde elas possam aprender e se desenvolver com autonomia.

Dessa maneira, na tentativa de delimitar o campo de estudo, identificamos por meio de entrevista informal com a ex-secretária de educação, com as diretoras e coordenadoras das três escolas participantes da pesquisa (duas (2) de Ensino Fundamental e uma (1) de Educação Infantil), que apesar da população urbana ser pequena, as escolas estão sempre cheias, com salas de aula que acolhem de trinta (30) a trinta e cinco (35), que só não são mais cheias porque os espaços físicos não comportam, e muitas crianças acabam indo estudar em Ceres/GO, cidade vizinha, coligada a Rialma.

Segundo as coordenadoras e diretoras, muitas das crianças, especialmente as crianças dos assentamentos, filhas de cortadores de cana e de pais presidiários, são crianças itinerantes, pois, estudam em várias escolas, de diferentes cidades em um mesmo ano. Por isso, possuem um déficit muito grande de aprendizagem de leitura e escrita, além de apresentarem comportamentos apáticos ou desapropriados. Segundo palavras de uma das diretoras, *“esses grupos de crianças demonstram uma grande carência intelectual, afetiva e moral, são crianças que não recebem estímulos letrados no ambiente social onde convivem e não são auxiliadas pelas famílias quanto à aprendizagem”*.

Assim sendo, com o auxílio da equipe gestora e professoras da SME de Rialma, delimitamos o público alvo de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais de nossas escolas: um primeiro, constituído por crianças

com algum tipo de deficiência, em número menor, e que além da deficiência também são crianças filhos e filhas de pais trabalhadores assalariados ou da zona rural; e um segundo: constituído por um grupo numeroso, de crianças dos meios sociais segregados. Ambas necessitam tanto de apoio educacional especializado quanto de apoio didático e pedagógico diferenciados.

Como auxílio ao processo de ensino-aprendizagem das escolas, a SME de Rialma conta com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que conta com salas multifuncionais para o atendimento em período integral de sessenta e cinco (65) crianças (dados do segundo semestre de 2014) das três escolas municipais, mas infelizmente, funcionando em apenas uma das escolas.

As salas multifuncionais são bem planejadas e equipadas, com laboratório de informática e recursos para atender às diversas deficiências. Segundo a coordenadora no núcleo, quando faltam alguns recursos às professoras procuram fazer adaptações com material reciclado. O encaminhamento ao atendimento é feito pela equipe pedagógica das escolas em comum acordo com os pais, que assumem o compromisso de levar e acompanhar os filhos.

Entretanto, as professoras salientam que o estímulo que as crianças recebem no núcleo de atendimento especializado é bem diferente das práticas pedagógicas da sala de aula; que, segundo elas e confirmado pela própria coordenadora do núcleo, visa ao alcance de outras habilidades, necessárias para que a professora desenvolva meios didático/pedagógicos para a aquisição das habilidades de leitura e escrita por parte das crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, o atendimento educacional especializado não substitui o trabalho pedagógico que o professor realiza em sala de aula, mostrando mais uma vez a necessidade de novas práticas educativas no ensino regular.

No entanto, a equipe multiprofissional do Atendimento Educacional Especializado, trabalha em parceria com as professoras das escolas. Bimestralmente, a equipe se reúne com os professores em cada uma das escolas para repassar o relatório avaliativo dos avanços e dificuldades das crianças frequentes.

A Secretária de Educação também colaborou com nossa pesquisa nos informando que tem aderido a vários projetos voltados para a inclusão e que à

medida que os recursos financeiros chegam são revertidos em materiais de apoio para que futuras salas multifuncionais sejam equipadas dentro de todas as escolas, como especifica a Lei, favorecendo o apoio às crianças com necessidades educacionais especiais.

A coordenadora do AEE ainda nos forneceu as fichas de acompanhamento dos alunos, que analisamos tomando por critérios os tipos de necessidades educacionais especiais atendidas e a quantidade de aluno para cada caso, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas no AEE

| DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS ATENDIDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | NÚMERO DE ALUNOS | ANO |    |    |    |    |                   |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------|-----|----|----|----|----|-------------------|
|                                                                           |                  | 1º  | 2º | 3º | 4º | 5º | EDUCAÇÃO INFANTIL |
| QUADRO SUGESTIVO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE                   | 18               | 6   | 3  | 2  | 1  | 4  | 2                 |
| QUADROS COMPROVADOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE                | 20               | 9   | 4  | 1  | 3  | 1  | 1                 |
| BAIXA VISÃO                                                               | 2                | 0   | 1  | 0  | 0  | 0  | 1                 |
| BAIXA CONCENTRAÇÃO E MEMORIZAÇÃO                                          | 14               | 5   | 2  | 0  | 6  | 1  | 0                 |
| PROBLEMAS FONOAUDIÓLOGOS                                                  | 7                | 1   | 3  | 1  | 0  | 1  | 1                 |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE MODERADA A SEVERA                              | 4                | 2   | 0  | 0  | 1  | 1  | 0                 |

Por meio do exposto evidencia-se que a inclusão no município de Rialma está caminhando dentro das possibilidades fornecidas pelas políticas públicas, alguns diferenciais são importantes e contam como pontos positivos, por exemplo, todos os professores da educação regular possuem nível superior e alguma

formação na área da inclusão que já foi disponibilizada pela Rede. O que ainda não foi suficiente para a verdadeira democratização do ensino-aprendizagem de todos os alunos e alunas.

O resultado é uma deficiência na aprendizagem e o atraso no desenvolvimento de muitos alunos e alunas que não estão aprendendo pelos métodos convencionais, que necessitam de atenção, de práticas diferenciadas. As professoras também reconhecem que por meio do esforço diário do acompanhamento educacional especializado, existem ganhos, porém, ainda cadenciados, para lidar com a aprendizagem de um público tão sensível. Assim, a nossa preocupação não ultrapassa os limites da sala de aula regular, pelo contrário, se restringe a ela. Pois é a sala de aula o ambiente propício para o ensino-aprendizagem, onde as crianças passam a maior parte do tempo, onde laços se fortalecem e as interações acontecem.

Os dados colhidos até aqui foram essenciais para o andamento da pesquisa qualitativa, para o reconhecimento do *locus* da investigação e suas características inclusivas e para o delineamento da proposta de investigação participativa, pois ficou claro para nós que nossas angústias e expectativas por uma educação de qualidade para todos os nossos alunos e alunas eram bem semelhantes às de nossas colegas de trabalho. Por isso, propomos um estudo com o envolvimento e a participação de todas as professoras, tomando um sentido de pesquisa-ação colaborativa, como descritos a partir do próximo subtítulo.

## 1.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

A pesquisa pauta-se no paradigma qualitativo, tendo em vista o próprio objetivo de pesquisa, *aprendizagem colaborativa*, e as formas como, a partir dos estudos teóricos, no *grupo de estudos colaborativos*, sistematizamos e planejamos atividades de ensino problematizadoras que foram trabalhadas nos pequenos grupos de alunos na sala de aula de Primeiro Ano 1 de uma das professoras

participantes. Nesta pesquisa, pensamento e ação se misturam, o que a caracteriza como pesquisa-ação-colaborativa.

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação realiza uma estreita associação cooperativa ou participativa entre pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema. Ambos desempenham um papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas, ou seja, as pessoas implicadas têm sempre algo a dizer e a fazer, não são reduzidas a especialistas e cobaias. Assim também entende BARBIER (2007, p. 43):

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.

Dessa maneira, a partir do Seminário e dos encontros no *grupo de estudos colaborativos* entramos em contato com o *método dialético de construção do conhecimento*, propostos por Saviani (1991) por meio dos cinco passos: 1) Prática social inicial dos conteúdos; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática social final. O objetivo não foi o de propor um planejamento rígido de atividades, que seguisse os cinco passos, mas sim que descobríssemos, em colaboração umas com as outras, princípios metodológicos norteadores de uma nova forma de planejar as atividades de sala de aula, onde os passos estivessem imbricados e que, direta ou indiretamente, pudessem passar por todos eles, indo e vindo, num movimento dialético de construção do conhecimento por meio da colaboração entre alunos/alunos sob a mediação das professoras. Assim, seguem os passos metodológicos da formação em serviço e as características de cada atividade desenvolvida.

### 1.3 O I SEMINÁRIO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elegemos o I Seminário para o início da pesquisa na SME de Rialma na intenção de reunir todas as educadoras em um espaço em que elas tanto pudessem ser apresentadas às teorias críticas da educação quanto pudessem expor as necessidades, os anseios e as inquietações do grupo com relação à aprendizagem de todos os alunos. Por meio do I Seminário, promovemos as educadoras um momento de reflexão em que foram oferecidos caminhos possíveis para o aperfeiçoamento pessoal/profissional do trabalho diante da escola pública inclusiva.

Na ocasião do *I Seminário: A Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e os Desafios da Educação Inclusiva*, estiveram presentes os convidados Prof. Dr Régis Henrique Reis Silva, então professor da Universidade Federal de Goiás e estudioso dos pressupostos da *educação inclusiva* e da *pedagogia histórico-crítica* e a Prof. Ms. Telma Aparecida Teles Martins Silveira, professora do Instituto Federal de Goiás e estudiosa da *teoria histórico-cultural*, que aqui trataremos de Prof. Régis e Prof<sup>a</sup>. Telma, sendo que a escolha da articulação entre as duas teorias na fundamentação da pesquisa deu-se pelo fato de que ambas, trazem em sua base epistemológica o *materialismo histórico-dialético* e seus embasamentos teóricos sobre a constituição humana baseada pela capacidade de transformação da natureza por meio do trabalho, pois “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida (...)” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Para o autor a educação se preocupa com a formação de um tipo determinado de homem, cujas reflexões estão contidas no mundo material e filosófico e são exatamente nas reflexões acerca dos fundamentos filosóficos de uma pedagogia crítica, de bases dialéticas, que se inserem as ponderações da pesquisa sobre o tipo de educação que se pretende oferecer e para qual sociedade, entendendo que esse homem, “síntese de múltiplas determinações”, se faz homem por meio das relações de produção e da realidade objetiva que caracterizam o contexto sócio/histórico do qual faz parte e da consciência que adquire por meio dele.

O I Seminário ocorreu em uma manhã e totalizou quatro (4) horas de estudos reflexivos. Foi dividido em três momentos, sendo os dois primeiros para a abertura do evento e exposição dos professores/conferencistas e o último momento para as dúvidas e inquietações das professoras da SME de Rialma. Na ocasião, todas as professoras, coordenadoras e gestoras estiveram presentes e foram convidadas a refletirem sobre o papel da escola, tomando por pressuposto a aprendizagem de todos os alunos, com ênfase no público com necessidades educacionais especiais.

Enquanto pesquisadora e professora da SME de Rialma, abrimos o I Seminário compartilhando com o grupo nossas dificuldades diante da realidade inclusiva de nossas salas de aula, explicamos ainda passo a passo a metodologia da pesquisa e em seguida elucidamos que após o I Seminário, na semana seguinte, faríamos visitas em cada uma das três escolas, coletando dados referentes às necessidades educacionais dos alunos e alunas, esclarecendo as dúvidas e convidando pessoalmente cada professora a participar das etapas seguintes da pesquisa.

Em seguida, os professores conferencistas foram convidados a comporem a mesa redonda, dando início à exposição teórica. O Prof. Régis iniciou a manhã de reflexões com uma apresentação intitulada de *“As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial/educação inclusiva brasileira”*, organizada em dois momentos, a saber: 1) Desafios da educação especial/educação inclusiva brasileira na contemporaneidade; 2) Alguns apontamentos sobre a pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a educação especial/educação inclusiva.

O conferencista iniciou sua fala apontando para o significado do termo “visão crítica” da educação, ou seja, o que é ser crítico? Uma visão crítica pressupõe algo mais do que apenas criticar o sistema vigente, mas saber o que se critica e o porquê, tomando uma posição contrária, por meio de um caminho teórico/prático capaz de provocar mudanças. Para entender os condicionantes histórico/sociais por trás do que se critica, sugere-se que o professor entenda sobre a história da educação e as teorias que fundamentam o seu trabalho e o trabalho de seus colegas.

Explicitou os motivos que ocasionaram as mudanças no perfil dos alunos na perspectiva de democratização do ensino. Tais mudanças efetivaram-se a partir dos condicionantes sociais políticos e econômicos dos rumos da política educacional brasileira, dos acordos acertados pelo Brasil nos fóruns de governança global e das transformações políticas ocorridas nos últimos vinte e cinco anos. Em especial, as mudanças que ocorreram no cenário político de universalização da educação a partir das Conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien – 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca – 1994) e do destaque dado ao tema nas políticas públicas para a educação e na própria LDBEN n. 9394/96, que situou a educação especial como modalidade de educação escolar.

Nesse sentido, salientando as condições de ensino oferecidas ao público com necessidades educacionais especiais, o conferencista expôs que se torna urgente o debate acerca das teorias pedagógicas, diante das contradições existentes na dinâmica social mais ampla e das contradições da realidade educacional em particular. Dependendo da perspectiva política assumida para debater a educação especial/educação inclusiva e da teoria pedagógica escolhida para desenvolvê-la, é possível aos educadores chegar “à raiz” dos problemas sociais e educacionais, favorecendo a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos explícitos e implícitos de exclusão educacional e social como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial da acumulação privada dos meios de produção e da exploração do homem pelo homem.

O conferencista questionou sobre quais teorias pedagógicas estão contidas em nossas práticas. Houve dificuldades na obtenção de respostas, do silêncio percebeu-se uma necessidade inerente de uma reflexão teórico/prática por parte de todas nós. Desse modo, o conferencista salientou que em toda prática educativa há uma ou mais teorias pedagógicas em ação e que muitas vezes os professores assumem em seus discursos uma teoria, porém praticam outra, esse é um elemento importante no trabalho pedagógico, pois explicita uma posição política. Assim, todo educador ou educadora consciente da profissão que exerce, em uma sociedade marcada pelas contradições das lutas de classes, precisa entender que a pedagogia hegemônica e oficial nos tempos atuais é uma junção entre o *neopragmatismo*, o *neoescolavismo* e o *neotecnicismo*.

Essas conjecturas encontram nas teorias do “aprender a aprender” a justificativa pedagógica para o processo de expropriação do trabalho intelectual do professor, e consequentemente sua desvalorização profissional e é, segundo o conferencista, *“justamente por discordar dessas teorias que será abordada a pedagogia histórico-crítica”*, cujas bases epistemológicas levantadas trazem, no contexto da pesquisa, a reflexão acerca de qual escola almejamos e, sob os pressupostos de escola democrática para uma sociedade mais igual, quais alunos e alunas pretendemos formar. Assim, nesta pesquisa, a pedagogia histórico-crítica subsidia as reflexões das professoras/participantes e, em busca de uma unidade pedagógica com a teoria-histórico cultural, procura analisar a constituição cognitiva e sócio/histórica dos sujeitos educandos.

Na sequência, a conferencista Prof<sup>a</sup>. Telma teceu suas considerações acerca de aprendizagem, desenvolvimento e mediação, pontos relevantes da pesquisa, que responde a uma das grandes inquietações das educadoras da SME de Rialma, *“como os alunos aprendem”*? As respostas explicitadas pela conferencista se encontram nas bases teóricas da *teoria histórico-cultural*, procurando estabelecer estreita relação entre essa teoria e a pedagogia histórico-crítica.

De acordo com a professora, a partir da teoria histórico-cultural, é possível compreender que a subjetividade humana está associada aos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois as pessoas são ao mesmo tempo cognitivas e psíquicas e também não aprendem espontaneamente, em meio ao contato imediato com outras pessoas, mas sim por meio de processos de mediação, nos quais se destacam tanto o professor, profissional preparado para ensinar, quanto os instrumentos (recursos) por ele utilizados para encaminhar o processo de construção de conhecimentos pelos alunos e alunas.

A conferencista considerou que a sistematização da teoria histórico-cultural aliada à pedagogia histórico-crítica para a prática dos educadores dá-se numa perspectiva *sócio-histórico-dialética*, em que a escola se insere num conjuntura social de aprendizagem e desenvolvimento, que abrange a formação dos alunos e das alunas, pela mediação do professor ou professora e dos grupos formados em sala de aula com experiências oriundas de contextos sócio/históricos diversos.

Justificando, assim, a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*, enquanto alternativa para minimizar a inclusão/exclusão dos nossos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo o acesso dos mesmos ao mundo alfabetizado/letrado e conseqüentemente aos conhecimentos sistematizados.

Disso se concluiu que ao serem modificadas as formas de interação em sala de aula entre alunos/alunos e alunos/professores, também a maneira de abordagem dos conteúdos deve ser modificada, a fim de favorecer o trabalho de mediação dos conteúdos não de maneira isolada, como antes, mas nos pequenos grupos de alunos, de maneira que todos os componentes sejam igualmente beneficiados e se tornem participativos. Assim, pensando coletivamente, a conferencista sugeriu a busca de um ensino por meio de propostas teórico/práticas capazes de levar em consideração as reais necessidades dos educandos e educandas.

Segundo a conferencista, a partir dos estudos teóricos que articulam as duas teorias críticas da educação, conscientemente, torna-se possível realizar atos complexos de selecionar conhecimentos, organizar e interferir nos pequenos grupos, motivar os alunos, discutir, discordar, definir a escolha do método nos modos de ensino, entre outras possibilidades, ou seja, adotar ações pedagógicas multifacetadas que visem à democratização do ensino ultrapassando as alíneas legais e alcançando a escola, a sala de aula e os seus integrantes.

Encerrada a exposição teórica dos convidados, passou-se para o terceiro momento do Seminário: as perguntas das professoras da SME de Rialma que foram sucintamente comentadas pelos conferencistas. Explicamos de antemão que tais questionamentos se constituiriam objetos de investigação teórica, ou seja, a partir dos encontros do *grupo de estudos colaborativos*, juntas, professora/pesquisadora e professoras/participantes que se dispusessem a formar o grupo, buscariam tais respostas, não como um discurso prescritivo, mas como sugestões para possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem. As seis perguntas direcionadas à mesa redonda estão descritas na Introdução deste trabalho.

As respostas às perguntas não foram aprofundadas pelos seminaristas, que finalizaram a manhã de reflexões teórico/críticas explicitando que a reflexão sobre a própria prática requer um olhar que perceba a sala de aula e as especificidades dos alunos e alunas inseridas em um contexto social historicamente constituído. Desse

modo, seguem abaixo a constituição do *grupo de estudos colaborativos* e a descrição dos estudos, que culminaram, inclusive, em respostas teoricamente fundamentadas para as perguntas surgidas no Seminário.

#### 1.4 A CONSTITUIÇÃO E OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS COLABORATIVOS

Na semana seguinte ao Seminário, fizemos a primeira visita às escolas vinculadas à SME de Rialma, nos dois turnos de trabalho. Primeiramente, conversamos com os grupos de educadoras durante os intervalos e entregamos um questionário (Anexo C) para cada professora e reforçamos mais uma vez o convite para a constituição do *grupo de estudos colaborativos*. Tomamos o cuidado de estender o convite a todas as profissionais da educação do município, inclusive coordenadoras, gestoras e a equipe multiprofissional do Atendimento Educacional Especializado.

O passo seguinte consistiu-se em recolher os questionários e fazer uma análise das necessidades educacionais especiais de cada sala de aula, com o intuito de fortalecer o convite junto às educadoras com maior número de adversidades no ensino e aprendizagem. Pelo questionário ficou explícita a existência de muitas crianças com necessidades educacionais especiais, que pelos motivos já explicitados, do Primeiro ao Quinto Ano, ainda não haviam concluído ou tão pouco iniciado o processo de alfabetização, tanto de leitura e escrita, quanto de conceitos matemáticos.

Buscamos fortalecer o convite para compor o grupo de estudos entre as educadoras com maiores demandas de necessidades educacionais especiais entre seus alunos, no intuito de favorecer o estudo empírico, bem como seus resultados em sala de aula. Entretanto, todas as professoras com maior ou menor demanda de necessidades educacionais em suas salas foram igualmente convidadas para a composição do grupo, pois a diversidade de alunos estará sempre presente entre os

educandos e educandas, em maior ou menor grupo, pois não escolhemos os alunos com quem iremos trabalhar, eles nos chegam a partir da constituição sócio/histórica da comunidade que atendemos.

Assim, dando prosseguimento à constituição do *grupo de estudos colaborativos*, juntas, as professoras do turno matutino, como já mencionado, enfatizaram as necessidades educacionais especiais dos grupos constituídos por crianças advindas do meio rural, pois entre essas crianças, como apontaram as próprias educadoras, se encontram os maiores desafios com relação à aquisição dos processos de alfabetização.

Esse grupo de alunos e alunas recebem poucos estímulos no ambiente familiar e natural de onde provêm e não comparecem aos projetos de reforço escolar oferecidos no contra turno pela equipe pedagógica; e ainda se tratando de crianças com algum tipo de deficiência que se encontram no meio rural, percebemos que até então essas crianças eram pouco ou nada assistidas pela equipe multiprofissional do Atendimento Educacional Especializado, dadas as dificuldades do contexto familiar, pois dependem exclusivamente do transporte escolar para chegar à escola, ficando unicamente para os professores a responsabilidade de promover a integração e o ensino dessas crianças.

As professoras do período matutino, trinta e duas (32) ao todo, as do período vespertino, trinta e sete (37) ao todo, além de três (3) diretoras, seis (6) coordenadoras, quatro (4) professoras do AEE, quatorze 14 professoras de apoio e oito (8) professoras do Programa Mais Educação foram igualmente convidadas para a composição do grupo de estudos, no entanto, àquelas com maior número de crianças com necessidades educacionais diferenciadas em suas salas foi reforçado o convite.

Após a análise dos questionários, fizemos uma breve entrevista informal, em particular, com cada uma das educadoras que demonstraram interesse em compor o grupo de estudos, agendado junto à coordenação pedagógica, ao mesmo tempo em que mantivemos nosso convite para todas as professoras, dando a elas a possibilidade de entrarem em acordo com relação aos dias e horários para os estudos.

Das sessenta e nove educadoras atuantes em sala de aula, fizemos entrevista agendada com dezessete (17) delas que se mostraram interessadas, além de uma (1) coordenadora e uma (1) professora de apoio, quando foram informadas sobre a metodologia da pesquisa e que, após os estudos do grupo, as atividades ali propostas para o trabalho em sala de aula, contemplando a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo* e o método dialético de construção do conhecimento escolar seriam desenvolvidas por meio de um estudo empírico, que consistiria em aplicar, observar, analisar, avaliar e reorganizar as atividades, analisando seus resultados da prática da professora/sujeito junto aos alunos.

Também foram esclarecidas questões sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Anexo A, documento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás que resguarda a integridade de todas as professoras, bem como de seus alunos, deixando claro, inclusive, o respeito ao anonimato de ambos, bem como o direito de se retirarem da pesquisa em qualquer momento, de acordo com o desejo de cada uma.

Ainda explicamos que os sujeitos da pesquisa seriam as próprias educadoras e suas formas de intervenção na realidade inclusiva dos alunos e que por isso não haveria riscos para as crianças, pois, como já salientado, elas não seriam de forma alguma expostas.

As dezenove (19) educadoras se mostraram interessadas, no entanto, não houve concordância entre o próprio grupo com relação à disponibilidade de horário e dia da semana, nesse sentido foi difícil mediar um consenso, pois o grupo descartou qualquer possibilidade de realização dos encontros depois do horário de expediente.

Assim, respondendo positivamente ao convite, seis (6) professoras, sendo quatro (4) do grupo que cumprem carga horária de quarenta (40) horas semanais e que atuam em sala de aula, preferencialmente no período matutino, uma (1) coordenadora e uma (1) professora de apoio, entraram em acordo e aceitaram compor o grupo de estudos, que organizamos junto à coordenação pedagógica de cada escola para que essas professoras pudessem ser liberadas, três horas em um dia da semana, no contra turno, para que a formação em serviço fosse realizada.

As atividades da nossa proposta de formação em serviço dividiram-se em duas etapas. A primeira etapa contou com a participação das seis professoras já

citadas, sendo uma professora da Educação Infantil (nível III), duas do Primeiro Ano, uma do Quinto Ano, uma coordenadora pedagógica e uma professora de apoio, que na ocasião acompanhava uma criança do Quarto Ano com deficiência intelectual severa.

A segunda etapa foi realizada entre professora/pesquisadora e uma das seis (6) professoras/participantes, a professora do Primeiro Ano 1. Juntas nos empenhamos em transformar os dados sistematizados pelo grupo nos estudos teóricos em um planejamento de atividades que foi desenvolvido em sala de aula, com as crianças do Primeiro Ano 1, de acordo com o descrito no subtítulo a seguir.

#### **1.4.1 O desenvolvimento dos estudos**

As atividades do *grupo de estudos colaborativos* tiveram início em uma terça-feira (dia cinco de abril de dois mil e quatorze) e prosseguiu a cada terça-feira de cada semana até o final do semestre (com exceção de algumas mudanças de dias e horários por causa do evento Copa do Mundo que aconteceu nesse período), sendo que o último encontro realizado com as seis professoras encerrou-se no dia vinte e oito de junho de dois mil e quatorze, totalizando trinta e oito (38) horas de estudos presenciais, além das horas de leituras prévias.

As perguntas suscitadas no Seminário serviram de base para o início de cada reflexão. *Colaboração* foi à primeira palavra de ordem dos estudos no grupo, pois cada educadora pode colaborar com suas concepções e valores, suas percepções acerca do processo ensino e aprendizagem, socializados com todas as participantes. A segunda palavra de ordem foi *flexibilidade*, afinal, todas ali presentes traziam uma inquietação profissional e um desejo de aprimoramento, por isso mesmo estavam abertas a mudanças.

Não houve grandes conflitos de opiniões, pelo contrário, houve consensos, pois, as ideias não partiam de opiniões particulares e irredutíveis, mas a partir da vivência diária do grupo, aliadas aos preceitos teóricos eleitos e da melhor interpretação dos mesmos que, em colaboração, o grupo foi capaz de chegar. Quando haviam divergências de opiniões devido às dificuldades de interpretação,

eram buscados novos textos para serem lidos e compartilhados pelo grupo, em busca de respostas para as dúvidas levantadas.

Como pesquisadora, fiquei responsável pela seleção dos textos para os estudos, a partir dos referenciais citados na pesquisa, entretanto, as leituras foram todas realizadas em colaboração com as participantes, todas levavam os textos para casa, faziam as leituras e retomavam na semana seguinte, quando eram debatidos os pontos mais relevantes que poderiam subsidiar a prática fundamentada, considerando as perguntas levantadas no I Seminário.

A cada semana uma nova pergunta era esmiuçada e respondida teoricamente, à medida que também surgiam novas perguntas em que circulavam sempre os dois eixos teóricos norteadores: *Como os alunos aprendem? O que os professores podem fazer para facilitar a aprendizagem de todos os alunos?*, sem perder de vista a metodologia proposta, *ensino-aprendizagem colaborativo*. O grande desafio foi pensar o desenvolvimento da teoria na prática de sala de aula, ou seja, por meio das teorias, sistematizar metodologias de ensino capazes de atender às especificidades dos alunos e alunas e que pudessem ser desenvolvidas nos pequenos grupos de alunos.

No decorrer dos estudos, cada encontro do grupo foi dividido em dois momentos, a saber:

- 1) Estudos teóricos-metodológicos sobre as bases epistemológicas da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, respondendo às dúvidas suscitadas durante o I Seminário e as dúvidas levantadas durante os estudos, sobre o desenvolvimento da teoria crítica em sala de aula.

- 2) Estudos sobre as bases teóricas da metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*, e as maneiras cabíveis de aplicar a metodologia sob o embasamento dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural.

Desse modo, à medida que os estudos evoluíam e as perguntas iam sendo respondidas, as educadoras compreendiam a necessidade de mudança na prática desenvolvida até ali e passavam a ver a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo* como uma proposta metodológica útil para promover a socialização, tanto das diversidades culturais, quanto de conhecimentos científicos.

Diante de todo conhecimento sistematizado nessa primeira fase de estudos teóricos, juntas, professoras/participantes e professora/pesquisadora, resolvemos propor como desafio um modelo de planejamento de atividades. Em colaboração tivemos a intenção de verificar nossas próprias mudanças diante de todo conteúdo adquirido, verificar as implicações do pensamento teórico para a organização do ensino, colocar em prática os encaminhamentos proporcionados pelos fundamentos teóricos. Esse modelo inicial serviu de base para o planejamento da professora do Primeiro Ano 1 e foi desenvolvido conforme o exemplo abaixo:

Quadro 1: Modelo do Plano de Atividades

| Tema da aula           | Método de AC            | Dimensão do conteúdo       |
|------------------------|-------------------------|----------------------------|
|                        |                         |                            |
| Competências Sociais   | Competências Cognitivas | Problematização            |
|                        |                         |                            |
| Objetivos da Atividade | Conhecimentos Prévios   | Formação dos Grupos        |
|                        |                         |                            |
| Tempo previsto         | Materiais               | Ações docentes e discentes |
|                        |                         |                            |
| Papéis atribuídos      | Avaliação/reflexão      | Recompensas                |

No modelo de Plano de Atividades as professoras procuraram integrar os elementos para elas considerados relevantes, das metodologias aplicadas, o *método dialético de construção do conhecimento escolar* e a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*, com a intenção de favorecer o desenvolvimento das aulas. Cada etapa colocada no modelo de plano de atividades foi sistematizada a partir de tudo que as professoras estudaram durante os encontros do grupo. Tudo que

poderia ser interessante para o desenvolvimento das atividades práticas, as professoras/participantes anotavam, depois discutiam e utilizavam durante a elaboração dos Planos de Atividades. Ressaltamos que esta é uma Pesquisa-ação colaborativa, portanto, o modelo acima corresponde à maneira como o nosso *grupo de estudos colaborativos* sistematizou a teoria sócio-histórico-dialética para a prática, atividade que possibilitou a continuidade do projeto por meio do estudo empírico na sala de aula de uma das professoras/participante, como explicitado abaixo.

### 1.5 O ESTUDO EMPÍRICO

Na segunda etapa precisamos delimitar um campo para o estudo empírico, pela demanda de alunos com necessidades educacionais especiais e pelo interesse da professora/participante, optamos pelo Primeiro Ano 1. A professora da turma, durante todo o estudo da primeira etapa, foi a que mais se inquietou e devido ao contingente de alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala e de seu interesse pessoal, prontamente se colocou a disposição para continuar os estudos, planejar e desenvolver as atividades, também incentivada pelas demais participantes.

Juntamente com a professora do Primeiro Ano 1 adaptamos os métodos de *ensino-aprendizagem colaborativo*, planejamos, observamos, analisamos, avaliamos e reorganizamos atividades práticas de leitura e escrita com base em um eixo temático contextualizador. Ao adentrarmos a sala de aula, em colaboração com a professora/participante, identificamos a dinâmica de convivência e aprendizagem dos grupos de alunos ali constituídos e de suas características socioculturais distintas que definiam o grau de maturidade e de desenvolvimento de cada um.

Entre professora/pesquisadora e professora/participante criou-se um elo de cumplicidade. Nessa última etapa a quantidade de encontros, telefonemas e reuniões aumentaram consideravelmente, em relação à fase dos encontros no grupo

de estudos. Estivemos mais próximas, mais unidas em prol de um mesmo objetivo, que era garantir o sucesso do estudo empírico na sala de aula do Primeiro Ano 1 e ampliar nossos saberes docentes.

Em colaboração, planejamos as atividades, fomos em busca de recursos diversos, de material impresso, de gêneros textuais diferenciados, na eminência de aproximar mais as atividades de ensino do mundo real, sem, no entanto, menosprezar a fantasia, tão importante para a idade das crianças. Levamos para a sala de aula histórias, letras de músicas, textos científicos, filmes, enfim, toda uma diversidade possível de material impresso, de acordo com o planejado pela professora/participante, que possibilitaram o contato das crianças com o mundo alfabetizado/letrado.

Para o planejamento a professora/participante buscou na matriz curricular o eixo temático e as unidades de conteúdos descritas no quadro abaixo:

Quadro 2: Eixo Temático e Unidades de Conteúdos trabalhados

| MÊS                                         |                                                                        |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| AGOSTO                                      |                                                                        |
| EIXO TEMÁTICO                               |                                                                        |
| O TEMPO                                     |                                                                        |
| UNIDADES DE CONTEÚDOS                       |                                                                        |
| UNIDADE I – INSTRUMENTOS PARA MEDIR O TEMPO | UNIDADE II – O DIA E A NOITE (MOVIMENTOS DA TERRA, AS ESTAÇÕES DO ANO) |

Assim, todas as atividades desenvolvidas foram registradas por meio dos recursos citados no próximo subtítulo e que serviram para a análise dos dados do estudo empírico, descritos no Capítulo IV.

## 1.6 O PAPEL DAS OBSERVAÇÕES E DOS REGISTROS

Os principais instrumentos de registro durante a formação em serviço e do estudo empírico foram a observação participante, a gravação em áudio dos diálogos das professoras e das intervenções da professora/participante do Primeiro Ano 1, além da descrição desses momentos no diário itinerante. Segundo Barbier (2007, p.132) a técnica do diário é usual entre os pesquisadores em pesquisa-ação. Por meio da colaboração do autor, entendemos que o diário itinerante é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a “tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal” (BARBIER, 2007, p. 133).

Em todas as etapas descritas, o diário e as gravações em áudio foram os instrumentos principais de coleta de dados. Por meio deles, registramos as conclusões das seis professoras em cada etapa dos estudos no grupo, e as intervenções/mediações da professora no estudo empírico durante o desenvolvimento das atividades nos pequenos grupos de alunos, além do *feedback*, de suas inquietações, dos problemas com as crianças, do avanço na aprendizagem de todos. Todas as tardes verificávamos as gravações de áudio e reorganizávamos todas em forma de anotações no diário, além das anotações referentes às aulas daquele dia.

Desse modo, no estudo empírico, o *feedback* era o ponto de partida para a próxima atividade, que só entrava em ação após análise da atividade anterior. “Por certo, o escritor fará a escolha dos acontecimentos respectivos com toda sua prudência deontológica e o respeito das pessoas, mas uma parte será exposta e, na mesma oportunidade, exporá uns e outros em relação a outrem” (BARBIER, 2007, p. 135). Por causa disso, tivemos o cuidado de rever todas as gravações colhidas, separando aquelas que demonstravam as angústias, o interesse do grupo, o crescimento de cada uma com relação à teoria e também aquelas que mostravam a necessidade de ajustes, pois foi para isso que o grupo se reuniu em vários momentos de estudo.

Víamos a necessidade de manter a integridade dos diálogos gravados e de expor com clareza todas as anotações do diário. Os registros ajudaram a manter a legitimidade e a fidelidade das falas e a utilidade deles na pesquisa poderá ser verificada por meio dos diálogos descritos no *grupo de estudos* colaborativos nos Capítulos II e III, bem como na descrição dos eventos de ensino (intervenções da professora) e análise dos dados do estudo empírico no Primeiro Ano I, expressos no Capítulo IV.

Em suma, os instrumentos utilizados para a coleta de dados constituíram-se de:

- ✓ Gravações de áudio;
- ✓ diário itinerante.

Por meio das observações e registros também foi possível conhecer melhor o *lócus* do estudo empírico e seus sujeitos, como descritos nos subtítulos que se seguem.

## 1.7 A PROFESSORA/PARTICIPANTE E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A professora do Primeiro Ano 1 assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>1</sup> (TCLE) (ANEXO A), se comprometendo a participar ou desistir de acordo com seu total interesse. Relatou-nos que encontrou sérias dificuldades ao assumir a turma e que antes de aceitar o cargo não pensou que haveria de lidar com tanta diversidade e que não imaginava que o contexto sociocultural das crianças dificultaria tanto a conquista da alfabetização por parte das mesmas.

Ela tem na sala uma auxiliar para as duas crianças com necessidades educacionais especiais, mas a tarefa do apoio é meramente assistencial, não prestando auxílios significativos quanto à aprendizagem das mesmas. Acrescentam-se a esse quadro, outras dez crianças também com necessidades de atendimento

---

<sup>1</sup> No anexo A constam as cópias do modelo de TCLE das professoras e o Termo de Anuência das escolas.

pedagógico individual e diferenciado, o que torna o trabalho de uma única professora numa sala de vinte e oito (28) crianças muito desgastante.

No entanto, ela demonstra coragem, compromisso e muita determinação. Também nos relatou a pouca experiência profissional e que aceitou o cargo porque precisava trabalhar com carga horária de quarenta horas, mas que estava sendo exaustivo porque durante o contra turno eram muitas crianças que precisavam de reforço e que exigiam muito da sua atenção.

Mas a professora não desanimou, foi à luta. Segundo ela os cursos de formação do PENAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa), ação do Governo federal, a auxiliou bastante, mas ela buscava algo mais. A professora sentia que precisava estudar mais as teorias da educação, que precisava fazer mais pelos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” (fala da própria professora). Na nossa pesquisa, sentiu que poderia talvez encontrar algumas respostas que se faziam urgentes em sua prática.

A professora do Primeiro Ano foi uma grande colaboradora, nunca faltou a um único encontro, nos recebeu em sua casa, no período noturno, inúmeras vezes, para discutirmos sobre o desenvolvimento do estudo empírico. Planejou as atividades de ensino, buscou instrumentos de aprendizagem, sendo que muitos deles precisamos buscar (pedir) em outros locais, porque a escola não dispunha de tudo que precisávamos.

No início das intervenções o nível de ruído da turma pareceu incomodá-la bastante, muitas vezes ela demonstrou certa impaciência, pedindo em tom de voz elevado que as crianças falassem baixo. Ao ler essa informação no diário itinerante ela sorriu e disse que foi mesmo verdade, que ficou nervosa muitas vezes, porque estava acostumada com o silêncio, mas por considerar importante esse relato, ela mesma pediu que fosse registrado na pesquisa, pois demonstra um avanço na sua própria concepção, segundo ela, até então, “*da mesma forma da época que fui alfabetizada*”.

Em suas intervenções, quando demonstrava alguma insegurança, por causa da novidade do método, ela pedia nosso auxílio, buscava auxílio também nos referenciais disponíveis e trazia sempre em mãos uma apostila dos métodos de

*aprendizagem cooperativa* que utilizamos, para usar quando se sentia insegura na organização dos pequenos grupos.

Sobre a prática da professora também observamos, no início do estudo empírico, que por causa da correria do dia a dia, das muitas atividades que as crianças executavam nos livros didáticos, em folhas fotocopiadas e cópias da lousa e das correções dessas atividades, restava pouco tempo para o acompanhamento individual das crianças com necessidades educacionais especiais, pois as demais crianças perguntavam muito, sempre pediam auxílio e ocupavam quase todo tempo da professora.

Ainda percebemos que a professora lidava firmemente com os fatores geradores de indisciplina e conduzia as atividades sempre atenta aos comportamentos das crianças, não deixava que as crianças se levantassem a todo o tempo e que se comunicassem entre si, apenas quando ela pedia a elas para auxiliar alguns coleguinhas com necessidades educacionais especiais, mesmo assim, as crianças sempre falavam baixo nesses momentos de interação.

Durante uma semana não percebemos maiores conflitos entre as crianças, a não ser por um dos alunos, muito nervoso, que por qualquer motivo jogava os materiais no chão e ameaçava os colegas. A professora não conseguia cuidar sozinha das crises dessa criança e sempre buscava auxílio da diretora, a quem a criança parecia respeitar mais. Outras características das crianças do Primeiro Ano 1 estão abaixo descritas.

## 1.8 A SALA DE AULA E OS ALUNOS E ALUNAS DO PRIMEIRO ANO 1

Ressaltamos que utilizamos o nome “Primeiro Ano 1” para separá-lo da sala de aula de outra professora/participante, também de um Primeiro Ano. A sala de aula é constituída de vinte e oito (28) crianças com idades entre seis (6) e sete (7) anos. Desse total, por meio dos relatórios fornecidos a nós pela professora, detectamos doze (12) crianças com atrasos na alfabetização, com dificuldades que

oscilam entre o contexto familiar, responsáveis por alterações psicológicas e quadros sugestivos de déficit de atenção.

Além das atividades do turno matutino, no período vespertino acontecem as ações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Existe toda uma parte burocrática de registros, acompanhamento e avaliação da evolução na aprendizagem das crianças que recebem esse apoio, no entanto, existe a dificuldade da frequência das crianças no contra turno. Segundo a professora, a escola não é de tempo integral, e, por isso, não há uma obrigatoriedade da criança em frequentar a escola fora do horário de aula normal, assim, é difícil para a equipe pedagógica tomar providências no sentido de assegurar a frequência das mesmas, o que mais uma vez ressalta a necessidade de, no período regular de aulas, criarem-se estratégias de ensino que envolvam essas crianças, despertando nelas o interesse e a aprendizagem.

No quadro e, posteriormente, no gráfico abaixo estão demonstrados como se encontravam os níveis de alfabetização dos alunos da turma, quando iniciamos o estudo na sala, no começo do segundo semestre de 2014; demonstram também as questões sócio/históricas das crianças que dificultam a aprendizagem. As linhas marcadas demonstram, segundo a professora da turma, que essas crianças possuem necessidades educacionais especiais. Os nomes das crianças serão identificados por letras, resguardando o anonimato das mesmas.

Quadro 3: Comparativo do nível de alfabetização<sup>2</sup> das crianças do Primeiro Ano 1

|   |            |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Criança A  | Lê alfabeticamente, produz pequenos textos.                                                                                                                                                                                                                               |
| 2 | Criança B  | Não reconhece algumas letras do alfabeto, não lê (sugestivo de déficit de atenção, desinteresse pelas atividades, agressividade com a professora e os colegas). (morador da zona rural, não participa do reforço).                                                        |
| 3 | Criança C  | Não lê (É apática, fala pouco, troca fonemas, possui sérias dificuldades familiares, às vezes vai ao reforço).                                                                                                                                                            |
| 4 | Crianças D | Terminou o primeiro semestre lendo, quando voltou das férias havia esquecido. (Veio de Brasília, o pai é presidiário e a mãe é muito nervosa e agitada, não gosta de ser chamada na escola, a criança fala muita gíria, responde com palavrões). Às vezes vai ao reforço. |
| 5 | Criança E  | Não retém conteúdo. Apesar dos esforços e do reforço. Participa do AEE e do reforço. (a mãe não é alfabetizada).                                                                                                                                                          |

<sup>2</sup> Os termos “silábico” é o mesmo que “silábico-alfabético” e “alfabético”, usados no quadro para designar o nível de alfabetização das crianças, assemelham-se aos desenvolvidos por Emília Ferrero e Ana Teberosky (1985). Silábico-alfabético significa dizer que a criança está num nível intermediário de leitura e escrita. Alfabético significa dizer que as crianças já dominam a maioria das letras do alfabeto, apresentando apenas dificuldades na ortografia.

|    |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | Criança F  | Não lê. Não realiza as atividades propostas. (mora com a avó, a mãe foi trabalhar na capital). A avó possui dificuldades de locomoção, por isso não leva a criança ao reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 7  | Criança G  | Não lê. Não diferencia letras de números, é apática, não se socializa. (mora com a família em um acompanhamento agrário). Não vai ao reforço e ao AEE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 8  | Criança H  | Lê silabicamente e produz frases emendadas. Participa do reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 9  | Criança I  | Lê alfabeticamente e produz textos de até três parágrafos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 10 | Criança J  | Não lê, não reconhece letras do alfabeto. Vai ao reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 11 | Criança K  | Lê silabicamente. Não produz texto, apenas escreve palavras soltas. Participa do reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 12 | Criança L  | Lê fluente. Produz textinhos criativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 13 | Criança M  | Deficiente Intelectual. (possui professora de apoio, recebe apoio da equipe multiprofissional). Reconhece as vogais e algumas consoantes, não reconhece números.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 14 | Criança N  | Não lê, não separa letras de números. (Desde 2013 já mudou para quatro cidades diferentes, vivendo em acampamentos do MST). Não vai ao reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 15 | Crianças O | Lê alfabeticamente. Produz frases. Consegue dar coerência a suas frases, à vista de gravuras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 16 | Criança P  | Lê alfabeticamente. Produz frases.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 17 | Criança Q  | Está iniciando a leitura, ainda não produz texto, consegue escrever palavras com sílabas simples. Participa do reforço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 18 | Criança R  | Lê silabicamente, mas não produz textos, escreve palavras soltas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 19 | Criança S  | Lê alfabeticamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 20 | Criança T  | Tem fluência na leitura, mas não gosta de produzir textos, também não faz cópias do quadro, escreve só quando quer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 21 | Criança U  | Está começando a ler alfabeticamente e se esforça para produzir pequenos textos. Escreve emendado. (mora na zona rural, mas fica para o reforço uma vez por semana, nesse dia dorme na casa da tia).                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 22 | Criança V  | Lê silabicamente com dificuldade, consegue escrever palavras soltas com sílabas simples. (Mora na zona rural, não frequenta o reforço).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 23 | Criança W  | Lê alfabeticamente quase com fluência. Produz pequenos textos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 24 | Criança X  | Lê silabicamente e escreve palavras soltas, inclusive com sílabas complexas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 25 | Criança Y  | Lê silabicamente com dificuldades, escreve palavras soltas com erros. (frequenta o reforço, a mãe é dependente química, está internada e a criança está morando com a avó que não é alfabetizada).                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 26 | Criança Z  | Lê silabicamente e escreve pequenas frases com palavras emendadas. (Frequenta o reforço).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 27 | Criança AB | Não lê, apenas reconhece sílabas simples. (mora na chácara e não frequenta o reforço, possui quadro sugestivo de déficit de atenção e hiperatividade, foi ao AEE algumas vezes, mas não continuou o acompanhamento).                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 28 | Criança AC | Síndrome de down. Produz garatujas. Um caso atípico, a mãe nunca levou a criança para fazer acompanhamento especializado, nem na APAE, nem no AEE. A criança fala poucas palavras, demonstra ser mal cuidada e ainda usa fraldas. A professora não soube informar se há acompanhamento do caso pelo conselho tutelar (Em sala é acompanhada pela mesma professora de apoio da criança M, como a criança M exige mais atenção, a criança AC fica quase sempre solta). |

Gráfico 1: Comparativo do nível de alfabetização – considerando o apoio dado a aprendizagem das crianças do Primeiro Ano 1



A partir da leitura do gráfico é possível identificar em porcentagem que na sala de aula do Primeiro Ano 1, 36% das crianças possuem algum tipo de necessidade educacional especial. Observando o quadro, podemos perceber que desse percentual citado existem duas crianças com deficiência, sendo uma com síndrome de *down* e outra com deficiência intelectual, já o restante são crianças de meio sócio/históricos com pouco estímulo letrado, o que reforça as análises de Vigotski (2001) de que o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo em uma relação intercomplementar de troca, essa troca é o que constitui sua aprendizagem.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem aprende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

Trazendo as palavras de Vigotski (2001) para o contexto do Primeiro Ano 1, percebemos que algumas das crianças com necessidades educacionais especiais recebem pouca mediação discursiva do ambiente de onde provêm. Exemplos disso são as crianças da zona rural, dos acampamentos de trabalhadores rurais, onde os pais passam o dia ocupados e não conseguem manter diálogos mínimos com seus filhos, ademais, muitos deles sequer são alfabetizados e o ambiente que vivem não

possui material impresso que favoreça o contato das crianças com o mundo alfabetizado/letrado.

Por esses e outros motivos, essas crianças necessitam de condições especiais de aprendizagem, elas precisam de mais estímulos. Todas elas poderiam e deveriam estar recebendo atendimento individualizado no contra turno da escola, mas a realidade da grande maioria não permite que elas retornem à escola em outro horário.

Pudemos verificar que aquelas crianças que a professora destacou no relatório com necessidades educacionais especiais, estavam ainda com os processos de alfabetização bastante atrasados com relação a muitos colegas e, principalmente, que por causa da correria do dia a dia, das muitas atividades que as crianças executavam nos livros didáticos, em folhas fotocopiadas e cópias da lousa e das correções dessas atividades, restava pouco tempo para o acompanhamento individual das crianças com necessidades educacionais especiais, pois, as demais crianças perguntavam muito, sempre pediam auxílio e ocupavam quase todo tempo da professora.

Após a análise inicial das práticas da professora/participante e das características dos alunos, passamos para a fase metodológica seguinte, que consistiu em organizar a sala de aula para o trabalho nos pequenos grupos de alunos, como será descrito abaixo.

## 1.9 A ORGANIZAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS DE ALUNOS

De acordo com Johnson & Johnson (1999 b) *apud* Fontes; Freixo (2004, p. 67):

1. Os grupos de trabalho cooperativo devem ser constituídos por 2 a 4 elementos;
2. os grupos devem ser heterogêneos, porque a heterogeneidade contribui para a promoção de um

pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes;

3. os grupos devem ser mantidos durante o tempo necessário para a realização de uma tarefa, uma unidade de ensino ou um capítulo, ou até que se alcance um bom resultado.

Seguindo os critérios já especificados, em colaboração com a professora/participante construímos o esquema abaixo, observando que as letras correspondem à identificação das crianças, conforme o quadro descrito no subtítulo anterior. Seguindo a orientação da professora as crianças deram nomes aos seus grupos, elas escolheram nomes de animais e de elementos da natureza, foi um momento muito divertido do Primeiro Ano 1, aconteceu no segundo dia em que estivemos observando a turma. As crianças estavam muito empolgadas, pois era uma situação nova para elas. Depois que a professora designou as crianças para os seus grupos, sugeriu, assim de imediato, sem planejamento antecipado, que seria interessante que cada grupo escolhesse o seu nome, já que eles iriam trabalhar juntos por um bom tempo.

A escolha não foi difícil, esse momento representou o primeiro consenso dos grupos. Cada membro do grupo escolheu um nome, a professora anotou num papelzinho dobrado e eles tiraram por sorteio, ela mesma sugeriu que eles pensassem em nomes de animais ou coisas da natureza. Todos concordaram e ficaram felizes com as escolhas.

Quadro 4: Constituição dos pequenos grupos de alunos pelo critério da heterogeneidade

| GRUPO BORBOLETA                                                | GRUPO LIBÉLULA                                                 | GRUPO PEIXINHO<br>DOURADO                                      |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| ALUNA A }<br>ALUNA C } DUPLAS<br>ALUNO D }<br>ALUNO L } DUPLAS | ALUNO B } DUPLAS<br>ALUNA H }<br>ALUNA O }<br>ALUNA Q } DUPLAS | ALUNO R }<br>ALUNA M } DUPLAS<br>ALUNO Z }<br>ALUNA I } DUPLAS |

| <b>GRUPO ESTRELA CADENTE</b>                                                                | <b>GRUPO CRISTAL</b>                                                                        | <b>GRUPO ESTRELA DO MAR</b>                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| ALUNA <b>N</b> }<br>ALUNO <b>AB</b> } DUPLAS<br>ALUNA <b>U</b> }<br>ALUNO <b>K</b> } DUPLAS | ALUNO <b>E</b> }<br>ALUNO <b>P</b> } DUPLAS<br>ALUNA <b>AC</b> }<br>ALUNA <b>Y</b> } DUPLAS | ALUNO <b>X</b> }<br>ALUNO <b>F</b> } DUPLAS<br>ALUNA <b>V</b> }<br>ALUNA <b>G</b> } |
| <b>GRUPO SOL</b>                                                                            |                                                                                             |                                                                                     |
| ALUNA <b>T</b> }<br>ALUNO <b>J</b> } DUPLAS<br>ALUNA <b>W</b> }<br>ALUNO <b>S</b> } DUPLA   |                                                                                             |                                                                                     |

O quadro abaixo foi adaptada por Fontes; Freixo (2004) a partir dos estudos de Johnson & Johnson e demonstram os aspectos de cooperação que as professoras/participantes, destacando a professora do Primeiro Ano 1, consideraram ao planejar as atividades de ensino nos grupos de alunos.

Quadro 5: Aspectos da cooperação – adaptado de Johnson & Jjohnson (1999a) apud Fontes; Freixo (2004)

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos                | Os alunos da turma formam grupos pequenos preferencialmente heterogêneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas.                                                                                                                                                                                                             |
| Níveis de cooperação     | A cooperação pode estender-se a toda a turma (permitindo que todos os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados) e à escola (permitindo que todos os alunos da escola progridam).                                                                                                                                                                                |
| Esquema de interação     | Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si, procuram soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns e ajudam-se mutuamente, quer em nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões. |
| Avaliação dos resultados | A avaliação baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem ser tanto do domínio cognitivo como do domínio das competências. Esta avaliação processa-se tanto em nível individual como em nível do grupo.                                                                                                                                                    |

A interdependência positiva é fulcral para os princípios colaborativos entre as crianças, ela representa os anseios das professoras que compõem o *grupo de estudos colaborativos* que ali estão em busca de aperfeiçoamento profissional pela preocupação com a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, que só pode acontecer, parafraseando Lopes; Silva (2009), quando uma identidade social baseada em aspectos histórico e culturais, em que as diferenças ao invés de afastar, forem capazes de ligar os membros da sociedade, forem de fato desenvolvidas nos sujeitos educandos. Aqui se ressalta mais uma vez o que já foi repetido inúmeras vezes nesta pesquisa, a importância da escola enquanto formadora do homem “omilateral”.

As competências sociais são práticas interpessoais, necessárias para o sucesso do trabalho em grupo. Segundo Lopes; Silva (2009) para que haja uma verdadeira cooperação é necessário ensinar aos alunos as competências sociais:

- ✓ Saber esperar pela sua vez;
- ✓ aprender a elogiar os outros;
- ✓ aprender a partilhar os materiais;
- ✓ aprender a pedir ajuda;
- ✓ aprender a falar num tom de voz baixo;
- ✓ aprender a encorajar os outros;
- ✓ aprender a comunicar de forma clara;
- ✓ aprender a aceitar as diferenças;
- ✓ aprender a escutar;
- ✓ aprender a resolver conflitos;
- ✓ aprender a partilhar ideias;
- ✓ aprender a celebrar o próprio sucesso e dos outros;
- ✓ aprender a ser paciente e esperar;
- ✓ aprender a ajudar os outros.

“O professor tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipe com a mesma seriedade e precisão com que ensina as matérias escolares” (LOPES;

SILVA, 2009, p. 19). Para as atividades com o Primeiro Ano 1 as competências sociais serão simplificadas, considerando a idade das crianças e a capacidade de compreensão dada à fase de desenvolvimento que as crianças se encontram de um modo geral.

Em colaboração elaboramos as funções que se apresentam como sugestões para a prática de ensino-aprendizagem da professora/participante dentro dos pequenos grupos. As sugestões foram adaptadas dos livros: “Vygotsky e a aprendizagem cooperativa” de Fontes; Freixo (2004), “Tramas Procedimentos para a aprendizagem cooperativa” de Monereo; Gisbert (2005) e “Aprendizagem cooperativa na sala de aula” de Lopes; Silva (2009), além dos referenciais que trazem a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. Juntas essas três perspectivas formam a tríade teórica do nosso trabalho, a perspectiva sócio-histórico-cultural, representadas pela mediação da professora por meio das estratégias e intervenções abaixo relacionadas:

Quadro 6: Sugestões para a prática de ensino-aprendizagem colaborativo nos pequenos grupos de alunos

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Explicar claramente aos alunos por que vai juntar a turma em pequenos grupos de trabalho;                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 2. De acordo com os objetivos da atividade a ser aplicada, determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos pelos grupos, tomando por critério a heterogeneidade. Mediar e negociar os conflitos quando alguns se negarem a trabalhar junto com determinados colegas.                                                                                 |
| 3. Não mudar os grupos constantemente, pois as crianças precisam de tempo para adaptar e aprender a trabalhar com os colegas.                                                                                                                                                                                                                               |
| 4. Determinar os papéis para cada membro do grupo e assegurar a rotatividades dos papéis atribuídos, tomando por critérios os aspectos de melhor fragilidade das crianças, para que tanto elas se sintam participativas, quanto possam adquirir novas competências sociais.                                                                                 |
| 5. Criar o mapa de sala com desenhos que mostram como podem ser organizadas as carteiras na sala, de acordo com a atividade e o número de integrantes. Trabalhar os arranjos com os alunos e fixar o cartaz em forma de mapa na parede da sala para que os próprios alunos possam consultá-lo no momento da organização dos grupos, favorecendo o trabalho. |
| 6. Afixar na parede central da sala de aula um relógio, de preferência digital e em tamanho                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| maior, para guiar o tempo das atividades, com a ajuda do aluno controlador do tempo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 7. Disponibilizar aos grupos recursos básicos e em quantidade suficiente para que todos possam trabalhar. A falta de material pode provocar a ociosidade de alguns elementos, prejudicando o alcance dos objetivos.                                                                                                                                                                                                         |
| 8. Planejar e preparar as tarefas a serem aplicadas com os alunos, tendo sempre a meta do alcance dos objetivos. Explicar coerentemente, cada atividade, mediar os grupos no desenvolvimento das mesmas.                                                                                                                                                                                                                    |
| 9. Informar aos grupos sobre as competências que serão avaliadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos. No final, proporcionar o <i>feedback</i> , questionando o próprio grupo sobre o que é possível melhorar para as próximas atividades, anotando as sugestões.                                                                                                                                                     |
| 10. Estimular a argumentação dentro dos grupos, sempre que houver divergências de opiniões, demonstrando como os alunos devem se comportar nesse momento para se chegar a consensos. Várias competências sociais são trabalhadas, juntamente com a resolução de problemas propostos pelas atividades de ensino, nesse momento, por isso, o professor precisa ficar atento aos grupos, fazendo a rotatividade em todos eles. |

Dentre os papéis que podem ser atribuídos, adaptamos para a nossa realidade da pesquisa empírica:

- ✓ O facilitador (orienta as tarefas do seu grupo) - harmonizador;
- ✓ o leitor - escriba;
- ✓ o encorajador: que encoraja os alunos tímidos - guardião dos materiais;
- ✓ o capitão do silêncio: que controla o volume do tom de voz dos colegas - controlador do tempo.

Lopes; Silva (2009) também sugerem que o professor faça um conjunto de fichas com os papéis que os alunos devem desempenhar em cada atividade. Seguindo as sugestões dos autores, elaboramos fichas desenhos alusivos aos papéis, que transformamos em crachás que foram utilizados pelos alunos quando desempenharam as suas funções dentro do grupo.

Alguns métodos de *aprendizagem cooperativa* que adaptamos para a nossa proposta de ensino-aprendizagem colaborativo (Anexo D), também foram utilizados de acordo com os objetivos de cada uma das atividades realizadas; por exemplo, na apresentação do projeto aos alunos foram usadas dinâmicas de socialização e aquisição de competências sociais que seriam necessárias nas etapas seguintes. Os grupos de trabalho colaborativo foram organizados em no máximo quatro (4) crianças, para favorecer a comunicação, a intervenção e os registros.

Todos os grupos seguiram o critério da heterogeneidade. A intenção foi a de manter os grupos juntos o máximo de tempo possível, pelo menos até o fim da unidade de ensino, variando apenas quando o trabalho fosse feito em duplas, ou ainda quando, depois de várias tentativas, a convivência entre algumas crianças fosse realmente difícil. Essa é uma dificuldade a ser enfrentada, no entanto, pretendemos construir competências sociais que superem as dificuldades de socialização das crianças.

Após pensarmos e organizarmos a divisão dos grupos de alunos, iniciamos a fase de implementação da metodologia, que ocorreu na semana seguinte às primeiras sondagens na sala. O objetivo direto dessa fase de implementação não foi trabalhar conteúdos formais e sim desenvolver nas crianças as competências sociais, motivando-as para a nova forma de trabalho em sala de aula, por isso, a implementação não foi considerada na análise de dados. Já na primeira semana, encontramos muitos percalços, pois o grupo não estava acostumado a trabalhar coletivamente, no início houve dificuldades de aceitação, de divisão de tarefas, enfim, de colaboração.

A professora do Primeiro Ano planejou uma atividade para cada dia da semana, que foram aplicadas sempre no final do período de aula. Durante a fase de implementação nossas observações deram-se no sentido de analisar as condições favoráveis e desfavoráveis para o desenvolvimento da metodologia, verificar as possibilidades de manter e trocar os pequenos grupos, de fortalecer o entendimento das crianças quanto à necessidade de auxiliar e ser auxiliados, para tanto, na eminência de romper com as dificuldades e favorecer o entendimento entre as crianças, voltamos aos passos principais da metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo* e procuramos aproveitá-los ao máximo.

No próximo capítulo serão descritas as fases e o desenvolvimento dos estudos teóricos no *grupo de estudos colaborativos*, assim como as respostas dadas pela teoria às dúvidas suscitadas pelas professoras. Na perspectiva da pesquisa, a implementação da metodologia ensino-*aprendizagem colaborativo* para o ensino de bases teóricas crítica dependeu exclusivamente do resultado dos estudos, descritos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### OS ENCONTROS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

De acordo com Saviani (1986, p. 17), por meio da filosofia “(...) o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo”. Por meio do estudo filosófico as professoras participantes e pesquisadora foram levadas a compreender o que vêm a ser a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural e a contribuição de ambas para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade, pensando cientificamente, passando “do senso comum à consciência filosófica”.

Neste capítulo trataremos das questões teórico/práticas desenvolvidas nos encontros do *grupo de estudos colaborativos*, constituído pela professora/pesquisadora e as seis professoras/participantes, sujeitos da pesquisa. Todas as questões suscitadas nos subtítulos seguem a sequência da maneira como foram desencadeadas. Como se tratou de um estudo colaborativo, as questões que o grupo considerou relevantes estão citadas em forma de diálogos, que foram reproduzidos na íntegra, procuramos analisá-los e respondê-los à luz das teorias elegidas, afastando opiniões pessoais, baseadas no senso comum. Todos os textos estudados foram retirados do referencial citado, que cada professora leu previamente, levando para o grupo seu entendimento e suas dúvidas, que foram colaborativamente discutidas e analisadas por todas as integrantes.

A história da origem das teorias que fundamentam nossos estudos, a pedagogia histórico-crítica, a teoria histórico-cultural e o ensino-aprendizagem colaborativo, já havia sido apresentada ao grupo durante o I Seminário, porém, nas duas primeiras semanas de estudos, retomamos aos fundamentos que deram origem às teorias para que, a partir de então, pudéssemos nos situar histórica e criticamente, ao analisar os pressupostos e as contribuições de cada uma delas para a pesquisa, como constam nos subtítulos abaixo descritos.

## 2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Saviani (2012) a pedagogia histórico-crítica surgiu nos anos de 1980 como uma resposta à necessidade sentida entre os educadores brasileiros de superar o poder ilusório das teorias não-críticas (tradicional, escolanovista e tecnicista), quando a impotência decorrentes das teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, teoria da reprodução e teoria da escola dualista). O autor afirma que:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1991, p. 41).

O início da década de 1980 foi de fundamental importância para a difusão da teoria, Saviani (2012) ressalta que sistemas oficiais de ensino, como os estados do Paraná e de Santa Catarina tentaram a adoção da proposta pedagógica.

Conforme nos esclarece o autor, e retomando ao já verificado nesta pesquisa, a instituição escolar, enquanto instituição social exerce a importante função formal de educar, mas não é redentora da humanidade, sendo preciso superar o romantismo e o otimismo em excesso. O professor ou professora está a serviço dos educandos e educandas. Para que o educador compreenda o sentido da ação que pratica junto aos seus alunos e alunas, precisa adquirir a dimensão clara que separa política de educação, ambas devem ser entendidas como manifestações diferentes da prática social humana, entretanto, são interdependentes, pois integram um mesmo conjunto, “O desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa” (SAVIANI, 1991, p. 94-95).

As bases teóricas e psicológicas da pedagogia histórico-crítica encontram nas leis gerais da evolução social e do desenvolvimento da história humana os

princípios do materialismo histórico-dialético marxista. Assim, encontramos em Saviani (2012) os seguintes pressupostos: ao produzir historicamente, o homem antecipa em ideias os objetos da ação e quando tais objetos são validados pela experiência é necessário que sejam passados a diante, de acordo com o interesse do grupo, surgindo, assim, dois tipos de trabalho, o material e o não material, sendo o segundo responsável pelo fator educativo que valida às experiências humanas e as transferem, dando continuidade à produção do saber, que pode ser, segundo o autor, tanto o saber sobre a natureza quanto o saber cultural que constituem um conjunto de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que estão contidos nos conhecimentos científicos, éticos, estéticos, políticos e filosóficos, que ao serem apropriados pelos sujeitos passam a integrar a sua subjetividade, por meio da qual o ser humano torna-se único em meio às relações sociais e ao uso coerente e consciente que faz desse saber cultural nas práticas sociais que exerce.

Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto à teoria histórico-cultural se fundamentam na concepção de homem/mulher histórico, socialmente constituído, na teoria histórico-cultural estão às bases psicológicas da constituição dos sujeitos que compõem a fazer educativo, como descritos no próximo subtítulo.

## 2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O principal representante da teoria histórico-cultural, Lev Semyonovich Vygotsky<sup>3</sup>, nasceu em 1896 na Bielorrússia e morreu prematuramente, vítima de tuberculose em 1934. De 1925 até o ano de sua morte, Vygotsky desenvolveu estudos sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do

---

<sup>3</sup> Em decorrência do idioma russo, que possui um alfabeto distinto, o nome de **Lev Seminovich Vygotsky** é escrito de formas diferentes, pois derivam das traduções em português de obras espanholas trazidas diretamente da Rússia, em que aparecem algumas variações. Por exemplo, nas obras publicadas pela Editora Martins Fontes verificamos em “A formação social da mente”, a grafia **Vygotsky** e em A construção do pensamento e da linguagem, **Vigotski**. Já a tradução da Ícone Editora na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, encontramos **Vigotskii**, além das diferenças encontradas em outras obras que interpretam a teoria histórico-cultural, referenciadas nesta pesquisa.

materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealistas e mecanicistas (LURIA, 2012), período em que reuniu um grande número de jovens cientistas e pesquisadores, que segundo Luria (2012), trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais.

Os preceitos da psicologia cognitiva soviética, desenvolvidos por Vygotsky e colaboradores, estabelecem relações entre o intelecto e a cultura da qual os indivíduos humanos fazem parte. Essas bases psicológicas, sobre as quais se apoia a pesquisa, concebem nossas alunas e nossos alunos como indivíduos completos, sujeitos ativos na história das relações sociais.

De acordo com Luria (2012, p. 25), Vygotsky foi o maior teórico do marxismo, pois não só criou uma psicologia experimental das funções psicológicas superiores, mas seu método marxista de análise desempenhou um papel vital. De acordo com o autor, pelas influências recebidas do marxismo, Vygotsky concluiu que o indivíduo não apenas se torna humano a partir das relações que estabelece com o meio e com a cultura, mas quando ele é também agente ativo na criação desse meio.

Segundo Minick (2013), “Para Vygotsky o comportamento humano era inerentemente organizado social e culturalmente” (MINICK, 2013, p. 34), ou seja, ao afirmar que a consciência e o pensamento são características exclusivas dos seres humanos, Vygotsky ressaltou a necessidade de explicar os processos psicológicos e para isso, em seus estudos, partiu da evolução da espécie humana (filogênese) aliada ao desenvolvimento do indivíduo humano (ontogênese):

Sugerindo que os mecanismos que governam o desenvolvimento de comportamentos inatos tinham sido identificados por Darwin e os que governam a aprendizagem individual tinham sido identificados por Pavlov, Vygotsky enfatizava a necessidade de identificar o mecanismo que permite o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo por meio da aquisição da experiência social e cultural (MINICK, 2013, p. 35).

Essas experiências, pelas quais o homem transforma a natureza e é por ela transformado, por meio da mediação de instrumentos criados pelo próprio homem e modificados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, se constitui num movimento dialético, em que, para Vygotsky (1994), o principal instrumento de

mediação entre o homem e o mundo é a linguagem, cuja função é dialogar, relacionar socialmente.

Antes de adentrarmos nas questões epistemológicas da teoria histórico-cultural que fundamentam os nossos estudos, veremos abaixo algumas considerações sobre ensino-aprendizagem colaborativo, da forma como a metodologia foi apresentada ao grupo, ressaltando que os métodos aplicados nos pequenos grupos de alunos do Primeiro Ano estão descritos no Capítulo I, subtítulo 1.9.

## 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM COLABORATIVO

As bases teórico/metodológicas que influenciaram nossos estudos se encontram nos pressupostos da *aprendizagem cooperativa*, sendo que no nível da pesquisa *colaboração* e *cooperação* se misturam para formar uma metodologia optativa que relaciona os princípios metodológicos da *aprendizagem cooperativa* com os pressupostos da teoria histórico-cultural, para a integração e o ensino de crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, é preciso explicitar que existem pesquisadores que dão significados diferentes às duas palavras. Um exemplo disso está nos estudos de Torres *et al* (2004, p. 4).

Para Dillembourg e Larocque *apud* Nitzke *et al.* (1999), a diferença entre cooperação e a colaboração pode ser traduzida como o modo como é organizada a tarefa pelo grupo. Para eles, na colaboração, todos trabalham em conjunto, sem distinções hierárquicas, em um esforço coordenado, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram. Já na cooperação a estrutura hierárquica prevalece e cada um dos membros da equipe é responsável por uma parte da tarefa.

Para melhor delimitar os dois campos de estudos, antes de integrá-los, examinamos o quadro comparativo conceitual baseado nos estudos de Oxford (1997, p. 444), *apud* Torres *et al*, (2004, p.6), entre a *aprendizagem cooperativa* e *ensino-aprendizagem colaborativo* (aprendizagem colaborativa).

Quadro 7: Comparação conceitual entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa

| ASPECTOS                  | APRENDIZAGEM COOPERATIVA                                                                                | APRENDIZAGEM COLABORATIVA                                                                                                                          |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propósito                 | Aumenta as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas.             | Promove a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento.                                                                                |
| Grau de estruturação      | Alto                                                                                                    | Variável                                                                                                                                           |
| Relacionamentos           | Os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa; o professor facilita, mas o grupo é primordial. | Os alunos se engajam em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, etc.) os quais dão assistência e os guiam. |
| Prescrição das atividades | Alta                                                                                                    | Baixa                                                                                                                                              |
| Palavras-chave            | Interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas.         | Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.        |

Com base no quadro e nas conclusões de Torres *et al* (2004), percebemos que as características que diferem teoricamente *cooperação* de *colaboração* justificam-se porque a primeira traz um conjunto de técnicas estruturadas psicológica e socialmente e que servem como auxílio para que o professor organize atividades em pequenos grupos de alunos. Já a segunda caracteriza-se pelos conceitos mais profundos que traz sobre aprendizagem e desenvolvimento, dentro da perspectiva histórico-cultural.

Diante do exposto, optamos pelo termo *ensino-aprendizagem colaborativo* pela forma mais abrangente com que desenvolvemos a pesquisa. Porém, buscamos conciliar tanto as técnicas de *cooperação* dentro dos referencias elegidos, como facilitadoras e integradoras dos pequenos grupos de trabalho; formas pelas quais

ensinamos nossos alunos e alunas a trabalharem em grupo, quanto dos pressupostos teóricos de *colaboração* perspectiva histórico-cultural, proposições teóricas examinadas na formação em serviço e que constituíram orientações teóricas sobre as quais as professoras/participantes planejaram atividades de ensino, dentro dos conteúdos da “matriz curricular” para serem trabalhados nos pequenos grupos de alunos em sala de aula, considerando que a formação humana é o resultado do entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e socioculturais dos sujeitos.

A metodologia ensino-*aprendizagem colaborativo* se apresenta como um recurso a mais para o professor que deseja favorecer a interação entre os alunos e alunas tendo em vista a aprendizagem de todos. Não se trata apenas de formar pequenos grupos de alunos, para Monereo; Gisbert (2005), como uma entre outras metodologias, o educador que se interessar pela utilização do método, deve conhecê-lo profundamente, para utilizá-lo de forma estratégica. Os autores ainda acrescentam que as escolas devem recorrer a vários instrumentos que levem em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Por meio da colaboração dos pares mais experientes é possível auxiliar a aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais e em contrapartida essas crianças podem também colaborar com a aprendizagem dos pares mais experientes e ambos colaborarem com o professor nos processos de mediação. Nesse sentido todos os sujeitos do processo ensino e aprendizagem têm muito a oferecer. Johnson & Johnson (1991) *apud* Monereo; Gisbert (2005) compararam as estruturas do trabalho individual, competitivo e colaborativo e concluíram que a cooperação é superior às demais opções no tocante à interação e ao desempenho escolar. Com relação à interação os autores citaram:

- ✓ Relações mais positivas e sentimentos recíprocos de obrigação e ajuda que se estendem aos professores e à instituição escolar

No tocante ao desempenho escolar, os autores detectaram:

- ✓ Maior produtividade;

- ✓ resolução de problemas e pensamento divergente;
- ✓ habilidade intelectuais superiores e precisão da linguagem.

- A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a *heterogeneidade* (grifo do autor), isto é, as diferenças entre os alunos – que, logicamente encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado. Na verdade, os métodos de aprendizagem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento – que tanto incomoda o ensino tradicional e homogeneizador – é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente (MONEREO; GISBERT, 2005, p. 13-14).

Para o sucesso do método, para que realmente a colaboração aconteça de forma recíproca, será necessário que tanto alunos quanto professores estejam preparados para enfrentar novos desafios. Segundo Fontes; Freixo (2004) além dos objetivos de domínio cognitivo, ainda estão presentes o desenvolvimento de atitudes que favoreçam o trabalho em grupo, sendo que o último aspecto tem que ser trabalhado e orientado tão cuidadosamente quanto o primeiro.

## 2.4 A PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA

A partir do terceiro encontro as professoras/participantes foram convidadas a refletir sobre a base teórica que fundamenta a pesquisa. O que é uma teoria crítica? Em nosso grupo, já havia a unanimidade da preocupação com a própria formação, todas nós possuíamos formação superior e especialização em áreas da educação e já havíamos formado algumas suposições baseadas nas falas dos conferencistas, além daquelas concepções que trazíamos de nossas experiências de outras formações e de nossa prática cotidiana. E naquele instante era nítido o interesse do nosso grupo pelo desenrolar da teoria, partindo das necessidades inerentes às condições concretas de nossos alunos e alunas e de um desejo pessoal de mudança que cada participante carregava.

Diante do exposto, tornar as coisas mais claras em meio ao emaranhado de teorias pedagógicas que hora e outra são inculcadas nas mentes dos educadores brasileiros era uma importante questão naquele momento, pois precisávamos entender melhor o que eram essas contradições por trás de cada pressuposto teórico, para que então o nosso grupo pudesse eleger ou não os pressupostos das teorias críticas na fundamentação do nosso trabalho didático/pedagógico inclusivo. A professora/participante do Quinto Ano logo de início argumentou:

#### Quadro 8: Diálogo da Professora do Quinto Ano

*“Eu gostei muito do Seminário, do que propuseram os palestrantes. Eu já estou no Quinto Ano há sete (7) anos e minha maior dificuldade é quando me chegam alunos que estudaram desde a Educação Infantil e ainda não sabem ler e escrever. Todo ano é a mesma coisa e eu sinto uma grande sensação de impotência. Penso tantas coisas: Meu Deus o que fizeram os ex-professores dessa criança? E os pais? Por que não tomaram providências mais cedo? Ai eu busco apoio da equipe pedagógica, antes da equipe multiprofissional. Aí, eu já ouvi horrores. Tipo: Esse menino é assim mesmo, tem a cabecinha ruim, não se preocupe, é o último ano dele aqui. Aí, eu me sinto sozinha em meio ao deserto, sem abrigo, sem água e sem comida. Como pode? O que mais me deprime é que eu já vi muitos deles, que não consegui alfabetizar sozinha, se evadirem da escola depois que vão pra Rede Estadual de Ensino, isso é muito triste. E aí que eu quero saber o que uma teoria crítica tem de diferente? Como ela vai poder me ajudar?”*

Naquele momento o diálogo da professora representou uma angústia do grupo, pois todas nós ali estávamos vivendo, ou já havíamos vivido em nossas profissões, situações semelhantes. E foi pensando em minimizar, ao menos em nosso espaço e tempo de ensinar e aprender, essa triste realidade sócio/histórica, que resolvemos, naquele momento, ir fundo nos estudos das teorias críticas, pois o nosso grupo estava ali unido em colaboração, em prol da aprendizagem de todos os nossos alunos. Por isso resolvemos manter ligado o gravador e pegar, na íntegra, um a um dos entendimentos imediatos do que vêm a ser uma teoria crítica, para então, a partir das respostas, mediar às análises na busca de respostas que pudessem chegar a uma síntese por parte do grupo, base para planejar atividades de ensino diferentes das que estavam sendo aplicadas até então, e que, como o grupo já havia concordado se mostravam insuficientes para atender as demandas de necessidades educacionais especiais de muitos alunos e alunas.

Novamente retomamos ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que as professoras assinaram que permitia que as mesmas pudessem se retirar da pesquisa quando desejassem, pois não seriam obrigadas a concordar com os fundamentos da teoria, pois o educador é livre para eleger sua perspectiva teórica, pois nem a própria filosofia contida nos Projetos Pedagógicos das escolas especifica que é necessário seguir determinada corrente pedagógica. No entanto, todo o grupo optou por dar continuidade aos estudos, a fim de compreender melhor as teorias em debate. Assim sendo, seguem os diálogos das professoras/participantes.

#### Quadro 9: Diálogo entendimento inicial sobre teorias críticas da educação

*Professora do Primeiro Ano 1: “ \_\_\_\_ Para mim uma teoria crítica é uma forma de pensar que, no lugar de alienar nossa mente, faz o caminho contrário, nos mostra a realidade social que vivemos e os caminhos e descaminhos que percorremos em sala de aula com nossos alunos.*

*Professora do Quinto Ano: “ \_\_\_\_ Também concordo com a professora (...), (...) uma teoria crítica da educação é uma teoria que tem a função de mostrar a realidade do jeito que ela é, sem máscaras. Mas acredito que além de criticar ela deve propor soluções, estou certa?”.*

*Professora da Educação Infantil: “ \_\_\_\_ Uma teoria crítica é formadora de professores críticos que por sua vez, são formadores de alunos críticos”.*

*Professora do Primeiro Ano 2: “ \_\_\_\_ No Seminário os professores falaram muito sobre o que é um professor crítico, mas como eu ainda tenho dúvidas, vou estudar primeiro e depois elaboro uma resposta mais coerente. Mas vou adiantar pelo que entendi que ser crítico é não ser conformista, é levantar uma bandeira de luta em prol da aprendizagem dos alunos com dificuldades”.*

*Professora de apoio: “ \_\_\_\_ Pelo que aprendi no Seminário, ser crítica é assumir a minha responsabilidade pela aprendizagem dos meus alunos, a professora Telma falou isso várias vezes durante a palestra dela. Ninguém nunca tinha me falado isso com tanta convicção e sem me culpar por isso, nem eu sabia que eu era tão responsável assim, eu antes me sentia na condição de vítima, eu sempre culpava o sistema, a família, a diretora...”*

*Coordenadora pedagógica: “ \_\_\_\_ Ser crítica pra mim é observar o que está errado e não me calar, mas no lugar de críticas destrutivas, propor parcerias com minhas professoras e juntas buscar soluções”.*

As respostas das professoras mostram o interesse, partido do dia do I Seminário, pela formação em serviço, pela busca teórica, a fundamentação de uma prática voltada para a aprendizagem dos alunos e alunas. Naquele momento dos estudos, além das leituras que nos esclareceram sobre o que é de fato uma teoria crítica da educação, também utilizamos como instrumento motivador da terceira aula

o filme “Como estrelas na terra”<sup>4</sup>, cujo objetivo foi sensibilizar as professoras/participantes, mostrando que uma criança com necessidades educacionais especiais nunca pode ser taxada ou “largada” à própria sorte em nossas salas de aula, porque se lhes forem proporcionadas a atenção e os meios necessários elas vão aprender como qualquer criança. E entender a educação enquanto direito de todos e não de poucos era exatamente a que nos remetiam as teorias críticas.

Sobre as teorias críticas da educação, nosso tema do dia, elegemos outros textos que no final do terceiro encontro do grupo foram entregues para serem lidos em casa e socializados na semana seguinte. A partir dessas leituras, entendemos que,

(...) são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 1991, p. 17).

O autor explicita o que se propõe uma teoria crítica, articular a escola de modo com que a aprendizagem seja garantida para todos os alunos e alunas.

Enquanto discutíamos sobre o que é uma teoria crítica da educação, nos questionamos sobre os modos como estávamos, até então, desenvolvendo nosso trabalho, ou seja, estamos contribuindo para uma mudança ou para a reprodução das relações sociais vigentes? A professora do Primeiro Ano 1 argumentou o seguinte:

---

<sup>4</sup> KHAN, A. Como estrelas na terra, todas as crianças são especiais. Aamir Khan Productions. 2007. In.: < <http://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>>. (Acesso em 7 dez. 2013)

## Quadro 10: Diálogo da professora do Primeiro Ano 1

“\_\_\_ Se eu estou refletindo criticamente sobre o meu trabalho e desejo mudar, buscando mudar minha prática pra alcançar a aprendizagem de todos os meus alunos, eu sei que já estou próxima a exercer uma prática pedagógica crítica, no entanto, quando penso em como fazer isso me sinto limitada, pois são muitas dificuldades encontradas em nosso dia a dia, a começar pelas salas de aula numerosas, poucos recursos diferenciados, pouco apoio da equipe pedagógica e da família das crianças, além da pressão diária para o cumprimento de um currículo que muitas vezes está incoerente com as reais necessidades dos alunos. Ai eu quero, mas não sei como fazer uma prática pedagógica crítica. Ah sim, ainda tem outra questão, quando eu quero dar uma aula diferente tenho que comprar recursos do meu bolso e eu não posso fazer isso todo dia, porque não é justo, eu nem ganho para isso”.

Ao levantar a questão, a professora trouxe para a teoria a realidade vivenciada e, por meio das reflexões daquele dia, concluímos que todos esses problemas levantados pela educadora são reais em nossa prática, constituem os condicionantes sócio/históricos que a teoria explicitou, considerando que a escola, como uma instituição social formadora, sofre as determinações da sociedade. Isso sugere a necessidade eminente de se conhecer os rumos histórico/sociais da educação no Brasil e as correntes pedagógicas que influenciaram a atuação de educadores e educadoras por décadas, sem que muitas vezes se dessem conta do peso de tal influência.

O relato abaixo, da professora/participante do Quinto Ano abriu o “leque” para a discussão do quarto encontro. “As influências das tendências pedagógicas para a prática do professor”. Ela argumentou da seguinte forma:

### Quadro 11: Diálogo da professora do Quinto Ano

*“ \_\_\_\_\_ Me lembro do dia do Seminário quando o professor questionou a gente sobre qual teoria pedagógica fundamentava nossa prática. Eu nem pensava em teoria crítica da educação, mas achava que uma prática menos tradicional é uma prática mais progressista, porque meus professores falavam muito sobre Paulo Freire e Piaget na Faculdade, e eu sempre associei os dois. Mas eu acho que não entendi direito, porque eu ligava a pedagogia progressista aos métodos construtivistas e agora vejo que são teorias diferentes. Eu achava, na verdade, que uma prática baseada em Paulo Freire e em Piaget era a mesma coisa, deveria usar mais dos métodos construtivistas, usar mais o lúdico e até trabalhar com pesquisas e em grupo, mas sempre com aquela mentalidade de que as crianças deveriam ficar mais a vontade, sei lá, viu?, escolher como queriam estudar, e esse era exatamente o problema. Bom! É claro que eu nunca deixei meus alunos muito a vontade, seria impossível, na verdade, porque eles são difíceis de lidar. Mas essa era a perspectiva que eu imaginava de uma prática mais humanizadora, sei lá, não sei se expliquei direito, mas o que eu quero dizer é desse misto de conceitos que o professor palestrante falou e que já lemos naqueles dois primeiros textos. Porque apesar de entender os métodos inovadores dessa forma, eu nunca consegui colocá-los em prática. Será que é por que eu entendia tudo errado?”*

A fala da professora revela uma profissional que reflete sobre sua prática e deseja mudanças, no entanto, faz isso sob uma formação ainda incipiente e meio confusa, revelando desse modo uma necessidade emergente de formação em serviço. Entender melhor sobre as teorias críticas da educação é o primeiro passo para pensar, teorizar, compreender e explicar as contradições existentes na própria prática.

Ao analisar as teorias da educação em seus condicionantes históricos, Saviani (1991) classificou-as em dois grupos, a saber:

1. Teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista);
2. teorias críticas (pedagogia libertária, libertadora e pedagogia histórico-crítica).

No primeiro grupo estão as pedagogias liberais, “aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1991, p. 15); já no segundo grupo, de acordo com o autor, está a pedagogia progressista.

A ênfase da pedagogia tradicional no desenvolvimento das capacidades mentais, no treino do raciocínio, e da pedagogia renovada nos processos mentais de aprender (descoberta, pesquisa experimental etc.) deixa marginalizados os alunos que não dispõem dos pré-requisitos culturais de aquisição do saber. Com efeito, a supremacia do método (sobre os conteúdos) favorece as crianças que já dispõem de uma experiência prévia fornecida pela família ou pela própria escola. Agindo assim, a escola contribui para aumentar a discriminação social, privando as crianças das camadas populares de usufruírem a única oportunidade que têm de adquirir conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 2012b, p. 72).

E é em oposição à pedagogia liberal que, segundo o autor, nasce a pedagogia progressista. Segundo a pedagogia progressista, a educação é concebida enquanto processo de humanização e está inserida no contexto de suas relações sociais. A pedagogia progressista, numa perspectiva crítica da educação, de cunho teórico marxista, se estruturou a partir das teorias crítico-reprodutivistas, assim chamadas por considerarem que a escola reproduz as relações sociais e estão determinadas a interesses distintos. Nesse grupo de teorias se encontram três grandes obras francesas: *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* – Louis Althusser, *A reprodução* – Pierre Bourdieu e Jean-claude Passeron, e *A escola capitalista na França* – Christian Baudelot e Roger Establet publicadas, respectivamente, em 1969, 1970 e 1971. Segundo Saviani (1991) essas teorias tiveram influência na América Latina no decorrer da década de 1970, por um lado, contribuíram para uma razoável quantidade de estudos críticos sobre educação, mas por outro lado ajudaram a criar um clima de pessimismo e desânimo que só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países latino americanos.

No entanto, pelos estudos de Saviani (idem, p. 41), detemos importantes lições fornecidas pelas teorias crítico-reprodutivistas:

(...) a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está

empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reproducionista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados.

A pedagogia histórico-crítica preocupa-se diretamente com relação ao saber socialmente produzido, nesse sentido se encontra a lógica dialética, pois o saber elaborado, não é um saber pronto e acabado, pelo contrário, está sempre em movimento, relacionado com o todo social, em transformação, atuando e ressignificando conceitos científicos e cotidianos.

Dedicamos seis horas do nosso tempo de estudos no grupo para discutir e esclarecer as dúvidas sobre as tendências pedagógicas e do quanto uma interpretação fragmentada pode influenciar nossa prática. Esse ponto de partida foi fundamental para a decisão das educadoras em permanecer nos estudos, pois, a partir dali, era nítida qual perspectiva defenderíamos e, principalmente, que o educador é livre para optar sobre qual teoria pretende basear sua prática.

O final da pergunta da professora/participante, descrita na subseção anterior: “(...)\_\_\_\_*Por onde posso começar pra exercer uma prática pedagógica crítica diante de tal realidade?*”, demonstrou um interesse da mesma em atuar criticamente. Porém nosso grupo ainda precisava compreender melhor como o professor consegue encontrar diretamente, nas teorias críticas, instrumentos didático-metodológicos aplicáveis em sua prática educativa. Por meio do movimento prática-teoria-prática é possível criar novas ações capazes de ir ao encontro das reais necessidades dos alunos concretos com os quais trabalhamos, considerando que cada um possui uma realidade sócio/histórica e necessidades diferenciadas, sempre sobre a concepção de que a educação escolar é diferente da educação informal, pois a escola é o *lócus* da aprendizagem, sua função consiste em proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento cultural e científico, produzido historicamente, conhecimentos mais complexos, mais elaborados, do que os do senso comum.

Nesta perspectiva, encerramos essa etapa teórica dos estudos, que aconteceu dialeticamente, indo e voltando, à medida que as respostas iam sendo sistematizadas e se tornavam suficientes para responder a todas as dúvidas suscitadas em todos os momentos dos estudos. Abrimos o leque para entendermos

melhor o que nos levou até as teorias críticas e se era realmente sobre essa perspectiva que dali em diante pretendíamos atuar profissionalmente.

No entanto, pela teoria precisávamos encontrar respostas ao que nos propomos, ou seja, uma nova forma de planejar atividades de ensino e aprendizagem com base nos pressupostos estudados, para tanto, precisávamos ainda encontrar respostas para outras questões que ainda não se encontravam claras ao nosso entendimento. Desse modo, seguem algumas das questões trazidas pelas teorias críticas da educação e que foram analisadas nos encontros seguintes do *grupo de estudos colaborativos*.

#### **2.4.1 Os professores e os alunos no contexto ensino-aprendizagem**

De acordo com Saviani (2012), ambos, professores e alunos, são colaboradores do processo ensino e aprendizagem. Juntos devem descobrir a finalidade social dos conteúdos estudados. Ambos possuem conhecimentos acerca do que será ensinado. O conhecimento do aluno é sincrético, baseado no senso-comum, desarticulado e não sistematizado. O professor é aquele que já aprendeu, ou pelo menos deverá ter aprendido as relações sociais de forma mais elaborada, sintética. No entanto, a síntese do professor é precária, por não conhecer de imediato os níveis de compreensão do aluno ou da aluna, desse modo, ele, o professor, antecipa, mesmo que de forma precária, o que é necessário para que se dê início ao processo ensino e aprendizagem, tornando-se o mediador entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu histórico/socialmente. Por meio de processos pedagógicos viáveis é possível que também o aluno, na prática social final do conteúdo, se aproxime da visão sintética do professor, podendo ele também conhecer a complexidade das coisas, tomando plena consciência do mundo que o cerca em suas várias dimensões, em que o homem, dotado de consciência e liberdade, consegue agir sobre ele e transformá-lo.

As ações didático/pedagógicas são as atividades desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Ao professor cabe a tarefa de orientar o aluno enquanto ele, o aluno, realiza as atividades necessárias para o alcance da

aprendizagem. O professor percebe se o aluno aprendeu quando o aluno usa o conhecimento para agir sobre o mundo, demonstrando que o ato de aprender é um ato ativo e não passivo, pois, aprendizagem é “(...) resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto, ainda que se trate de interação de baixo nível, feita de forma a solicitar o mínimo do sujeito” (VASCONCELLOS 2000<sup>a</sup>, p. 78).

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc (GASPARIN, 2012, p. 52).

De acordo com o autor, por meio dessas operações mentais, os alunos travam um confronto entre o conhecimento cotidiano, trazidos de vivências prévias, e o conhecimento científico apresentado pelo professor, fazendo com que os alunos superem o primeiro e incorporem o segundo. Assim sendo, o educador tem um importante papel como articulador do processo de conhecimento em sala de aula.

Esse conhecimento científico, elaborado, é formado pelos conteúdos, e, corresponde ao resultado de tudo que o homem produziu historicamente em suas relações sociais de trabalho. Estão divididos em várias dimensões conceituais dentre as quais se destacam aquelas que devem ser consideradas em todos os planejamentos de atividades: científicas, filosóficas, políticas, éticas e estéticas. Servem para ser integrados e aplicados de maneira teórica e prática no cotidiano dos alunos e alunas. É por meio da aquisição dos conteúdos produzidos historicamente que os alunos e alunas conquistam a liberdade de consciência e se tornam capazes de interferir na realidade objetiva e subjetiva, transformando-se e transformando o mundo a sua volta. O saber escolar não é outra coisa senão “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2012, p. 54).

## 2.5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DIALÉTICA DA INCLUSÃO

A partir da compreensão dos pressupostos que nortearam o trabalho pedagógico até aqui, é possível, de agora em diante, pensar, sistematizar uma nova forma de trabalho.

Para Saviani (1986, p. 52) “(...) se pretendemos ser educadores (especialistas em educação) é porque não nos contentamos com a educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação”. O agir intencionalmente, expressado pelo autor, significa agir amparadas por objetivos previamente definidos. Nesse sentido, as professoras sistematizaram um fator importante para o planejamento de atividades numa perspectiva dialético inclusiva, o de que toda ação educativa como um ato intencional visa ao alcance de objetivos que, no nosso caso (professoras de primeira fase), dizem respeito, principalmente, à alfabetização e letramento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Parafraseando Saviani (1986), agir na intenção de proporcionar a oportunidade de alfabetização de todos os nossos alunos e alunas, tornando-os livres, capazes de fazer escolhas coerentes, conhecendo certos elementos de sua situação, intervindo e transformando-a. Para o autor, os instrumentos necessários para tal transformação se encontram na ciência, ou seja, os conhecimentos de bases científicas que, ao serem adquiridos pelo homem, dão um conhecimento mais preciso da realidade em que atua. Desse modo, o professor ou a professora precisa conhecer a disciplina que leciona os métodos e técnicas de ensino e as necessidades educacionais específicas de seus alunos e alunas.

Estar consciente da tríade conteúdo, forma e método, assim, expressos por Libâneo (2010), ou seja, da clareza do que se deve ensinar e como fazê-lo, constitui-se em importantes saberes docentes. No entanto, tais saberes são apenas o primeiro passo, é preciso ter mais claro possível como se dão os processos mentais de desenvolvimento na infância. Entendendo como os alunos aprendem é possível realizar uma ação pedagógica mais concatenada com as suas necessidades específicas.

Nesse sentido, buscamos uma unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, sendo que na segunda se encontram as bases psicológicas da primeira, por meio da qual é possível adquirir conceitos sobre o funcionamento cognitivo do ser humano, enquanto integrante de uma realidade sócio/histórica determinada, como veremos nos próximos subtítulos.

## 2.6 O CURRÍCULO DA SME DE RIALMA E O PLANEJAMENTO CRÍTICO

Durante o I Seminário, a primeira dúvida surgiu de uma das professoras da SME de Rialma, que arguiu da seguinte forma:

### Quadro 12: Pergunta 2 – Seminário

|                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “ ____ Eu quero ensinar todos os meus alunos, porém, tenho um currículo a cumprir que não me permite perder muito tempo com atividades diferenciadas, pois o conteúdo formal precisa caminhar. O que fazer nesse sentido”? |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

De acordo com Ferraço (2012) as relações entre didática e currículo pressupõem um constante exercício de problematização. Para o nosso planejamento, os conteúdos expressos na matriz curricular do município deverão tomar uma perspectiva de mudança, esses conteúdos precisarão ser significativos também para as crianças que necessitam de condições especiais para o alcance da aprendizagem.

Para Saviani (2012) tudo que acontece na escola é currículo; ou seja, entre atividades curriculares e extracurriculares tudo acaba sendo a mesma coisa, porque toma tempo que deveria ser dedicado à aquisição de conhecimentos sistematizados. E, no momento dessa discussão, a professora/participante coordenadora fez uma pausa em nossa leitura e exclamou:

### Quadro 13: Diálogo da professora coordenadora

*“\_\_\_\_\_ Nossa, da forma como Saviani expõe a questão me assusta um pouco, quer dizer que a escola terá que ser um lugar frio onde só se estuda conteúdos construídos historicamente e considerados importantes? E as amizades, a participação dos pais e comunidade escolar? Isso só acontece por meio de outras atividades que não as de ensino, como comemorações diversas, dia da família na escola etc. Nesse ponto eu não concordo mesmo, eu gosto de festa na escola, elas são importantes porque trazem a comunidade para conhecer nosso trabalho, conhecer melhor nossos professores, estreitar laços...”*

Com essa colocação, a professora/participante, também coordenadora pedagógica de uma das escolas, oportunizou o esclarecimento de que o objetivo da pesquisa não é fechar a escola para a comunidade, pelo contrário, a metodologia ensino-aprendizagem colaborativo visa unir e não separar. Quando Saviani (2012) fala que na escola arruma-se tempo para tudo, para todo tipo de comemoração, menos para estudar, isso quer dizer que estas atividades, quando não estão conectadas aos objetivos do ensino, perdem o sentido pedagógico e acabam por desviar a escola de suas verdadeiras funções, que são relativas ao ensino.

Saviani (2012) pede para diferenciar o que é secundário do que é essencial, algumas atividades são importantes, sim, porque complementam o ensino. Para a nossa pesquisa, como já salientado, não modificamos a “matriz curricular”, ou o programa de atividades das escolas, a não ser pelo fato de que buscamos um eixo temático da disciplina de Ciências para contextualizar com todas as disciplinas alfabetizadoras. Assim, aproveitamos os conteúdos das demais áreas do conhecimento, além de Língua Portuguesa, estudadas no Ano e demos a eles novas roupagens, cujos objetivos foram os de facilitar a aquisição da leitura e escrita das crianças com necessidades educacionais especiais.

Ainda no dia do Seminário, outra professora também lançou o seguinte questionamento que foi passível de resposta a partir das leituras sobre currículo:

### Quadro 14: Diálogo da professora coordenadora

*“Também tenho dificuldades em planejar atividades para todas as crianças dentro da proposta da matriz curricular do município, pois alguns alunos estão com a aprendizagem aquém do que propõe a matriz, então dou a eles atividades diferenciadas, como por exemplo, atividades de alfabetização inicial”, que consigo com a colega do Primeiro Ano, é correto fazer isso?”*

O que a prática tem nos mostrado é que quando as crianças com necessidades educacionais especiais fazem atividades de alunos com idades menores, elas se sentem ainda mais desmotivadas. Em termo de qualidade, essas tarefas são insuficientes para o alcance da aprendizagem dessas crianças. No planejamento todas as atividades que serão preparadas para os pequenos grupos de alunos serão de igual teor, a cada criança será designada uma função dentro do grupo e ambas participarão da execução das atividades, visando ao crescimento individual.

Discutimos bastante sobre a qualidade das atividades que iríamos desenvolver nos agrupamentos de alunos, porque estarão juntas crianças alfabetizadas, em processo de conclusão de alfabetização, crianças em processo inicial de alfabetização e crianças que ainda não separam letras de números. As atividades precisam ser pensadas para todo o grupo, de forma que nenhuma criança se sinta desmotivada ou ainda rejeitada.

## 2.7 DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para as professoras das SME de Rialma, a relação família e escola é uma das questões mais difíceis de lidar, pois há pouca participação familiar na vida escolar dos filhos, principalmente daqueles que necessitam de mais apoio, de mais atenção. Durante o Seminário outra educadora lançou o seguinte questionamento:

### Quadro 15: Pergunta 3 - Seminário

“Um dos maiores problemas que encontro em minha sala de aula com relação às crianças com dificuldades de aprendizagem diz respeito a não aceitação dos pais das limitações de seus filhos, o que me deixa numa situação difícil, pois não sei o que fazer, pois sozinha não consigo fazer com que essas crianças aprendam e frequentemente sou cobrada a esse respeito, tanto pelos pais das crianças, quanto pela coordenação pedagógica da escola. O que posso fazer”?

Primeiramente, procuramos não utilizar o termo tomado no depoimento da professora como: “crianças com dificuldades de aprendizagem ou limitações”, até mesmo porque precisaríamos delimitar esse campo de estudo dentro da Escola Inclusiva e investigar o porquê de tais limitações, com relação a cada caso em específico, o que não é o nosso objetivo.

Por isso, por enquanto, estamos nos situando globalmente com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: De acordo com Leontiev (1978) algumas crianças que são incapazes de estudar com resultados e ritmos satisfatórios em condições consideradas normais, quando são colocadas em condições adequadas e sobre métodos de ensino especiais, em muitos casos, conseguem fazer consideráveis progressos, ou até mesmo eliminar completamente o atraso com relação às demais crianças. Assim sendo, o grupo considerou mais prudente dizer dificuldades de ensino e aprendizagem, no lugar de dificuldades de aprendizagem, apenas.

Quanto à dificuldade de conquistar a ajuda dos familiares e/ou responsáveis, precisamos analisar primeiro o contexto sócio/histórico das famílias dos nossos alunos. Muitos pais levam as crianças para a escola por falta de alternativas, eles não construíram socialmente o conceito de que a escola é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual de seus filhos e filhas.

Nesse sentido, ao professor cabe a tarefa de orientar os pais, propondo-lhes parcerias, mas quando não for possível, ou mesmo sendo possível, a escola deverá de certa forma preencher essa lacuna, oferecendo experiências as mais ricas possíveis. Assim, já salientamos que estes são grandes obstáculos que enfrentamos como educadoras, mas, se somos profissionais competentes, precisamos sobrepor as vicissitudes do caminho, olhando-as enquanto contradições que devem ser analisadas dentro de uma perspectiva crítica que nos permita fazer o melhor pelas crianças nas quatro horas que elas passam na escola.

A professora/participante, coordenadora, a partir das questões suscitadas acima, lembrou-se de um dos questionamentos das colegas no dia do I Seminário, como consta o quadro abaixo:

### Quadro 16: Pergunta 6 – Seminário

“Existem diferenças entre querer ensinar e querer aprender. O que devo fazer para despertar nos alunos o gosto pelo conhecimento?”

A partir dessa pergunta, a coordenadora ponderou:

### Quadro 17: Diálogo da professora coordenadora

“\_\_\_\_\_ A professora que fez a pergunta falou que existem diferenças entre querer ensinar e querer aprender, eu não concordo muito, porque se o professor quer realmente ensinar ele se torna uma pessoa cativante e com jeitinho ele consegue despertar a atenção até mesmo dos alunos indisciplinados”.

Já a professora do Quinto Ano discordou da fala da colega, argumentando:

### Quadro 18: Diálogo da professora do Quinto Ano

“\_\_\_\_\_ Eu também não concordo com o que você diz. Você diz isso porque já está há muito tempo fora da sala de aula e a cada ano que passa os alunos se tornam mais indisciplinados, desinteressados e rebeldes. E não é culpa minha, eu estou na escola todos os dias para ensinar, muitas vezes planejo atividades diferenciadas e não dão certo. Outro dia mesmo, na atividade de artes, um engraçadinho começou a jogar tinta no colega e eu tive a maior dificuldade para controlar a situação. Fiquei muito nervosa, precisei interromper a atividade, mandei todos lavarem as mãos, se sentarem e gastei meia hora só dando sermão na turma e prometi a eles que não faria mais atividades assim, até que eles aprendessem a mudar de postura (...)”.

As outras participantes também relataram situações semelhantes e concluíram, parafraseando as mesmas, que as crianças andam “cada dia mais desinteressadas e indisciplinadas” e que quanto mais atividades interativas o professor realiza, mais os alunos e alunas aproveitam para “agitar” a turma e que por isso temiam um pouco a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*. Também salientaram que o pouco ou o não envolvimento das famílias interfere nessas questões, pois os pais andam muito permissivos e desinteressados pela educação dos filhos de um modo geral, o que, segundo as colegas, interfere também indiretamente na educação escolar.

Ainda segundo as colegas participantes a indisciplina escolar também está relacionada à educação permissiva que os alunos recebem em casa e que acabam

reproduzindo na escola. Com relação a esta última colocação, analisamos as considerações de Libâneo (2012b, p. 25) de que a indisciplina que hoje verificamos é resultado da autoridade do professor como o meio mais eficaz de assegurar a atenção e silêncio, isso porque, segundo o autor, somos acostumados com a “prática do silêncio”, esse modelo, liberal tradicional, é vivo e atuante em nossas escolas e se aproxima mais do padrão de escola predominante em nossa história educacional. Para o grupo a superação desse modelo só é possível por meio da articulação entre teoria e prática, como indica o relato da professora do Nível III da Educação Infantil:

Quadro 19: Diálogo da professora da Educação Infantil

*“\_\_\_ É verdade, às vezes me irrita com o ruído das crianças, sou rígida, gosto de trabalhar com a sala bem silenciosa. Estou me sentindo uma castradora, porque nem todo barulho é indisciplina. As crianças na maioria das vezes querem participar, opinar, e a gente castra. Ainda bem que sempre é tempo de fazer diferente”.*

Ademais, despertar o gosto do aluno pelo conhecimento é um processo contínuo, não em sentido linear, mas dialético; às vezes é necessário retomar ao mesmo ponto várias vezes para que a criança entenda como fazer e a partir do momento que ela se apropria daquele conhecimento cresce seu interesse, pois ela percebe que conseguiu e que pode fazer uso do conhecimento; essa parte do processo ensino e aprendizagem é sempre gratificante, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

No entanto, como alerta Saviani (2012), nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse, o interessa enquanto ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Segundo o autor os conteúdos que a criança tende a rejeitar são de seu maior interesse como indivíduos concretos. Por isso, cabe ao professor a tarefa de selecionar os conteúdos importantes e procurar maneiras de instigar o gosto das crianças pela aprendizagem.

O autor argumenta ainda que o aluno concreto é uma síntese de inúmeras relações sociais a serem consideradas pelo educador, que não pode fazer o corte. Na escola a criança leva toda sua história de vida. Para Saviani (2012, p. 71),

O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

Os nossos alunos e alunas são assim, psicologicamente definidos enquanto seres sócio/históricos, sujeitos concretos, cuja formação “omilateral” depende da apropriação dos instrumentos histórico/culturais. De início o aluno não sabe disso, por isso não se interessa tanto pelo conhecimento, existem outros interesses imediatos que tomam sua atenção. Mas o professor sabe e por isso mesmo seu papel se confunde com o papel da escola, de problematizar a realidade por meio do planejamento de atividades de ensino cujos objetivos consistem na transmissão e assimilação crítica do saber elaborado e sistematizado pela prática social humana.

Sob essa visão epistemológica, encerramos o assunto com as colegas, professoras/participantes. Já em um nível mais adiantado dos nossos estudos, ressaltamos que nos próximos encontros recorreríamos aos pressupostos da teoria histórico-cultural, destacando a “teoria da atividade”, para que nos fosse garantida a oportunidade de um entendimento mais aprofundado sobre como despertar nos alunos e alunas o interesse pela aprendizagem, como suscitar a motivação que nasce de atividades de ensino intencionalmente preparadas. Neste contexto, explicitamos ainda que nosso trabalho ganha significado a partir da unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, assim, nos próximos subtítulos, analisaremos a questão da aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky e colaboradores.

## 2.8 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Em seu artigo “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, após analisar as teorias mais importantes de sua época a respeito do

problema das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotskii (2012) concluiu que tais teorias podem agrupar-se em três categorias fundamentais, a saber:

1. A primeira parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem.
2. A segunda afirma que aprendizagem é desenvolvimento.
3. A terceira tenta conciliar os extremos dos dois pontos de vista, salientando que desenvolvimento tanto é independente como é a própria aprendizagem.

Diante dos inúmeros contrapontos apontados por Vigotskii (2012), o autor procurou uma nova solução para o problema. “Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKII, 2012). O autor identificou que mesmo antes de entrar na escola a criança já adquiriu, no meio sociocultural que frequentou, algum tipo de aprendizagem sobre os conteúdos escolares, que Vigotskii (idem) chamou de a “pré-história da aprendizagem”.

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (VIGOTSKII, 2012, p. 109)

Devido à complexidade do problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotskii (2012) dividiu-o em dois: o primeiro compreende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no geral e o segundo das características específicas desta interrelação na idade escolar. Para resolver o problema levantado: Como aprendizagem gera desenvolvimento?, o autor construiu os conceitos teóricos sobre “a área de desenvolvimento potencial”, salientando que não existe apenas um nível de desenvolvimento, mas no mínimo dois.

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

Ainda segundo Vygotsky (1994, p. 113):

(...) a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Nesse sentido as professoras/participantes levantaram um ponto importante, que norteou todas as etapas de nossos estudos, a questão do bom ensino, do ensino eficaz para a máxima aprendizagem de todos os alunos, aquela aprendizagem capaz que puxar o desenvolvimento, pois, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2012, p. 114). Esse pressuposto gerou muitas dúvidas por parte de todas nós. A partir desse entendimento, como deveria ser a prática de cada uma? Todas que ali estavam queriam se firmar em um saber competente e transformador, e essa questão foi respondida considerando a nossa realidade, como está especificado abaixo.

O bom ensino, expresso por Vigotskii (2012) deve partir sempre daquilo que as crianças já sabem, que o autor chamou de pré-história da aprendizagem; já que sem a identificação dos conhecimentos prévios (prática social inicial) as demais fases do processo ficam comprometidas. No entanto, como educadoras, devemos entender que a pré-história da aprendizagem não deve ser supervalorizada, pois embora seja relevante, trata-se apenas do início do processo.

A questão incitou outra dúvida nas educadoras com relação à leitura e escrita dos alunos da zona rural. Como já citamos, essas crianças são motivos de grandes preocupações para suas professoras, pois elas não são estimuladas com material impresso em seus ambientes sócio/históricos de origem, as professoras então consideram que elas não possuem conhecimentos prévios que permitam que

avancem na aprendizagem como os demais colegas, causando um desnível muito grande de aprendizagem na sala.

Sobre esta questão, tomamos por parte um os estudos de Vigotski (2001), a saber:

1. A aprendizagem só é possível onde é possível a imitação: Isto nos indica que a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos de desenvolvimento que a crianças já percorreram, no “limiar inferior da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).
2. A aprendizagem se apoia tanto na maturação, quanto nas funções já amadurecidas. “Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança” (VIGOTSKI, idem, ibidem).

Mesmo que não seja a “formal, normativa”, essas crianças já adquiriram a linguagem oral, regionalizada, elas possuem esse pré-requisito essencial para que continuem a avançar no conhecimento, entretanto, o professor deverá buscar formas e instrumentos diferenciados, que permitam o preenchimento das lacunas deixadas pela família. A escola precisa desenvolver nessas crianças as funções que ainda não amadureceram, apesar das crianças possuírem as mesmas idades mentais, as possibilidades de aprendizagem são diferentes. Disso, o autor conclui que:

Antes se perguntava: será que a criança já amadureceu para aprender a ler e a contar? A questão das funções amadurecidas permanece em vigor. Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas, no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Sobre os pressupostos acima, concluímos que precisamos verificar tanto os conhecimentos prévios dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, quanto o potencial de capacidade para a abstração e generalização das crianças. De acordo com o autor o professor pode, através do diálogo com as crianças, determinar o caminho por onde se desenvolve as generalizações e até onde esse caminho pode levá-las.

Nesse sentido, reforçamos que em grupo será mais fácil para essas crianças e que, auxiliando-se mutuamente, a professora poderá investir nas necessidades específicas de cada uma, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, pois, “(...) a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que sozinha”. (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

A partir desses pressupostos demos continuidade aos estudos tomando como ponto de partida outro questionamento feito por uma das professoras participantes:

Quadro 20: Pergunta 11 – grupo de estudos colaborativos

|                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“ ____ Que tipo de ensino pode ser apropriado para o grupo de crianças com NEE?”</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Como já pudemos verificar, a tese vigotskiana com relação ao “bom ensino” indica que uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, explicitando que aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, a ativação do desenvolvimento não se daria sem a aprendizagem, especialmente a aprendizagem escolar.

Vigotskii (2012) formulou a lei fundamental do desenvolvimento humano considerando que as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento das crianças, primeiro nas atividades coletivas e sociais (funções interpsíquicas) e depois internamente (funções intrapsíquicas).

O professor ou professora precisa estar atento a seus alunos e às especificidades de cada um, entendendo que a aprendizagem escolar contribui em qualidade para um melhor desenvolvimento das funções psíquicas superiores de todas as crianças, inclusive para os grupos menos favorecidos intelectualmente por

fatores sócio/históricos. Para todos os alunos e alunas, sem exceção, a aprendizagem escolar é determinante para o desenvolvimento.

No momento em que estávamos discutindo formas de alcançar um ensino de qualidade, surgiu a dúvida da professora/participante do Nível III da Educação Infantil, que novamente retomou a pergunta feita por ela durante o I Seminário:

Quadro 21: Pergunta 1 – grupo de estudos colaborativos

“\_\_\_\_\_ É prudente ensinar conteúdos sistematizados na Educação Infantil? Eu posso alfabetizar na Educação Infantil?”

A questão levantada pela professora surge de um entrave entre coordenadoras, gestoras e educadoras da Unidade de Educação Infantil do Município. A equipe pedagógica prima por uma antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, já a maioria das professoras não concorda com a questão, porém, algumas sempre acabam cedendo e o resultado é verificado no dia a dia das crianças, que permanecem muito tempo sentadas em mesinhas individuais, fazendo tarefas das apostilas e aprendendo a fazer cópias da lousa.

De acordo com Barbosa *et al* (2011, p. 135) a instituição de Educação Infantil cumpre uma função sócio/histórica que abrange a formação de crianças, pela mediação dos adultos, com destaque para o professor que deve trabalhar sob a perspectiva de “possibilitar à criança se compreender como parte da sociedade e a sociedade como parte dela”. O que já descarta a preparação para as séries seguintes, porque é preciso viver a fase presente dessa etapa de ensino.

O desenvolvimento da criança é concebido por Vygotsky (1998), Wallon (1975) e Leontiev (1991) como um processo dialético que, ao contrário do que preconizam as teorias mais tradicionais de educação e da didática, abrange processos socioindividuais não universais ou lineares. Dessa ótica, entende-se que a mudança de um estágio para outro implica não apenas evolução gradual dos domínios em diversos aspectos, mas também revolução dialética permeada de avanços e retrocessos, podendo passar por um mesmo ponto, proporcionando, com isso, possibilidades de saltos qualitativos no desenvolvimento das funções sócio cognitivas e afetivas da criança (BARBOSA *et al*, 2011, p. 136).

Para as autoras o brincar é atividade histórica e cultural e por meio das brincadeiras as crianças de até cinco anos se apropriam do mundo historicamente constituído. Nesta fase o brincar não pode ser durante todo o tempo, uma atividade espontânea, há momentos em que o professor precisará mediar às brincadeiras para que o objetivo do ensino seja alcançado. Nesses momentos de interação entre alunos/alunos e alunos/professores, os objetos, ou os instrumentos utilizados nas brincadeiras, jogos, brinquedos diversos, massa de modelar e outros, vão induzir a ação, mas o professor deverá estar atento ao tipo de significado que ele pretende dar às ações das crianças, por isso, as brincadeiras devem ser previa e cuidadosamente preparadas e planejadas, para alcançar a aprendizagem que se espera.

A busca de uma proposta de Educação Infantil de orientação dialética equivale a voltar-se à educação multifacética das crianças. (...) O conhecimento sistematizado, enquanto forma de interação, interpretação, explicação é transformação do real historicamente construída pela humanidade, é importante instrumento para o exercício da cidadania (...) (BARBOSA et al, 2011, p.p. 139-140).

Pelos pressupostos citados, concluímos que não é errado ensinar conteúdos na Educação Infantil, mas os conteúdos devem ser cuidadosamente preparados para esta fase e não para as fases seguintes, pois nesta fase as abordagens dos mesmos precisam ser diferenciadas. Para isso, as ações pedagógicas dos professores da infância devem ser pensadas e planejadas para que se desenvolvam nas crianças a inventividade, as funções psicológicas superiores, a criatividade e a criticidade. O planejamento pedagógico nessa fase, assim como nas fases consecutivas, deve ser um processo de ação e reflexão.

Desse modo, alfabetizar as crianças de até cinco (5) anos de idade não pode ser uma prática arbitrária, como por exemplo, ensinar mecanicamente as letras do alfabeto. As crianças devem, sim, descobrir as letras por meio do contato com gêneros discursivos diversos e tantos recursos instigantes e prazerosos, cuidadosamente planejados e projetados para essa etapa educativa. Desse modo, o processo de alfabetização, a aquisição da leitura e escrita pode acontecer espontaneamente e prazerosamente até a última etapa dessa fase, sem que tenha sido forçado mecanicamente, por meio de atividades que antecipam o Primeiro Ano.

A partir desses estudos, entendemos que, com relação ao nível de ensino em que atuamos, da Educação Infantil até o Quinto Ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, como educadoras, as ações que realizamos são formadoras de seres humanos, que as atividades escolares que planejamos e organizamos devem corroborar a formação “ontológica” dos alunos e alunas e que, por isso, nem sempre as atividades dos livros didáticos serão suficientes para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. Porque apenas nascer ser humano, com algumas funções elementares, não é o suficiente para tornar-se humano. De acordo com a teoria histórico-cultural, o humanizar-se depende fundamentalmente da apropriação da cultura historicamente constituída.

Analisemos o relato das Professoras do Primeiro Ano 2 e do Quinto Ano, respectivamente:

#### Quadro 22: Diálogo da professora do Primeiro Ano 2

*“ \_\_\_\_ É isso que me incomoda na teoria, porque ela não dá a receita. Faça assim ou faça “assado”. Tipo: Entre na sala de aula, junte seus alunos em grupo e explique a lição com o auxílio disso ou daquilo. É por isso que muitos profissionais recém-saídos da faculdade e cheios de conhecimentos não conseguem exercer a profissão, seus alunos são indisciplinados e quando a aula termina esse professor vai pra casa estressado e roco de tanto gritar e seus alunos chegam em casa sem ter aprendido a lição, ou seja, esse não é um bom ensino, no entanto, é o que mais se vê por aí”.*

#### Quadro 23: Diálogo da professora do Quinto Ano

*“ \_\_\_\_ Eu acho que não existe receita pronta da maneira como você fala, porque de acordo com a teoria a gente não tá manipulando ingredientes inertes, estamos trabalhando com alunos concretos, não é igual a fermento de pão, se tá fresco tá bom, se tá velho tá vencido e não serve, aí a gente descarta e compra outro. Não dá pra comprar outro aluno pro pão, ou melhor, pro ensino ficar perfeito, só se você desistir da escola pública e ir trabalhar na escola particular, e até lá você vai encontrar dificuldades. Eu sei porque eu já trabalhei em uma que também tinha alunos com dificuldades de aprendizagem e com pais descomprometidos, e como eu era cobrada! Me sentia encurralada, porque eu tinha que dar conta, porque o pai pagava pra escola dar conta da educação do filho dele. Mas existe receita sim, eu mesma já peguei muitas dicas daqui dos encontros e já melhorei muito minha prática, eu posso citar pra você pelo menos quatro passos pra seguir essa receita teórica: interesse, comprometimento, bom senso e boa vontade”.*

Pelo diálogo percebe-se que a primeira professora esperava da teoria a resolução imediata das dificuldades inerentes ao seu contexto educativo e que, depois, com o decorrer dos estudos, foi sendo superada. Essa professora ainda está em transição do pensamento empírico para o pensamento teórico na organização do ensino e aprendizagem que realiza com seus alunos. Já a segunda professora demonstra uma atitude mais madura com relação aos estudos, demonstra que ao organizar o ensino e aprendizagem consegue fazer isso pensando cientificamente, ou seja, teoricamente, fazendo uso coerente do papel da teoria dentro da prática cotidiana de sala de aula.

Concluimos que a teoria nos trouxe parte dos elementos da “receita” de ensino-aprendizagem, a outra parte somos nós professoras e nossos alunos. Assim, o desenvolvimento da “receita” depende fundamentalmente de nós educadoras, somos nós quem elaboramos e desenvolvemos a “receita”, mas como queremos que nossa “receita” dê certo, buscamos na teoria uma série de instrumentos teóricos e metodológicos.

Com relação ao “bom ensino” e à resposta das professoras, para um melhor entendimento do grupo, resolvemos então buscar outras contribuições dentro da própria teoria histórico-cultural, que pudessem firmar entre nós um posicionamento prático por meio da teoria, porque o que todo o grupo naquele momento concordava é que a partir do momento que decidimos compor o grupo e percorrer todas as etapas sem desistir é porque estávamos buscando um “bom ensino”, não um ensino qualquer, mas um ensino capaz de promover o desenvolvimento de nossas crianças, para que elas não mais sejam promovidas para a série seguinte sem os pré-requisitos necessários, como a competência da leitura e da escrita. Assim, selecionamos outros preceitos vygotskyanos capazes de resumir os anseios das professoras com relação ao favorecimento da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tema do próximo subtítulo.

## 2.9 O MÉTODO FUNCIONAL DA ESTIMULAÇÃO DUPLA

De acordo com Vygotsky (1994) se a tarefa que a criança vai realizar está além das possibilidades naquele momento o professor poderá usar o método funcional da estimulação dupla.

Nesses casos um objeto neutro é colocado próximo da criança, e frequentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surgem dificuldades, os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente em essência (VYGOTSKY, 1994, p. 98).

Hedegaard (2013) chamou o método de “movimento duplo do ensino” no qual a autora coloca a importância do professor conhecer a fundo a matéria que irá ensinar, só assim ele conseguirá, por meio dos objetos neutros, elevar o nível de entendimento das crianças. Para a autora o professor deve guiar o ensino a partir do envolvimento do aluno com as leis gerais da matéria. Desse modo é possível à criança significar o que está aprendendo, para isso a autora propõe atividades iniciais orientadas para a investigação concreta, a autora ressalta que filmes, visitas a museus são partes importantes do ensino, principalmente nas fases iniciais. De acordo com Vygotsky (1994) a aprendizagem desenvolve várias capacidades, de focalizar a atenção sobre coisas, sendo que a melhora de uma função da consciência desencadeia o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades.

Para um melhor entendimento sobre esse aspecto, selecionamos para o grupo algumas considerações sobre a teoria da atividade de Leontiev, amigo e colaborador de Vygotsky, buscando dentro dessa teoria possibilidades didático/pedagógicas para o bom ensino, como veremos a seguir.

## 2.10 A TEORIA DA ATIVIDADE

A teoria da atividade fundamenta as ações do professor ao organizar o ensino, não qualquer ensino, mas o bom ensino, capaz de puxar o desenvolvimento, criando boas zonas de desenvolvimento proximal nos alunos e alunas. Pela metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*, proposta da pesquisa, sugerimos uma organização do ensino bem diferente das tradicionais fileiras de alunos com as quais temos trabalhado e que tem uma função de promover entre as crianças uma interação comunicativa para fins de aprendizagem, organizada intencionalmente pela professora para atuar diretamente na Zona de desenvolvimento proximal dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais e, ao mesmo tempo, também favorecer a aprendizagem dos alunos ditos “normais”.

Para que os resultados se tornem positivos, dentro da metodologia o professor precisa considerar o critério de seleção dos pequenos grupos: as diferenças socioculturais, de gênero e de oportunidades de acesso ao conhecimento, tomando por princípio básico as considerações da teoria histórico-cultural de que as funções mentais superiores têm suas origens na *atividade social*, considerando que a qualidade dessas atividades, mediadas pela professora e por signos e instrumentos, podem contribuir bastante para o aumento do nível das operações mentais das crianças.

Como já ressaltamos repetidas vezes nesta pesquisa, uma análise sobre a condição de vida das crianças é prudente, pois, por exemplo, o professor não vai mandar para casa uma atividade de pesquisa para as crianças da zona rural que não possuem material impresso em casa. No entanto, a necessidade primordial dessa criança, a condição necessária para a sua humanização, é que ela entre em contato o quanto antes e de maneira eficiente com os vários gêneros textuais impressos e que aprenda a utilizá-los e a perceber a utilidade e a importância dos mesmos para suas vidas. Assim, as atividades de pesquisas para esse grupo de alunos devem ser realizadas na própria escola, sempre sobre a supervisão do professor, que vai dar significado àquela atividade realizada pela criança. No caso

da metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*, podemos contar também com a contribuição dos pares mais experientes.

Nesse sentido, a criança com necessidade educacional especial que até então ficava isolada num cantinho da sala, sendo excluída, pois o educador dispunha de pouco tempo para ela, agora já pode exercer duas das atividades principais para sua idade, a de comunicar-se socialmente, enriquecendo a sua linguagem e dessa relação criar possibilidades para a segunda atividade, a aprendizagem, ambas mediadas por outro tipo de atividade, a atividade de ensino. Segundo Leontiev (2004), quando a criança estabelece relações com outros seres humanos, ela tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se.

Nas escolas da SME de Rialma a heterogeneidade é de grande relevância, pois as crianças possuem realidades riquíssimas. Algumas vivem mais a infância e usufruem mais das atividades principais dessa fase, que são as brincadeiras e a instrução, tanto na escola quanto em outros grupos de convívio, pois possuem mais oportunidades de contato com material impresso, jogos educativos, entre outros. Já outras nem tanto, quando considerada apenas a cultura letrada, mas se forem tomadas em consideração outras vivências... Essas são ímpares, pois oportunizam uma vida em assentamentos, em constantes mudanças de bairros, cidades, regiões, de contato com a natureza, com a violência, com a criminalidade.... coisas bem distantes da realidade de algumas crianças ditas “normais” e que, por isso mesmo, servem também como elementos, conteúdos para seus desenvolvimentos sócio intelectuais.

Por isso insistimos que investigar a realidade dessas crianças é o primeiro passo, pois, segundo Leontiev (2012), o desenvolvimento infantil depende das condições reais de vida, o que, mais uma vez, coloca a escola em posição privilegiada, principalmente para as crianças dos meios sociais segregados, filhas de pais com pouca instrução e trabalhadores assalariados. Assim, trabalhamos com a hipótese de que, tanto para essas crianças como para todo o grupo, a educação escolar deve oferecer o máximo de possibilidades educativas, pois o processo ensino e aprendizagem opera precisamente na atividade de cada uma, em sua atitude diante da realidade, determinando seu psique e sua consciência.

Entretanto, como também já salientamos nesta pesquisa, temos encontrado entre os grupos de crianças com NEE certa desmotivação para a aprendizagem, não sendo, nesse sentido, a aprendizagem uma atividade principal para esses meninos e meninas, como deveria ser. Existe, segundo Leontiev (2012, p. 64) a “atividade principal da criança”,

(...) aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo (...) Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos.

Buscamos assim, por meio dos pequenos grupos colaborativos entre as crianças, a autoafirmação de todo o grupo, a aceitação e a percepção de que, enquanto aprendem, também podem ensinar, socializar o conhecimento adquirido, de forma a proporcionar oportunidades de aprendizado aos colegas menos favorecidos que, por sua vez, a partir do instante que se percebem aceitos, além da autoafirmação buscam o seu lugar no grupo, podendo também colaborar de alguma maneira para o crescimento de todos, pois o simples fato de terem sido aceitos, acolhidos, lhes dá motivos para querer aprender e ensinar, a socializar suas realidades.

Para nós, as contribuições de Leontiev (2004, 2012) também dizem respeito aos motivos pelos quais as crianças com NEE se sentem instigadas a aprender, para que a aprendizagem, enquanto atividade principal, se torne também atividade independente.

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo. (Leontiev, 2012, p. 73).

Leontiev (2012) também salienta que é preciso considerar as “ações” em que se compõem as atividades. Nos pequenos grupos de alunos e alunas serão

propostas ações para se chegar a um determinado objetivo, nos quais serão dadas às crianças condições operacionais para o alcance dos objetivos propostos. Tanto a mediação da professora quanto a dos pares mais experientes se consistirão em “subações” que permitirão chegar-se ao que foi previamente proposto.

Já os planos de execução da ação diferenciam-se em função da forma como é definida a *atividade* (grifo do autor) em termos gerais: depende da representação que os participantes fazem de si mesmos ou vão construindo da situação em que se encontram, ou seja, do modo como é conduzida a ação (PONTECORVO, 2005, p. 28).

Sobre as ações desenvolvidas pelas professoras em busca de um ensino suficiente, analisamos as contribuições de Moura *at all* (2011, p. 82) para a formação do conceito teórico/prático de “bom ensino” das professoras/participantes. Os autores iniciam o texto com o seguinte questionamento: “*Quais as possibilidades de a teoria, com base nas pesquisas que as sustentam, orientar as ações pedagógicas?*” (grifo nosso) De acordo com os autores, é preciso não se ater apenas aos fenômenos mais aparentes da educação escolar, como o desinteresse, a indisciplina, a violência e a falta de formação do professor; buscando a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte do processo educativo. Essa tríade do ensino é o ponto fulcral do processo ensino e aprendizagem e que, por isso mesmo, não pode acontecer a partir das relações imediatas dos sujeitos nas relações sociais, ressaltando mais uma vez a importância da escola, da sistematização dos conteúdos e das ações do professor voltadas aos alunos e alunas em suas particularidades.

Há de se salientar ainda que nos conteúdos de ensino circunscrevem-se as atividades, e por isso não podem ser quaisquer conteúdos, mas sim aqueles capazes de levar aos alunos a máxima representação da realidade, entendida como síntese de múltiplas determinações. Para que o conteúdo cumpra o seu papel de mostrar ao sujeito a representação da realidade, as atividades de ensino precisam estar entrelaçadas com os processos de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação mediada por instrumentos culturais dos alunos e alunas com os objetos.

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (MOURA et al, 2011, p. 82)

A partir do exposto no último diálogo, a professora/participante do Primeiro Ano 2 finalizou, com um tom de humor, os estudos do dia com a seguinte colocação:

#### Quadro 24: Diálogo da professora do Primeiro Ano 2

*“Depois dessas últimas leituras as coisas ficaram bem mais claras pra mim. A teoria não é um livro de receitas, ela é bem mais que isso, é um curso completo de “chefe de cozinha”, onde a gente aprende os segredos que fazem da cozinha uma arte de sucesso. É assim com a teoria, ela ensina os segredos que desperta o senso-crítico e a criatividade do professor. É por isso que muitas receitas minhas não deram certo, na cozinha e na escola e eu acabei perdendo muitos ingredientes. Eu não posso mais perder alunos para um sistema que oprime”.*

Todas ficamos comovidas com o depoimento e o despertar da professora do Primeiro Ano 2. Durante os estudos, outros depoimentos aqui não registrados também demonstraram um despertar semelhante ao que acabamos de ler.

Todo o grupo, incluindo a pesquisadora, esteve e está em processo de construção da “práxis” educativa enquanto critério de validação do conhecimento. Em todo o desenvolvimento do trabalho tomamos o cuidado de não incorrermos em contradições que viessem a prejudicar os resultados do que pretendíamos alcançar na pesquisa, embora admitíssemos que nossa pouca experiência podia nos levar a tais falhas, afinal, por excelência, somos mesmo seres contraditórios.

O que objetivamos foi buscar, por meio da teoria, as relações necessárias entre a natureza da atividade escolar e as exigências dessas atividades em termos de desenvolvimento do psiquismo dos nossos alunos e alunas. Foi assim que, em meio aos pressupostos teóricos e suas manifestações na consciência de cada educadora, foi-se criando uma “práxis” que definiu critérios para o planejamento de atividades, que norteou tanto a pesquisa empírica quanto a prática das outras cinco, ou melhor, seis professoras.

Mas essas conclusões teórico/práticas ainda dependiam de outros pressupostos das teorias eleitas, discriminadas a partir dos modos de sistematização teórica para o planejamento de atividades que, nessa fase de sistematização, contou com a ajuda das seis professoras/participantes. Essas ações estão descritas no próximo Capítulo.

## CAPÍTULO 3

### A PRÁXIS EDUCATIVA

Depois de todas as leituras descritas nesta pesquisa, em especial, no Capítulo II, o *grupo de estudos colaborativos* um nível de amadurecimento. A partir de agora, pretendemos criar, testar e analisar possibilidades de ensino que sejam capazes de gerar aprendizagens suficientes para puxar os processos de desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, levando-as a iniciar e dar continuidade aos processos de aquisição de leitura e escrita.

Nesse sentido, nosso *grupo de estudos colaborativos* chegou ao momento catártico da pesquisa, o momento de elaboração da síntese do conhecimento. É chegada a hora da *práxis*, de combinar o método dialético de construção do conhecimento, a teoria psicológica do desenvolvimento e o ensino e aprendizagem dos grupos de crianças que necessitam de métodos diferenciados para o alcance da aprendizagem; de pensar na prática fundamentada teoricamente, de pensar em como planejar atividades de ensino que tenham a ver com a proposta de ensino sócio-histórico estudada.

Segundo Rigon *et al* (2011) a função do professor é de organizar o ensino de forma que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade sejam apropriados pelos alunos e alunas. “Assim, pensar uma “educação humanizadora” implica considerar o trabalho como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos, e não apenas como fim em si mesmo” (RIGON *et al*, 2011, p. 25).

Ao usufruir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, bem como das teorias do desenvolvimento que consideram nossos alunos e alunas como sujeitos socialmente constituídos, para que a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*

cumpra a função socializadora dos conhecimentos sistematizados historicamente, é preciso analisar a realidade circundante de todos os nossos alunos, em especial daqueles com necessidades educacionais especiais. Assim, antes de damos continuidade à sistematização da teoria para a prática, resolvemos que era o momento propício para analisarmos juntas os dados recolhidos sobre a realidade das crianças que constituem nossos alunos e alunas, a fim de que tudo que planejássemos a partir de então, fosse direcionado a cada uma de nossas crianças e de suas necessidades específicas, desse modo, seguem algumas dados coletados e analisados durante os estudos do grupo, seguido, nos próximos subtítulos, das conclusões teórico/práticas do *grupo de estudos colaborativos*.

### 3.1 A DIALÉTICA DO PLANEJAMENTO

Para que as professoras/participantes entendessem o que é dialética, foi sugerido que passassem a pensar dialeticamente. Mas como? De acordo com Vasconcellos (2000b, p. 23), conhecendo a dialética.

(...) precisamos compreender que se trata de uma concepção de aproximações sucessivas, em que o sujeito, a partir de uma prática de intervenção no real, vai se aproximando cada vez mais do ser e do pensar dialético, a ponto de atingir sua 'atração gravitacional', que o leva para o âmago do conhecimento dialético da realidade (unidade dialética entre ser e pensar).

O autor nos explica que nossas concepções teóricas estão cheias de vícios da civilização ocidental, que grosso modo a reflexão do homem orbitou em torno de duas grandes correntes: a Metafísica e a Dialética, suas raízes se encontram ainda na fase pré-socrática, segundo Vasconcellos (2000b, p. 22), na famosa controvérsia entre os discípulos de Heráclito e Parmênides. “Heráclito era defensor da cosmovisão que admitia o movimento, onde tudo estava num constante vir-a-ser e que havia unidade dos contrários”. Já Parmênides defendia a estabilidade das

coisas, não admitindo a contradição presente. Essa segunda concepção acabou tendo bem mais influência porque vinha ao encontro dos interesses dos jogos de poder. Os valores preconizados pelas duas visões de mundo filosoficamente constituídas deram origem a duas concepções de mundo que conhecemos: o idealismo filosófico hegeliano e o materialismo marxista.

Na pesquisa o caráter dialético do ato de ensinar acontece quando o fazer pedagógico considera o sujeito enquanto ser histórico/social e o conhecimento por ele adquirido como facilitador da interação desse sujeito com o mundo, agindo sobre ele, modificando-o e sendo modificado por ele.

Nesse sentido, enquanto ser concreto, o homem “síntese de múltiplas determinações” não se faz apenas por meio dos conhecimentos científicos, pois também as dimensões éticas, estéticas, políticas e filosóficas, enquanto dimensões humanas, precisam ser exploradas para que a educação dê conta da formação do homem “omilateral”. Explorando todas as dimensões do conhecimento humano, é possível oferecer aos alunos e alunas uma maior compreensão da realidade humana e seus fenômenos materiais, permeados por contradições e interesses distintos e não ideais, como propõe a concepção idealista hegeliana.

### 3.2 CONCLUSÕES – AS CONSIDERAÇÕES DAS PROFESSORAS/PARTICIPANTES

Para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas nos pequenos grupos de alunos, em colaboração fizemos uma síntese teórica sobre os aspectos que nosso grupo de estudos consideraram essenciais, tanto para o Planejamento de atividades na pesquisa empírica no Primeiro Ano 1, quanto na inculcação de novos saberes que passaram a fazer parte das concepções teórico/prática de cada uma.

Nos dois últimos encontros, muitos foram os relatos e pudemos perceber que crescemos teoricamente, que construímos juntas um conhecimento que esperamos ser duradouro e representativo, nas nossas ações educativas; e que

continuemos a avançar, pois muito ainda temos que aprender, já que esse é um processo contínuo.

Nessa etapa dos estudos todas as professoras pareciam mais seguras em expor o que sistematizaram da teoria, muitos foram os registros, no entanto, fizemos uma síntese e retiramos alguns fragmentos das falas das próprias professoras, mantendo na íntegra os diálogos por elas elaborados para que se tenha uma dimensão do que representou para cada uma o momento catártico do conhecimento.

#### Quadro 25: Síntese da professora do Primeiro Ano 2

Professora do Primeiro Ano 2 – “\_\_\_\_ Agora eu entendo o que é construção do conhecimento, antes eu associava esse termo ao construtivismo. Agora eu entendo que na teoria do construtivismo o aluno constrói seu conhecimento sozinho, em sua ação com os objetos, e que na perspectiva dialética o planejamento deve considerar a construção do conhecimento pelas crianças, são elas que devem interagir com o objeto do conhecimento, mas não espontaneamente, mas sim por meio de processos que visam essa elaboração. O aluno não constrói sozinho, ele pode contar comigo que sou mediadora desse processo, planejando intencionalmente, selecionando recursos e favorecendo as análises mais profundas que provocaram a síntese”(…).

#### Quadro 26: Síntese da professora coordenadora

Professora Coordenadora – “\_\_\_\_ Já ouvi falar muito que a criança é uma página em branco onde os professores vão escrevendo um livro cheio de sabedorias. Que bobagem, as crianças são na verdade sujeitos do seu conhecimento, elas são seres em desenvolvimento e passam por diferentes estágios. A escola e a aprendizagem formal contribuem para que o desenvolvimento infantil aconteça em suas etapas. Muitas de nossas crianças demonstram atrasos no desenvolvimento e precisam ser estimuladas adequadamente, por meio de métodos diferenciados para recuperarem seus atrasos. As crianças são seres concretos, elas têm uma história de vida, que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem escolar, tudo na criança deve ser considerado quando lidamos com sua aprendizagem”.

#### Quadro 27: Síntese da professora do Quinto Ano

Professora do Quinto Ano – “\_\_\_\_ Pra mim, que trabalho com crianças maiores, como já falei outro dia, ainda me assusta um pouco a questão da indisciplina e por isso fiquei com um pouco de medo dessa metodologia que agrupa os alunos. Mas depois dos estudos eu posso dizer que entendi que o trabalho em sala de aula só pode fluir se for visto em sua dimensão coletiva, onde todos se ajudam. Do contrário, o espaço da sala de aula se torna espaço de competição e não é isso que pretendemos quando nos preocupamos com a aprendizagem de todos. Por que a competitividade é altamente excludente”.

### Quadro 28: Síntese da professora de apoio

Professora de Apoio – “\_\_\_\_\_ *Eu lido com apenas um aluno na sala de aula do quarto ano, antes eu me atentava só a ele, e depois dos nossos estudos eu fico observando as outras crianças que ao meu ver também possuem necessidades diferenciadas de aprendizagem. Pra mim, para muitas falta a motivação para aprender: sair um pouco daquelas cópias cansativas, daqueles livros com atividades que muitas crianças não conseguem realizar autonomamente. A professora passa aquelas atividades, dá um tempo para a resolução e depois corrige passando as respostas no quadro. Aquelas crianças que não realizaram corretamente, depois copiam do quadro o jeito certo e pronto, depois vem uma avaliação escrita onde os resultados são caóticos. Isso não é jeito de ensinar e nem é jeito de aprender*”.

### Quadro 29: Síntese da professora do Primeiro Ano 1

Professora do Primeiro Ano 1 – “\_\_\_\_\_ *Depois que decidimos aplicar a pesquisa em minha sala de aula, ando muito preocupada com esse planejamento, passei anos da minha vida fazendo apenas roteiros de atividades que sempre acompanharam os livros didáticos. Agora toda vez que penso nisso, me vem à cabeça não mais o cumprimento das atividades do livro, mas a necessidade de cada aluninho meu, e são tantas, espero que esse momento da pesquisa, a dos agrupamentos, do planejamento, possam contribuir um pouco para o crescimento deles. Daí eu estava comparando a diferença dessas novas atividades das outras que sempre fazemos. Por que os alunos vão precisar resolver os problemas que vamos propor, estabelecer relações mentais com os conhecimentos prévios, analisar e sintetizar o conhecimento, parece bem complexo, mas ao mesmo tempo parece mais simples, pelos desafios que propõem essas atividades vão envolver mais e melhor as crianças e isso será instigante, divertido, pelo menos eu espero*”.

Para explicar o pressuposto sistematizado pelas professoras/participantes para o planejamento de atividades, no Capítulo II, subtítulo 2.3, explicitamos as considerações de Saviani (2012) e Vasconcellos (2000a) em que os alunos devem assimilar tanto o saber sobre a natureza, quanto o saber cultural, pois estes constituem um conjunto de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que estão contidos nas várias dimensões conceituais; que favorecem a formação do homem/mulher concreto e não apenas intelectual. Logo, definimos que ao planejar seriam consideradas as dimensões que fossem adequadas aos objetivos de ensino e ao tema de estudo, considerando que as dimensões se entrecruzam e podem estar presentes ao mesmo tempo em várias atividades de ensino.

Estudamos desde o início a possibilidade de desenvolvimento do método no planejamento de atividades para a pesquisa empírica na sala de aula do Primeiro Ano 1. Um ponto importante para compreender o método foi perceber a importância dos conteúdos, trabalhados em concreto e não de forma abstrata. “A lógica dialética é uma lógica concreta” (SAVIANI, 2012). Isso significa que os conteúdos estão intrinsecamente articulados com a forma. A questão para o grupo era a de buscar pedagogicamente atividades de ensino formadoras para trabalhar os conteúdos com as crianças na *aprendizagem colaborativa*, pois o que estava em jogo era o impulso para a alfabetização de todas as crianças. Assim, de acordo com Saviani (2012), as formas só fazem sentido se estiverem a serviço da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos e alunas, ou seja, o método dialético de construção do conhecimento não era então o ponto fulcral dos nossos estudos, mas sim a aprendizagem.

E foi pensando na aprendizagem que, juntamente com os pressupostos da *metodologia aprendizagem colaborativo*, trouxemos as teorias críticas da educação e a concepção dialética do ensino, do método.

O método, na perspectiva dialética que estamos aqui assumindo, conseqüentemente, não pode ser um simples método de ‘interpretação’, de ‘ilustração’ a respeito da realidade, tão ao gosto da classe dominante, que não se interessa mais por qualquer modificação mais substancial das relações sociais. O conhecimento que dá suporte ao método dialético, ao invés, é um conhecimento ‘transitivo’, no sentido de ser vocacionado à transformação da realidade, eticamente comprometido com a construção do homem (“o homem todo e todo homem”) (VASCONCELLOS, 2000b, p.73).

Nesse sentido, tomando as palavras do autor, o método dialético era uma forma de levar aos nossos alunos e alunas um conhecimento numa perspectiva explícita, que pudesse estar a serviço do crescimento intelectual individual.

Por meio dos textos de Saviani (1991 e 2012) e de Gasparin (2012), desde o início, as professoras já haviam entrado em contato com os passos do *método dialético de construção do conhecimento*: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo. De acordo com Gasparin (2012), a *Prática Social Inicial* é uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento, é quando o professor ou professora checa os conhecimentos prévios dos alunos, a “pré-história da

aprendizagem”, descrita por Vygotsky (1994). A partir disso, é possível para o professor, conhecer o nível de desenvolvimento atual do aluno, que serve de parâmetro para que sejam organizadas maneiras de intervenções capazes de fazê-lo avançar.

Porém, ainda segundo o autor, a “Prática Social Inicial não é uma motivação que acontece no começo do estudo de uma unidade e que se esquece à medida que os demais passos da aprendizagem vão se sucedendo”, consiste numa contextualização que vai sendo retomada à medida que as fases seguintes vão se desenvolvendo. A Problematização é o momento em que o professor de fato inicia o trabalho de apresentar aos alunos e alunas o conhecimento sistematizado.

A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2012, p.34).

Este é o momento em que o professor precisa criar estratégias que levem os alunos a perceber as múltiplas dimensões dos conteúdos, quando o professor não apenas levanta uma série de questionamentos que deverá ser respondida pelos educandos e educandas, mas também intervém de maneira significativa, colocando-se na posição de mediador entre o aprendiz e o aprendizado, orientando a análise e a apropriação do conteúdo. Segundo Gasparin (idem) esse é o momento em que o educador ou educadora evidencia a importância social do conteúdo aprendido, fazendo a ligação entre o conteúdo e o mundo.

A Instrumentalização é o momento em que o professor lança mão de atividades desafiadoras, capazes de proporcionar a evolução da atividade mental dos educandos. Gasparin (idem, p. 50) alerta-nos que “esta caminhada não é linear. Pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente”. Esse aspecto, ligado a maneira como alunos e alunas aprendem, é o principal elo de união entre as duas teorias críticas da educação que elegemos para os nossos estudos, a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural.

A Catarse é o momento da síntese, quando se dá a apropriação do saber em suas bases científicas, por parte dos alunos e alunas. “É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade” (GASPARIN, idem, p. 127). Nesse momento, o professor pode verificar se o aluno aprendeu por meio de instrumentos formais de avaliação, não esquecendo que a avaliação percorreu todo o processo, ajudou a identificar as dificuldades e a adaptar as intervenções para que, enfim, a aprendizagem significativa aconteça.

Finalmente, a Prática social final dos conteúdos, o professor verifica como os alunos conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos em suas várias dimensões, na prática.

(...) a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso, a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas da vida social (GASPARIN, 2012, p. 141).

A prática social final dá ao conteúdo uma lógica, uma coerência, a certeza de que por meio da escola, não uma escola alienante, mas uma escola que instrui, o indivíduo consegue atuar sobre o mundo em que vive não de maneira passiva, subserviente, mas de maneira autônoma, ativa.

Saviani (1991) explica o “método dialético de construção do conhecimento” a partir da concepção dialética de ciência tal como salientou Marx (1973, p. 228-40) no “método da economia política”:

(...) o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 1991, p.83).

Interpretando as palavras do autor, por meio dos passos aprendidos, nosso grupo de estudos entendeu que não se deve dar aos alunos respostas prontas, pois eles, os alunos, só aprendem se lhes forem oferecidas oportunidades de construir

seu próprio conhecimento. Assim, as atividades pedagógicas devem ser planejadas no intento de confrontar os alunos, propondo-lhes desafios e não dando respostas acabadas. Vasconcellos (2000b) fala da importância do planejamento, que o professor deve ter saberes a respeito da disciplina que ensina, mas deve saber também como organizar isso na ordem da exposição, sem mera reprodução mecânica de outros planos ou dos livros didáticos. Ainda segundo o autor, planejar significa fluir de maneira lógica e significativa o que é relevante e que está de acordo com a realidade e as necessidades do grupo. “Se o professor não planejar, e muito bem, todo o seu domínio de conteúdo pode ficar truncado, não conseguir estabelecer a ‘ligadura’ com os alunos, frustrando a intencionalidade do ensino que é a aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2000b, p. 48).

Seguir os pressupostos teóricos do “método dialético de construção do conhecimento” sugeridos por Saviani (1991) era um dos caminhos possíveis para o planejamento de atividades. Pelos estudos, percebemos que o método não é imposto, não sendo necessário segui-lo rigorosamente, assim como acontece nos métodos tradicionais, como nas aulas expositivas, por exemplo. Desse modo, depois de muitas reflexões, decidimos em conjunto não seguir a rigidez dessa ordem, em nossos planejamentos de atividades, ou seja, entendemos que esses passos estão imbricados, portanto, não seguem linearmente uma ordem pré-estabelecida, podendo ocorrer em qualquer uma das etapas do processo de construção do conhecimento pelos alunos. Assim, decidimos por um planejamento em que os cinco passos apareceriam implicitamente.

Também definimos que ao planejar seria considerado o fato de que o conteúdo é a base do trabalho pedagógico crítico, que não deve se desconectar da realidade, pois a escola não é um mundo à parte, ao contrário, a instituição escolar é o *locus* de acesso à cultura acumulada pela humanidade e é pelo conteúdo e pelos modos como ele é oferecido que alunos e alunas passam a compreender a realidade social a qual se inserem e os modos de constituição da humanidade em todas as dimensões já citadas.

Vasconcellos (2000b) salienta que a escassez de recursos é um fator importante a considerar, pois quanto menos recursos disponíveis se têm maior a necessidade de planejar para poder aproveitá-los. Isto quer dizer que ao selecionar

atividades de ensino potencializadoras do conhecimento, devemos escolher conteúdos que se aproximem da realidade das nossas crianças, tomando o cuidado de não confundir a realidade científica concreta, da qual trata o conteúdo, com a realidade empírica, baseada em credences.

Assim, nosso *grupo de estudos colaborativo* entendeu que lançar mão de recursos diferenciados não é usar vários recursos ao mesmo tempo, mas sim experimentar o máximo de possibilidades aplicadas a todo o grupo, aproveitando ao extremo também o pouco que se tem, a fim de que a todos sejam oferecidas oportunidades de conhecer culturas que apesar de diferentes estão próximas umas das outras, e também culturas distantes, que ajudam a entender o mundo e cada coisa em seu contexto mais amplo. Desse modo também se aprende a valorizar e respeitar a cultura do outro. A partir dos pressupostos compreendemos que para um planejamento crítico o primeiro passo seria o de conhecer melhor a realidade com a qual trabalhamos, além, é claro, o conteúdo e a metodologia a ser utilizada. Afinal, apesar da flexibilidade do plano, o professor deve entrar em sala de aula preparado para confrontar seus alunos, deve planejar e preparar recursos com antecedência, saber aonde quer chegar e, para tal, saber de onde deve partir.

O *grupo de estudos colaborativos* concluiu que o planejamento de atividades deveria acontecer diferentemente do que ocorria até então, que consistia em roteiros de atividades que seguiam os livros didáticos. O conteúdo problematizador seria um dos eixos temáticos das disciplinas de Matemática, História ou Ciências, retirado da própria “matriz curricular”, dentro da proposta do terceiro bimestre.

As atividades de ensino seriam então preparadas pela professora da sala juntamente com a pesquisadora; e em colaboração as duas buscariam recursos diferenciados como: gêneros textuais diversos, o maior número possível de material impresso, filmes, jogos pedagógicos, entre tantos outros que pudessem enriquecer as experiências dos grupos de alunos.

De acordo com o relato das próprias professoras/participantes, registrado durante os estudos do grupo, ficou claro para todo o grupo que não se constrói conhecimentos significativos apenas lendo um texto no livro de história ou a partir da explicação oral da professora, é preciso, a partir dessas estratégias, criar

possibilidades para que as crianças sejam confrontadas, lançar desafios, levantar problemas. Vasconcellos (2000b, p. 72) mostra o seguinte exemplo:

(...) é colocado, pelo professor ou pelos alunos, um problema a ser discutido. O aluno levanta uma hipótese. A hipótese é uma provável relação explicativa, elaborada pelo sujeito como forma de superar a contradição que se estabeleceu com sua representação mental. O professor, que já tem uma representação sintética, interage: questiona o aluno, aponta limites. O aluno levanta uma nova hipótese (mais elaborada); novo confronto; e assim vai caminhando o processo.

O processo é complexo, porque ao aluno ou à aluna cabe buscar o conhecimento anterior para estabelecer o confronto e chegar a um novo conhecimento, mais elaborado. Ao educador ou educadora cabe o compromisso de mediar essa busca, instigar os alunos e alunas para que percebam essa ligação, porque sem haver esse confronto, segundo Vasconcellos (idem), não há construção do conhecimento.

Desse modo, ao planejar, as professoras/participantes tomaram por base os princípios vigotskianos de que os conceitos não/espontâneos não são aprendidos de forma mecânica, mas por meio de uma vigorosa atividade mental, que ocorre gradativamente, por meio dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, as atividades planejadas deveriam contemplar à participação ativa das crianças com necessidades educacionais especiais, possibilitando tempo e situações em que as crianças pudessem conhecer o objeto, debruçar sobre ele, esmiuçá-lo, pois a construção do conhecimento, ou seja, os caminhos que o professor percorre junto com o aluno para que o segundo entenda os princípios do conhecimento, depende fundamentalmente do sujeito, embora não seja só dele, pois é um processo eminentemente social, e que por isso, considera a mediação do professor e, dentro da proposta da pesquisa, também a participação ativa de pares mais experientes.

“Portanto, uma das tarefas básicas do educador é **fazer pensar** (grifo do autor), propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, pois só esta poderá assegurar uma aprendizagem efetiva” (VASCONCELLOS, 2000a, p. 80).

### 3.2.1 A formação de conceitos científicos nas crianças

“O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas escolares” (...) (VIGOTSKI, 2001, p. 241). Segundo o autor o professor precisa, por meio das atividades orientadoras do ensino, revelar para as crianças as leis mais profundas e essenciais das coisas, e a criança não deve receber isso pronto e acabado, ela deve descobrir, por meio da investigação proporcionada por tais atividades.

Uma das questões primordiais no processo ensino e aprendizagem para Vigotski é a colaboração sistemática entre o adulto e a criança, acrescentando-se também a colaboração de pares mais experientes. É importante ressaltar a colocação do autor de que no mesmo estágio de desenvolvimento encontramos na mesma criança diversos aspectos fracos e fortes dos conceitos espontâneos e científicos. Ao professor cabe verificar tais aspectos e proporcionar atividades de ensino diferenciadas, que correspondam às diversas necessidades dos educandos, pois só há aprendizagem quando há riquezas de possibilidades e caminhos para alcançá-la.

Como Vigotski (2001) salientou, a atenção voluntária e o pensamento não ocorrem isoladamente, mas em grupos, em colaboração. Como partimos do nível de desenvolvimento efetivo, existem possibilidades que apesar de serem características dessa fase talvez as crianças com NEE ainda não possuem, por não terem sido estimuladas devidamente; por isso, as professoras deverão promover esses estímulos por meio das interações nos pequenos grupos colaborativos, provocando novas zonas de desenvolvimento proximal nas crianças, aquelas as quais elas tenham condições de alcançar.

As matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando a aprendizagem das outras, permitindo o desenvolvimento de funções psicológicas que se desenvolvem ao longo de um processo complexo, ou seja a pedagogia origina processos de aprendizagem que por sua vez conduzem ao desenvolvimento (FONTE & FREIXO, 2004, p. 19).

Se a professora pensar naquela antiga concepção de que não vai dar determinada atividade para os alunos porque eles não conseguem executá-la, buscando atividades das séries anteriores, ela em nada contribuirá, pois, aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha é muito mais indicativo para o seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2001) os conceitos mais gerais surgem frequentemente antes dos mais particulares. Começar de conceitos mais amplos é uma das soluções encontradas pelas professoras. É preciso dispor o conhecimento para as crianças, ajudando-as a tomar consciência do mesmo, pois a teoria histórico-cultural nos ensina que generalizar significa ao mesmo tempo tomada de consciência e generalização de conceitos.

(...) essa tomada de consciência já pressupõem a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve torna-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização; demonstrar ainda que o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo (VIGOTSKI, 2001, p. 293).

Os pressupostos vigotskianos foram essenciais para que tomássemos consciência da especificidade dos conceitos científicos, da importância atribuída à escola e ao conhecimento sistematizado. Pensar cientificamente significa estabelecer outra relação com o objeto que “(...) por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os sujeitos, ou seja, entre um sistema de conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p. 294).

Entendemos a “relação conteúdo e forma” explicitada por Saviani (2012), como já citamos, ou seja, de que por meio dos conteúdos o professor deve ir mais além do que apenas abstrair conceitos, é preciso chegar a uma totalidade. “É nesse sentido que os conteúdos são importantes” (SAVIANI, 2012, p. 123). Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos. Assim, para aprender História, segundo o autor, o aluno precisa se situar historicamente, aprender a pensar pelo movimento da História. O mesmo se dá com as demais disciplinas, por exemplo, aprender adição em Matemática não é só aprender a

somar, é preciso entender todo o movimento, aprender a pensar matematicamente. Para tal, entender toda a dinâmica da disciplina, pois em alguma época da humanidade surgiu a necessidade de se contar as coisas.

A partir dessa visão de totalidade das disciplinas é que os educandos e educandas conseguem entender a utilidade prática das mesmas. Assim sendo, ao planejar, não deveríamos apenas trabalhar o conteúdo isolado, mas toda sua dinâmica sócio/histórica, para que os alunos e alunas pudessem entender que esse movimento histórico surgiu de alguma necessidade da humanidade em algum período da história, que foi se tornando mais complexo, à medida que a própria humanidade foi evoluindo.

Assim, os conteúdos dão significado ao mundo e estão inseridos dentro das disciplinas trabalhadas. De acordo com Vasconcellos (2000a, p. 78) “a educação, na perspectiva da totalidade, busca a inserção da experiência de aprendizagem num quadro mais geral da realidade e do saber, uma abordagem interdisciplinar”. Não se trata de misturar as coisas, mas apesar da conectividade do plano, os alunos deverão ter clara a visão de que se trata da área da matemática, das ciências naturais, do português, da história, da geografia e das artes, muito embora as disciplinas mantenham o diálogo permanente umas com as outras, aumentando as possibilidades de assertivas, de abstrações, usando, para isso, questões desafiadoras:

A única via que pode recuperar o sentido do conhecimento, e da escola é a da totalidade, à medida que a escola não se limita a ser simples transmissora de determinados conteúdos culturais, mas se abre à concretude da existência, em todas as suas dimensões (VASCONCELLOS, idem, ibidem).

Assim, respeitando tanto as especificidades de cada matéria como sua relação com a totalidade dos conhecimentos científicos, resolvemos que no planejamento de atividades a serem trabalhadas nos pequenos grupos de alunos não haveria um plano fragmentado de aula para matemática, outra para Português e assim sucessivamente. Juntas, a partir do entendimento teórico, as professoras decidiram pela não estratificação do saber e foi escolhido um tema gerador a partir dos conteúdos da matriz curricular.

Por meio do tema foram planejadas então uma sequência de atividades conectadas, abrangendo todas as áreas do conhecimento propostas na matriz curricular da série em questão, tomando o cuidado de explorar cognitivamente as especificidades de cada disciplina, pois não é só aprender história, mas aprender a situar-se dentro da história, pensando historicamente, e assim por diante, em todas as áreas do conhecimento.

Para que dentro de um contexto o aluno compreenda as especificidades de cada área do conhecimento “(...) o professor tem que ser um pesquisador do movimento do real, para poder remeter os alunos para este movimento, não caindo na armadilha de ficar fechado nos conteúdos, no programa”(...) (VASCONCELLOS, 2000a, p. 88). Por meio do movimento do real, segundo o autor, os homens conseguem captar como as coisas acontecem e se transformam.

Em suma, como especificado no Capítulo I, subtítulo 1.4.1, a partir das conclusões descritas, o grupo chegou a um modelo para a elaboração do Plano de Atividades norteador de uma nova prática dialética inclusiva. Assim, encerramos as atividades do *grupo de estudos colaborativos* e a participação de cinco das professoras/participantes.

No capítulo seguinte será descrita a última parte dessa pesquisa de investigação participativa. Fundamentada teoricamente e com o modelo de plano de atividades instrumentalizado, a professora/participante do Primeiro 1 e professora/pesquisadora encararam a partir de então o desafio de planejar as atividades de ensino do Primeiro Ano, organizar os pequenos grupos de alunos e analisar a atuação da professora/participante por meio da realização das atividades planejadas, considerando para tanto, alguns eventos da interação da professora com os alunos, por meio dessas atividades.

## CAPÍTULO 4

### A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo analisamos os dados coletados a partir da prática pedagógica da professora do Primeiro Ano 1. Descrevemos como, por meio do modelo de planejamento de atividades desenvolvido pelo *grupo de estudos colaborativos*, a professora planejou, executou e avaliou as atividades de ensino nos pequenos grupos de alunos, tendo como referências as expectativas de aprendizagem (objetivos de ensino), o eixo temático e respectivas unidades de conteúdos expressos pelo matriz curricular (projeto de ensino), para o mês de agosto/2014, do Primeiro Ano 1 e as bases teóricas do método dialético de construção do conhecimento. Ressaltamos ainda que a análise toma por base apenas a elaboração e desenvolvimento das atividades motivadoras de ensino, sendo que, antes da execução das atividades, os alunos do Primeiro Ano 1 passaram pela fase de implementação da *aprendizagem colaborativa*, quando a professora realizou com eles algumas dinâmicas nos pequenos grupos para que a turma fosse se adaptando com a nova forma de organização da sala.

A partir das considerações descritas no percurso metodológico (Capítulo I) sobre as observações iniciais que fizemos na sala de aula do Primeiro Ano 1, com base nas impressões que obtivemos e dos relatos da própria professora sobre a forma como ela conduzia a prática pedagógica antes da formação dos pequenos grupos de alunos, iniciamos nossa observação e registros das aulas desenvolvidas pela professora, que tiveram como suporte as atividades planejadas numa perspectiva de ensino crítico e a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*. Nesse sentido, buscamos observar como a professora compreendeu a proposta e incorporou outras metodologias às novas formas de planejar e ensinar.

Na continuidade descrevemos como, a partir do modelo de Plano de Atividades, articulado pelo *grupo de estudos colaborativos*, a professora/participante elaborou os Planos e as atividades que foram aplicadas em sua sala de aula. Enfim,

passamos para a análise dos dados da mediação/intervenções da professora por meio da realização das atividades pelos alunos, tomando por base as expectativas de aprendizagem, as dimensões conceituais dos conteúdos e a atuação das crianças dentro dos pequenos grupos de alunos.

#### 4.1 A DISPOSIÇÃO DOS DADOS E O PLANEJAMENTO

A disposição dos dados da pesquisa segue a seguinte ordem:

1. Análise dos planos de atividades elaborados pela professora/participante do Primeiro Ano e suas ligações com as teorias estudadas.
2. Análise das atividades planejadas e desenvolvidas a partir da perspectiva das oito (8) expectativas de aprendizagem, das dimensões conceituais dos conteúdos e da metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*.
3. Análise de alguns eventos de ensino e aprendizagem, referentes às intervenções da professora no intuito de verificar se os mesmos foram condizentes com as proposta global da pesquisa.

A professora/participante elaborou treze (13) Planos de Atividades (Anexo E), num total de vinte e cinco (25) aulas que foram desenvolvidas durante o mês de agosto e parte do mês de outubro de 2014. Para a identificação das aulas observadas utilizamos as seguintes denominações: PA (Plano de Atividades) 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5, PA 6, PA 7, PA 8, PA 9, PA 10, PA 11, PA 12 e PA 13.

Para efeito de análise de dados, das vinte e cinco (25) aulas observadas, selecionamos alguns eventos de ensino, caracterizados por diálogos da professora durante as intervenções. As mediações da professora visam ao alcance das expectativas de aprendizagem pelas crianças. Como elas se misturam a todo o momento, observamos quais expectativas a professora priorizou em cada Plano de

Atividades e de seu conjunto de aulas, observando ainda a conexão com a alfabetização e o letramento das crianças, além da formação de conceitos científicos referentes às demais áreas do conhecimento (Ciências, Geografia, História, Matemática e Artes) trabalhadas, a partir das dimensões dos conteúdos. Os planos foram desenvolvidos em uma (1), duas (2) ou três (3) aulas.

O modelo de plano foi elaborado dentro da perspectiva teórica crítica na intenção de considerar a concepção de sujeito sócio/histórico, “produtor e consumidor de cultura”, o modelo de Plano também contempla a troca, a interação e a convivência com os colegas, a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*.

No nosso modelo de Plano as disciplinas são trabalhadas juntas, de forma a visar à introdução integral dos alunos no mundo da leitura e da escrita (alfabetização e letramento), sem desconsiderar as principais dimensões expressadas pela professora do Primeiro Ano 1: *social, histórica, conceitual, artística/estética*, em que estão presentes os conteúdos das demais áreas do conhecimento. “É o enfoque da “interdisciplinaridade singela” que se pretende explicitar quando é traduzido o conteúdo em questões desafiadoras” (GASPARIN, 2012, p. 41).

Por meio do modelo de Plano de Atividades o *grupo de estudos colaborativos* procurou operacionalizar as fases do método dialético de construção do conhecimento, desenvolvendo aspectos como: conhecimentos prévios dos alunos, dimensões conceituais dos conteúdos, problematização e avaliação/reflexão.

No modelo de Plano o grupo também se preocupou em definir os métodos de *aprendizagem colaborativa* a serem abordados durante cada atividade, que contemplou ainda os itens das competências sociais, formação dos grupos, papéis atribuídos e recompensas, sobre a perspectiva de que “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKII, 2012, p. 112). As questões metodológica da *aprendizagem colaborativa*, já abordadas nos capítulos I, subtítulo 1.7 e II, subtítulo 2.14, são importantes para que as crianças adquiram as competências tão necessárias para que o trabalho nos pequenos grupos de alunos cumpra sua dupla função, de socialização e aprendizagem.

Ao ser testado na prática verificaremos a viabilidade do modelo de Plano de Atividades, no entanto, algumas questões teóricas construídas pelo *grupo de*

*estudos colaborativos* corroboraram para que as próprias professoras tomassem a iniciativa de criar o modelo, pois houve uma conscientização da necessidade de mudança “na forma de estudar e de trabalhar” (GASPARIN, 2012, p. 160). Segundo o autor, uma mudança assim implica em alterar a maneira de pensar por meio de uma nova forma de estudar, de planejar e de executar o trabalho pedagógico na sala de aula. “O método dialético de construção do conhecimento é um processo de análise da realidade, de estudo, de planejamento e de (re)construção do saber em aula” (GASPARIN, idem, ibidem). Nesse sentido, dada à complexidade do método, entendemos que nosso modelo de Plano de Atividades poderá ser alterado, readaptado, até que tome uma forma suficiente para dar conta das demandas do processo de ensino e aprendizagem inclusivos nas salas de aula regular.

“Importa, todavia, que o trabalho vai ser desenvolvido pelo método: prática-teoria-prática” (GASPARIN, 202, p. 161), e que por meio das ações docentes será possível verificar se, em nossa realidade, o método se torna viável para identificar as falhas e (re)projetá-lo à medida das necessidades e demandas teórico/práticas. Assim, no próximo subtítulo, analisaremos as produções da professora, baseadas no modelo, nos conteúdos e nas expectativas de aprendizagem dos educandos.

Como a professora do Primeiro Ano 1 também participou da elaboração do modelo do Plano de Atividades e já tinha a ideia de como encaminhá-lo, aceitou de forma desafiadora elaborar os planos na perspectiva crítica para o trabalho de ensino e aprendizagem, contendo os conteúdos para o mês de agosto de sua turma. Segundo a própria educadora:

### Quadro 30: Diálogo da professora/participante do Primeiro Ano 1

*“\_\_\_\_\_ É tudo muito novo pra mim, nunca planejei antes, não de verdade. Aqui no município a gente não planeja assim, segue o roteiro do plano de ensino e cria um roteiro quinzenal só especificando conteúdos, páginas do livro onde estão as atividades e etc, isso é meio mecânico, a gente não reflete da forma como refletimos no grupo de estudos, engraçado é que eu já trabalhei numa escola particular e lá também não planejava, lá a gente usava umas apostilas que também seguia roteiros prontos, lá a gente não podia atrasar o conteúdo, não tinha flexibilidade. Aqui no município a gente tem mais autonomia, aqui a gente não planeja objetivos, mais lá na Matriz Curricular tem as expectativas de aprendizagem que a gente tem que atingir, de qualquer forma, a gente não elabora porque elas já estão lá e a coordenadora da escola sempre cobra isso, pede pra gente não perde de vista as expectativas. Aqui nos nossos planos eu vou ter que privilegiar as expectativas em alfabetização, porque eu tenho que cumpri-las de qualquer forma e também tem o eixo temático, eu sempre trabalhei o eixo em atividades de Ciências, História e Geografia, às vezes eu acrescentava um texto em Português, mas não da forma como vou fazer agora, vamos ver no que vai dar. Eu quero mudar, foi pra isso que estudamos (...)”*

A professora buscou na Matriz Curricular o primeiro eixo temático para o terceiro bimestre dentro da disciplina de Matemática e Ciência: “O tempo”. De posse do tema a professora/participante organizou as expectativas de aprendizagem que seriam contempladas, correspondentes aos objetivos a serem atingidos, lembrando que foi bem complexo separá-las, pois elas estão entrelaçadas em todas as atividades do Primeiro Ano, pois todas contemplam a alfabetização das crianças por meio das múltiplas linguagens, assim todas as atividades visaram desenvolver nas crianças:

1. A estimulação da atenção para a linguagem oral e escrita;
2. a percepção da linguagem matemática;
3. a sequenciação;
4. a atenção e percepção;
5. a sequência oral e atenção auditiva;
6. a associação;

7. o desenvolvimento da linguagem, leitura e associação escrita e desenho;
8. o desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação.

As expectativas acima correspondem às muitas situações de ensino e aprendizagem em que a linguagem pode ser valorizada e estimulada, favorecendo a alfabetização e o letramento das crianças em fase inicial de leitura e escrita. Para tanto, a professora/participante procurou planejar atividades de ensino nos pequenos grupos de alunos com a intenção de explorar as linguagens oral, escrita, corporal, matemática e pictórica. Durante a observação participante, analisamos as ações alfabetizadoras, cientes de que as expectativas descritas não deveriam ser vistas em separado, porque estão presentes em todas as atividades de leitura, produção textual, oralidade e apropriação do sistema escrito. Desse modo, por ser esse um trabalho de colaboração, consideramos as exposições da professora na realização do seu trabalho e optamos pela análise conjunta da atuação da professora no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem junto às crianças do Primeiro Ano 1, que objetivou o alcance das expectativas de aprendizagem 1, 4, 5, 7 e 8 e da análise conjunta também das expectativas 2, 3 e 6, relacionadas à apropriação da linguagem matemática. Assim, salientamos que os Planos de Atividades não seguem uma ordem numérica, pois as expectativas em matemática foram separadas.

Percebemos nas observações das aulas desenvolvidas que a professora priorizou a estimulação da atenção para a linguagem oral e escrita, a atenção e a percepção, a sequência oral e a atenção auditiva, o desenvolvimento da linguagem, a leitura e a associação escrita e o desenho e o desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação em oito atividades planejadas, como veremos a seguir.

#### **4.1.1 O Plano de Atividades 1 – prática social inicial do tema**

Para fazer a introdução do tema de estudo e sondar os conhecimentos prévios dos alunos a professora/participante contou a história “O tempo” (Ivo Minkovicius), usou a gravura ilustrativa da história. A professora não forneceu

respostas prontas, ela direcionou o pensamento e a organização das ideias das crianças, também estimulou o debate nos pequenos grupos. Nesse início ela fez muitas considerações sobre os papéis atribuídos às crianças e repetiu várias vezes a importância do cumprimento das competências sociais. Ela também se mostrou bastante preocupada com a interação das crianças com NEE dentro dos pequenos grupos e as incentivou a falar, e tudo que as crianças falavam ela anotava em um cartaz fixado na lousa, anotando inclusive o nome do grupo e da criança que se manifestou. A professora fez considerações sobre a constituição da palavra “tempo” que ela escreveu na lousa, em letra cursiva e letra de imprensa, ela enfatizou a letra inicial da palavra e também sobre a letra “m” antes da letra “p”, retomando com as crianças um conhecimento já desenvolvido. Agora, sim, identificamos o primeiro evento de ensino que corresponde à apropriação do sistema escrito, verificados no diálogo abaixo a partir dos dados que demonstram a análise:

#### Quadro 31: Evento de ensino 1

“ \_\_\_\_ O assunto que iniciamos hoje com a história que a prô contou diz respeito a palavrinha tempo, como se escreve essa palavra? Isso mesmo (...), começa com a letrinha t de tamanduá, de que mais? Quem pode me dizer mais palavrinhas com começam com t? Lá na fazenda que você mora (...) existe um bichinho que fura buracos no chão bem rapidinho que o nome começa com t, você sabe qual é? Muito bem pessoal, vamos ler então as palavrinhas que começam com t (...). Agora vamos voltar a palavrinha tempo, que letra é essa que vem depois do “te”, isso mesmo é a letra “m”, alguém sabe me dizer por que nós usamos “m” antes de “p”? A gente já estudou isso galerinha (...)”

Durante o evento a professora reforçou várias vezes o fonema “t”, repetindo-o sempre e dirigindo a atenção para as crianças com necessidades educacionais especiais, fazendo assim, uma intervenção voltada para as crianças que estavam iniciando o processo de alfabetização e a caminho de iniciar.

A professora também utilizou a decomposição da palavra, utilizando a letra inicial para escrever outras palavras. Nos dois casos a professora procurou estabelecer relações entre fonemas e grafemas. Outra percepção foi que a professora também questionou a constituição da sílaba “te”, como nem todos os alunos sabiam estabelecer essas relações, a professora os instigou a repetir com ela a constituição da sílaba “te” e dos demais sons das vogais, fazendo isso por meio

das outras palavras com t que ela escreveu no quadro a partir das falas das crianças.

Outra questão foi que na mesma intervenção a professora direcionou um questionamento sobre uma questão ortográfica, o uso da letra “m” antes de “p”. Fazendo isso a educadora voltou à mediação pedagógica para os alunos mais adiantados na alfabetização, que já possuíam condições de compreender o mecanismo ortográfico.

Durante a recontagem da história por meio de um desenho coletivo nos pequenos grupos a professora circulou pela sala o tempo todo no sentido de incentivar a participação das crianças com necessidades educacionais especiais. O reconto por meio de desenhos priorizou duas linguagens, a pictórica e a oral, já que as crianças foram convidadas a expor para o grupo suas produções.

Percebemos que as crianças com necessidades educacionais especiais, apesar de o tempo todo ser estimuladas a falar, estavam ainda tímidas, os demais colegas foram o que mais teceram considerações. Segunda a professora, levar as crianças à frente, além de desenvolver a oralidade, consiste em alcançar a expectativa: *o desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação*. Segundo ela, quando vão à frente, as crianças se expõem mais e aprendem a ficar mais desinibidas, o que favorecerá outras atividades futuras, como as apresentações teatrais, por exemplo.

Nessa atividade verificamos a intenção da professora de desenvolver nas crianças um pensamento científico, trabalhando o tema “tempo” em sua dinâmica sócio/histórica, como proposto pela pesquisa. Tomando por base as análises do *grupo de estudos colaborativos*, buscamos no Capítulo III, subtítulo 3.6 as seguintes considerações: “O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas escolares” (...) (VIGOTSKI, 2001, p. 241). Segundo o autor o professor precisa, por meio das atividades orientadoras do ensino, revelar para as crianças as leis mais profundas e essenciais das coisas e a criança não deve receber isso pronto e acabado, ela deve descobrir, por meio da investigação proporcionada por atividades de ensino problematizadoras.

Assim, em sua intervenção a professora sondou os conhecimentos prévios dos alunos, anotou tudo, procurou não interferir e ainda explicou para as crianças todos os passos das atividades que seriam desenvolvidas e os objetivos a alcançar.

#### **4.1.2 O Plano de Atividades 3 e 4**

No PA 3 e 4, além das demais expectativas já citadas, a professora/participante estimulou a atenção auditiva das crianças para a linguagem oral e escrita com uma música, o objetivo foi o de trabalhar os sons do “ge”, “gi” e “je”, “ji”, a professora nos explicou que estes conteúdos na Matriz Curricular correspondiam ao quarto bimestre, no entanto, ela resolveu adiantá-lo para que pudesse concatenar uma dificuldade ortográfica que precisaria ser revista muitas vezes, com o tema trabalhado.

A professora entregou um texto para cada aluno, antes de juntá-los e antecipou com as crianças sua leitura trabalhando na lousa a palavra “relógio”. Ela sondou os conhecimentos prévios das crianças sobre os diversos tipos de relógios e a utilidade; sobre o tempo; dia e noite; a pressa das pessoas; a vontade do tempo passar logo quando queremos fazer algo etc., ela não anotou os conhecimentos prévios das crianças. Depois juntou os pequenos grupos conforme os critérios definidos no mapa de sala, definiu os papéis e pediu para os alunos acompanharem com o dedinho a letra da música para aprender a cantar, explicou também que a música pertence a um cantor e poeta muito famoso, chamado *Vinícius de Moraes*, que morreu, mas deixou muitas músicas para as crianças, que falam sobre muitas “coisas legais”, que são ouvidas até hoje.

Repetiu a música várias vezes enquanto circulava pela sala e ajudava as crianças com NEE a acompanharem a leitura cantada, depois desligou o som e pediu que as crianças cantassem apenas acompanhando a letra da música, reforçou que os leitores (papel atribuído pela metodologia ensino-aprendizagem colaborativo) auxiliassem os colegas. Na sequência a professora passou para a interpretação oral da música, repetindo questões já ditas pelas crianças na sondagem inicial e

problematizando um pouco mais a questão “tempo”, dando ênfase às dimensões histórica e social do conteúdo.

Em seguida a professora passou para as questões ortográficas da aula, como descrito no evento 2:

#### Quadro 32: Evento de ensino 2

*“\_\_\_\_\_ A palavra “relógio” tem a sílaba “gi”, que escrevemos com qual letra? Isso mesmo, é o som do “g” sozinho, sem “u”, diferente de “guerra”, por exemplo. O problema é que o “g” sozinho tem som de outro consoante, quem sabe qual é? (...) Isso! É a consoante “j”, vamos procurar no banco de palavras algumas palavras com som iguaizinhos mas que se escrevem diferente, tanto com “g”, quanto com “j” e depois vamos separá-las em dois grupos, do “g” e do “j” (...).”*

A professora então entregou uma caixa cheia de palavras (que havíamos recortado com antecedência) para cada grupo e pediu que as crianças procurassem palavras com “g” e “j”, pediu aos leitores (papel atribuído) de cada grupo que ajudassem com calma os outros colegas. Durante essa parte da atividade, não anotamos mais intervenções porque auxiliamos a professora, circulando nos grupos, a fim de mediar a atividade dos pequenos, também ajudamos os controladores do tempo com o relógio, para essa etapa da atividade a professora marcou vinte e cinco (25) minutos.

Após o tempo, o leitor de cada grupo leu as palavras encontradas e a professora, por meio de hipóteses de escrita, foi direcionando as crianças a descobrirem com qual letra se escrevia cada palavra, ela foi escrevendo as palavras no quadro formando duas listas, de palavras com “g” e com “j”, no final a professora falou que é preciso prestar muita atenção na forma como se escrevem essas palavras, ler e escrever bastante, sempre que possível, para aprendê-las. No final as crianças copiaram as palavras no caderno.

No Plano de Atividades 4 a professora realizou uma atividade de pesquisa de palavras escritas com “g” ou “j” bem parecida com a atividade 3, questionamos o porquê dela não ter pensado em outro tipo de atividade, como uma leitura e produção textual por exemplo, onde as palavras com “g” ou “j” pudessem aparecer, no entanto, a professora/participante achou pertinente aquela atividade.

Pudemos perceber que as crianças mais adiantadas na alfabetização não estavam familiarizadas com as palavras com “g” e “j” e se confundiram bastante, e quanto às crianças com necessidades educacionais especiais não percebemos avanços com relação à questão, que pra elas não possuía significado algum, no entanto, elas interagiram durante a atividade. Segundo a professora, uma atividade dessa, realizada individualmente, levaria à indisciplina ou total apatia dessas crianças, que em grupo alcançaram a estimulação da atenção para a linguagem, o que favorecerá atividades futuras.

No geral, a professora levou o grupo a entender que para escrever muitas palavras é preciso treinar bastante e ficar atento, pois, pelo menos nesse caso não existem regras. Nessa atividade a professora fez intervenções não só com relação às escritas com “g” e “j”, ela também procurou analisar com a turma a constituição das outras sílabas das palavras.

Nessa atividade, para as crianças com necessidades educacionais especiais o maior ganho deu-se pela escolha do gênero textual, a professora foi coerente quando começou com uma música que estimulou as crianças para a aprendizagem, ao escolher a música e o autor, ela procurou também introduzir as crianças numa cultura musical culta, explorando as dimensões artístico-estéticas.

A professora também partiu do todo para as partes, primeiro trabalhou o texto e depois retirou dele a palavra chave do estudo e só depois pediu aos alunos e alunas que procurassem as palavras isoladas no banco de palavras da sala. A educadora também demonstrou que entende que as crianças passam por processos cognitivos de elaboração de hipóteses com relação à língua escrita, até que possam entender que os sons utilizados na fala, ao serem escritos, se modificam.

Essa consciência fonológica não é aprendida em apenas uma aula, é um processo complexo de conhecimento que demanda bastante leitura e escrita, em que o educador deve intervir, a fim de provocar a percepção dos alunos e alunas para as formas corretas de grafismo das palavras da língua portuguesa.

Ao planejar essa atividade de leitura, a professora também visou atribuir significados ao que as crianças estavam lendo. No *grupo de estudos colaborativos* esteve em pauta a questão do desenvolvimento da leitura na criança como uma atividade cognitiva que envolve a percepção, a memória, a inferência e a construção

de sentidos que “ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Aqui entra em pauta a zona de desenvolvimento proximal, descrita no Capítulo II, subtítulo 2.5, segunda a qual aquilo que a criança faz com auxílio hoje, poderá fazer sozinha amanhã, ou seja, para o grupo de crianças com necessidades educacionais especiais, mesmo sem decodificar os signos da língua escrita, elas são capazes de demonstrar interesse pela leitura e avançar se o professor lançar mão de estratégias em que as crianças sejam levadas a perceber a utilidade da leitura em diferentes objetivos, que não sejam apenas os da escola.

#### 4.1.3 O Plano de Atividades 6

A aula do Plano de Atividade 6 foi bastante motivadora para as crianças, além de estimular a atenção e a percepção das crianças, essa atividade também trabalhou o desenvolvimento da linguagem, leitura e associação escrita e desenho e o desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação. As dimensões histórica, artístico/estéticas do tema foram bem exploradas pela educadora, como mostra o evento 3.

#### Quadro 33: Evento de ensino 3

“ \_\_\_\_ Agora eu quero todos bem quietinhos observando essa imagem que é uma cópia de um quadro, uma tela de um artista plástico, vocês sabem o que é um artista plástico? Alguém sabe? (...). É isso, alguém que pinta quadros, alguém que é muito inteligente e consegue representar de um modo diferente, surreal, que parece um sonho, a realidade que ele vê. Esse artista é assim, as pessoas chamam ele de surrealista, porque pinta coisas diferentes do mundo real, o nome dele é Salvador Dali, ele também pintou outras telas muito famosas, elas ficam em museus e ele já morreu faz tempo, ele viveu no começo do século XX. Prestem atenção nos detalhes da pintura, o que nós mais vemos nela? Isso mesmo, relógios derretidos, muito bem (...) o que será que o artista quis dizer com eles? Vamos observar o lugar que esses relógios estão? (...) É isso (...) a natureza (...). Então quer dizer que o artista pintou relógio derretidos na natureza? É isso? Hum, vamos pensar mais?”

Esse evento despertou o interesse das crianças com necessidades educacionais especiais. Após explorar e problematizar a obra com as crianças, a professora pediu que os grupos se unissem como sempre, todos já conheciam seus grupos e logo se organizaram, a professora atribui papéis, ela procurou dar os papéis aos alunos com necessidades educacionais especiais, já que nessa atividade não exigiu habilidade de leitura e escrita.

As crianças desenharam em um grande cartaz e depois apresentaram seus desenhos aos outros grupos, todos interagiram, uns menos e outros mais. No entanto, a interação entre as crianças estava fluindo, percebemos as crianças com necessidades educacionais especiais integradas à turma e às atividades, diferente de antes da formação dos pequenos grupos.

Fazer releitura de obra de arte significa criar outra obra e não fazer cópias da original, mesmo às crianças pequenas devem ser informadas que não devem copiar a obra e sim usar a própria criatividade. Nesta atividade a dimensão artística-estética foi valorizada pela professora.

As crianças do Primeiro Ano, mesmo que ao modo de cada uma, foram capazes de refletir e contextualizar, criando seus próprios desenhos. No momento de criação das crianças a mediação da professora se deu no sentido de observar e intervir nos grupos, onde as crianças não estavam dialogando e compartilhando adequadamente o mesmo desenho. A professora disponibilizou tintas guache, cola colorida e pincéis, revistas e massa de modelar, para que os alunos pudessem escolher o que queriam usar, fazendo assim uso de várias linguagens artísticas.

#### **4.1.4 O Plano de Atividades 9**

Para essa atividade as crianças fizeram pesquisas sobre os diversos tipos de calendário em um contexto histórico, considerando a evolução humana. As expectativas de aprendizagem corresponderam tanto à *percepção da linguagem matemática* (contagem dos dias), quanto à *estimulação da atenção para a linguagem oral e escrita e comunicação*. A dimensão histórica foi a mais trabalhada,

além da dimensão social. A atividade de pesquisa exigiu que a turma fosse dividida em dois ambientes, por falta de espaço na escola, assim, um grupo ficou com a professora/participante no laboratório de informática e outro grupo ficou com a professora/pesquisadora na biblioteca. As revistas e os sites de buscas foram previamente selecionados. Por causa da divisão não foi possível registrar informações da mediação da professora nessa parte da atividade.

No segundo momento, de volta para a sala e de posse de suas pesquisas os grupos foram organizados, os papéis atribuídos e juntas, professora/participante e pesquisadora, trabalharam no sentido de ajudar as crianças na organização da pesquisa e confecção dos cartazes. A professora/participante relatou que por causa dos estudos chegou à conclusão de que deveria planejar uma atividade de pesquisa mais avançada do que apenas a busca de palavras; por exemplo, no começo ela achou que não daria certo, por causa da pouca idade das crianças e do nível de alfabetização, mas concluiu que o trabalho, apesar de difícil, foi enriquecedor.

Essa atividade levou bem mais do que duas aulas, expressas no Plano, apenas na quarta aula as crianças iniciaram as apresentações, demonstrando que adquiriram conhecimentos acerca da pesquisa elaborada.

No final, a professora falou para as crianças que em suas pesquisas elas buscaram informações muito importantes, que estavam em textos científicos. Para muitas crianças do Primeiro Ano, percebemos que o acesso àquele tipo de texto que utilizamos, retirados das Revistas Recreio e Ciências Hoje Para as Crianças, parecia algo comum. No entanto, para as crianças com necessidades educacionais especiais, ler e escrever são ações pouco vivenciadas no cotidiano, por isso, pelas percepções que tivemos, essas crianças ficaram um pouco perdidas e não conseguiram lidar muito bem com o material de pesquisa, percebemos que a atenção delas esteve fixada nas ilustrações.

Diante do exposto, entendemos que os diferentes tipos de textos, apresentados pela escola, para essas crianças representam a ampliação do grau de letramento de cada uma, o que, para elas, apenas a escola pode oferecer.

Para a turma, de um modo geral, a atividade alcançou as expectativas previstas, as crianças não leram por ler, elas leram para aprender, buscar informações e ter mais conhecimentos sobre o processo histórico do tema em

estudo, elas ainda aprenderam a sintetizar os conhecimentos adquiridos para a confecção do cartaz.

Percebemos que o desafio foi grande, porque, se fosse considerada a concepção da professora de antes dos estudos teóricos, segundo ela, jamais daria esses tipos de textos para as crianças, antes, na concepção da professora, esse tipo de texto só poderia ser trabalhado com turmas maiores e alfabetizadas.

Com relação à elaboração de cartazes para apresentar para a turma o resultado de suas pesquisas, as crianças leram e escreveram para elaborar o cartaz, elas usaram as gravuras e escreveram resumidamente os nomes e épocas de cada calendário, apesar das intervenções, ainda houve erros de ortografia, comuns da idade.

Entendemos que as crianças do Primeiro Ano já podem ser iniciadas nesse tipo de atividade, isso é importante para que elas compreendam a utilidade da cultura escrita na sociedade. Num perspectiva teórica, os diversos tipos de gêneros discursivos presentes na escola provocam a formação de conceitos científicos, por isso, devem ser cuidadosamente planejados e organizados, pois eles “(...) incorporam práticas comunicativas sobre sistemas de palavras e conceitos que têm sua própria coerência abstrata e formal” (DANIELS, 2013, p. 18). Esses textos devem proporcionar às crianças conhecimentos diferentes daqueles aprendidos na riqueza da vida cotidiana.

#### **4.1.5 O Plano de Atividades 10**

Nesta atividade de produção de texto, bem típica do Primeiro Ano, a professora colocou uma sequência de gravuras em uma folha de papel A5 e explicou para as crianças que cada uma deveria escrever uma parte da história, dando continuidade ao que o colega havia começado. Ela reforçou as competências dos pequenos grupos e disse que era um trabalho de auxílio, que todos tinham que discutir juntos o que queriam escrever e que o escriba do grupo não deveria escrever para o colega, mas sim auxiliá-lo. A professora nos explicou que com essa atividade queria trabalhar as *sequência oral* e *atenção auditiva* e o *desenvolvimento da língua escrita*, e que também queria aproveitar o trabalho de produção escrita

coletiva nos pequenos grupos para reforçar os laços de amizade entre as crianças, pois havia percebido que a interação estava deixando as crianças com necessidades educacionais especiais mais a vontade e participativas. O texto trazia gravuras que sugeriam o tema em estudo, com isso também as crianças puderam compartilhar mais informações que aprenderam sobre “tempo”.

A professora durante as mediações fez intervenções sobre a ortografia, o gênero e os recursos linguísticos utilizados. Com as crianças ainda não alfabetizadas ela utilizou estratégias como decomposição da palavra para formar outra, como veremos no evento 4:

#### Quadro 34: Evento de ensino 4

“ \_\_\_\_ (...) Será que a escrita desta palavra está correta? Olhe para a prô, observe como se pronuncia “primeiro”, pri, como se escrever? Igual a prima, como se escreve pri? (...) Isso, com ” p” e depois do “p”? Vem “i”, hum! Não sei não, escreve pra eu ver (...). (...) Agora lê, você leu “pi”, mas é pri, observa na boca da prô, vou repetir, assim oh! “Pri”, será que tá faltando alguma letrinha? (Nesse momento o colega do lado falou que era o “r”, a tá bom, então escreve novamente (...)).”

Durante a intervenção a professora restringiu o campo de possibilidades linguísticas usando uma única palavrinha com a sílaba inicial igual à palavra “primeiro” que a criança estava tentando escrever, ela teve paciência em deixar que a criança formulasse suas hipóteses, o que enriqueceu a intervenção.

Nesse momento em que a professora trabalhou a palavra “primeiro” e questionou com a criança que tentava escrever a palavra sobre a formação da sílaba “pri” demonstrou o esforço dela em fazer com que o aluno que ainda não estava alfabetizado avançasse. Segundo a professora, essa criança, antes da formação dos pequenos grupos, não fazia tentativas de leitura e escrita.

Essas são algumas das vantagens que percebemos na organização da sala em pequenos grupos; no entanto, percebemos desvantagens que precisam ser consideradas, por exemplo, um fator a ser superado nos pequenos grupos de alunos é que as crianças que sabem um pouco mais sempre antecipam as respostas. Durante nossas experiências, notamos que por mais que a professora pedisse para as crianças que sabiam um pouco mais não antecipassem as respostas, não tinha jeito, elas acabavam falando, não aguentavam esperar a resposta do colega, isso

prejudicava a intervenção porque a professora não conseguia concluir com a criança a hipótese levantada por ela inicialmente.

A professora não realizou correções das produções, apenas acompanhou o andamento e realizou intervenções nos pequenos grupos, também auxiliamos nesse processo. Achemos o trabalho de mediação da professora/participante significativo porque quando as crianças, de maneira geral, esqueciam a letra que queriam escrever, ao invés de dar a resposta pronta, a professora as encorajava a procurar a resposta no alfabeto da sala, fazendo intervenções como a do evento 5, onde a criança esqueceu qual era a letra “p”, como se escrevia.

#### Quadro 35: Evento de ensino 5

“ \_\_\_\_\_ Veja lá no alfabeto, a letra que você quer vem depois da letra “o” e antes da letra “q” (...). Isso mesmo, que letra é essa? Muito bem, agora pode escrevê-la”.

Algumas crianças em processos iniciais de aquisição de escrita, além de esquecer com qual letra deveriam escrever, também demonstraram durante a atividade dificuldades em gravar algumas letras, pudemos perceber que elas eram encorajadas pela professora e pelos colegas a prestarem atenção na forma como eles escreviam em outro papel a letra e procuravam imitar, ressaltando mais uma vez os pressupostos vigotskianos de que o que a criança consegue fazer com auxílio, imitando um colega mais experiente, logo conseguirá fazer sozinha. Com base nesse pressuposto, Vigotskii (2012, p. 114) formulou a lei fundamental do desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intepsiquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Outra questão relacionada às atividades e à mediação da professora é o sentido que se dá para as palavras. Segundo Daniels (2013, p. 23)

(...) a instrução das crianças em sistemas de conhecimento científico na escola envolve uma forma única de comunicação em que a palavra assume uma função que é bastante diferente daquela característica de outras formas de comunicação.

Nesse sentido, quando a professora induz a criança a refletir sobre a escrita das palavras, como descritos nos eventos, não faz isso para que as crianças aprendam simplesmente a se comunicar, mas sim para que elas aprendam a escrever corretamente, para que aprendam a fazer uso do sistema de escrita, uma comunicação bem mais complexa, que demanda conhecimentos específicos sobre Língua Portuguesa.

#### **4.1.6 O Plano de Atividades 11**

Na atividade 11 a professora/participante priorizou o *desenvolvimento da linguagem, a leitura e associação escrita e desenho, a atenção e percepção e o desenvolvimento da linguagem corporal e a comunicação*. Ela passou um filme explicativo para as crianças (De onde vem o dia e noite? – Cultura), a fim de proporcionar um melhor entendimento da turma sobre o tema, subsidiando-as para uma produção de texto. Como expressos no Capítulo II, subtítulo 2.7, para Hedegaard (2013) o professor deve guiar o ensino a partir do envolvimento do aluno com as leis gerais da matéria, por isso a professora escolheu um filme explicativo em uma linguagem infantil, porém, científica, do tema. Desse modo, foi possível às crianças significar o que estavam aprendendo, para isso a autora propõe atividades iniciais orientadas para a investigação concreta, a autora ressalta que “filmes, visitas a museus são partes importantes do ensino, principalmente nas fases iniciais”.

A professora iniciou a atividade problematizando sobre dia e noite, ela anotou todas as considerações das crianças em outro cartaz e comparou com as considerações anotadas na primeira aula, segundo ela já era hora de confrontar os conhecimentos da prática social inicial dos conteúdos com os conhecimentos construídos pelas crianças no decorrer das atividades.

Ela tomou o cuidado de instigar a fala das crianças com necessidades educacionais especiais e de anotar os nomes das crianças que se manifestaram, ela considerou essa questão importante para analisar os avanços dessas crianças, pois em grupos elas adquiriram competências que ainda não tinham adquirido sozinhas, antes da organização da sala em pequenos grupos.

Dando continuidade à atividade a professora passou o vídeo para as crianças e depois usou um globo terrestre e uma lanterna para retomar a explicação das questões sobre “dia e noite” apresentadas no vídeo. Finalizando a atividade a professora pediu que as crianças se justassem a seus pares, designou as funções de leitor/escriva e facilitador para as duplas, entregou uma folha de papel A5 para cada uma e pediu que desenhasssem juntos tudo que haviam entendido sobre o vídeo e se quisessem poderiam escrever também.

Nas intervenções a professora pediu nossa ajuda, em duplas as crianças questionaram mais sobre sílabas e palavras. Por que estávamos também auxiliando nas intervenções, não foi possível gravar eventos sobre a mediação da professora. No momento da oralidade foi possível perceber a participação ativa das duplas, todas as crianças se manifestaram, mostrando que houve um bom entendimento acerca do vídeo e das problematizações da professora.

#### **4.1.7 O Plano de Atividades 12**

Na atividade 12, para introduzir o tema “as quatro estações do ano” a professora visou o Plano de Atividade 10, as atividades de produção de texto foram semelhantes. A professora leu a história no *slide* e explorou com as crianças os conhecimentos prévios, com base em tudo que já haviam estudado, para que fizessem uma boa produção de texto.

Enquanto a professora lia o texto com uma boa entonação as crianças prestavam bastante atenção, estavam envolvidas. Desse modo, a professora serviu de modelo para as crianças, naquele momento ela deixava transparecer o quanto é bom ler e aprender com os livros. Sabemos que outras oportunidades de leitura

devem ser oferecidas às crianças, por meio de textos que elas mesmas possam ler e compreender, no entanto, momentos como os que foram oferecidos pela professora/participante também demonstraram sua efetividade.

Prosseguindo a atividade, em quartetos as crianças procuraram escrever suas produções com a ajuda constante da professora, que realizou intervenções semelhantes às demais, criando hipóteses de escritas com as crianças, pedindo que elas fizessem comparações com outras palavras, que buscassem a letra no alfabeto, entre outras. Em cada grupo ela procurou levar as crianças a corrigir os erros mais comuns, levando-as a descobrir o que queriam sobre as letras.

Questionamos sobre alguns erros de ortografia das crianças, como o da criança que escreveu “xuva”, segundo a professora, a criança usou seus conhecimentos sobre escrita e acertou, pois a dificuldade ortográfica “ch” ainda não tinha sido ensinada formalmente, por isso, em outra oportunidade ela corrigiria aquela questão ortográfica. De acordo com ela, esse obstáculo vai ser superado com o tempo, pois, não estava previsto nas expectativas a alcançar naquela atividade. Nesse sentido, a criança já estava alfabetizada, a intenção da professora já havia se concretizado na aprendizagem.

#### **4.1.8 O Plano de Atividades 13**

Nesta última atividade a professora contemplou o *desenvolvimento da linguagem escrita* e o *desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação*. Segundo a professora essa atividade correspondeu à prática social final do conteúdo. Segundo Gasparin (2012) é o momento da ação consciente do aluno, em que o professor e o aluno, após terem se aproximado da compreensão do conteúdo, dialogam com o objetivo de definir as estratégias de como e onde eles poderão usar significativamente esse novo conteúdo, considerando que a aprendizagem se justifica quando os alunos percebem sua utilidade em ações sociais concretas. Observando o evento 6:

### Quadro 36: Evento de ensino 6

*“ \_\_\_\_ Galera, como nós fizemos algumas coisas interessantes com o tema “tempo” eu pensei da gente fazer uma exposição de tudo e chamar a família e os outros alunos da escola para apreciar as artes e as produções que vocês fizeram em grupos, o que vocês acham? (...) Muito bem. Mas quando queremos convidar as pessoas, o que precisamos fazer?(...) É isso mesmo, um convite então vamos redigir o nosso convite? A gente pode fazer assim, vocês vão falando o que querem escrever e eu vou copiando aqui no quadro, depois eu ligo o Datashow e digito junto com vocês pra gente vê se ficou bom, pode ser? Só que primeiro tem algumas coisas que precisamos definir como o dia e o horário, por exemplo. Vamos ver no calendário? Depois que nossos convites ficarem prontos nós vamos organizar tudo que fizemos e escolher um grupo para ficar com cada cantinho, cada grupo vai ter que ensaiar para explicar direitinho o que nós fizemos e aprendemos para as pessoas que vierem visitar nossa exposição (...).”*

A professora na verdade não decidiu com os alunos o que iam fazer com as novas informações porque ela já havia decidido que seria assim. Segundo ela, nessa idade as crianças ainda não conquistaram a autonomia para fazer certas escolhas, no entanto, ela, a professora, levou o grupo a decidir várias coisas sobre a exposição, como o dia e horário do evento, o texto do convite, qual grupo ficaria em qual cantinho e outros detalhes da exposição. Nós acompanhamos toda a organização e o evento, que aconteceu numa manhã de sexta-feira, alguns pais compareceram e toda a escola prestigiou os trabalhos das crianças. De última hora a professora ensaiou as crianças para a apresentação da música “relógio”, foi um pouquinho improvisado, mas as crianças se dedicaram e fizeram direitinho.

Sobre a produção de texto, “o convite”, a professora do Primeiro Ano fez dessa produção de texto a oportunidade de aprendizagem de um gênero do discurso comum no dia a dia. Nesse sentido, a produção serviu para convidar os pais para prestigiarem as atividades realizadas naquele mês. A professora começou a produção coletiva como escriba das crianças buscando aspectos estruturais e estilísticos de um convite formal, ela lançou as seguintes perguntas:

### Quadro 37: Evento de ensino 7

*“ \_\_\_\_ Alguém já recebeu um convite? Lembra como ele foi escrito? Como podemos começar? Para quem vamos enviar o convite? Dia e data nós já decidimos, agora precisamos pensar no texto (...).”*

À medida que o convite ia sendo feito a professora fazia questionamentos sobre a composição de certas palavras, sobre a pontuação, escrevia conforme as crianças falavam, induzia a novas hipóteses, apagava e fazia de novo. Depois de pronta a professora ligou o *Datashow* e digitou o convite junto com as crianças, ressaltando aspectos de estrutura do texto, como: local da data do evento e dia, a despedida e o local da assinatura.

A professora imprimiu os convites e cada aluno assinou apenas os convites que ia entregar. Notamos que esta atividade, na perspectiva da aquisição da leitura e escrita, privilegiou o “alfabetizar letrando”, porque as crianças tinham um motivo para escrever, elas estavam envolvidas em uma atividade verdadeiramente significativa, que após aquele processo inicial de escrita coletiva exigiria delas um conhecimento mais elaborado sobre o tema “tempo”, pois todo conhecimento adquirido seria socializado com outras pessoas, além dos colegas da sala e a professora.

Na verdade essa exposição correspondeu à forma como a professora avaliou as crianças, também repassamos com os grupos os conhecimentos adquiridos sobre o tema durante os ensaios para a exposição. Verificamos ainda que a professora não elaborou um Plano de Atividades para a exposição, em seus registros ela colocou como uma “ação” desenvolvida pela turma, que segundo ela, foi uma sugestão da coordenadora da escola, que resolveu aproveitar o evento como ação do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Outras atividades contemplando a linguagem matemática também foram desenvolvidas no decorrer do mês de agosto, antes da finalização do projeto com o evento de exposição e apresentação das atividades das crianças. As atividades desenvolvidas que visaram às “expectativas em matemática” foram bastante apreciadas pelos pais durante a exposição, como veremos a seguir, lembrando que elas se entrelaçam e foram construídas também em atividades já citadas.

## 4.2 A PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA

*“As expectativas de aprendizagem em matemática precisam estar presentes em todas as disciplinas, pois a matemática faz parte do dia a dia das pessoas, em todas as situações”.* Com essas palavras a professora/participante resumiu o que havia acrescentado em seus conhecimentos com os estudos teóricos. Ainda segundo a professora, a alfabetização das crianças só pode acontecer se a escola conseguir cumprir o seu papel de fazer com que os pequenos dominem a linguagem matemática.

Na fase da alfabetização inicial, acreditamos que as atividades práticas (lúdicas) são motivadoras e elas podem e devem estar concatenadas às demais áreas do conhecimento, no nosso caso, as dimensões histórica e científica estiveram presentes nas atividades planejadas e desenvolvidas no Primeiro Ano 1. Desse modo, analisaremos abaixo as atividades e as intervenções da professora a partir dos Planos de Atividades 2, 5, 7 e 8.

### 4.2.1 O Plano de Atividade 2

Na Atividade 2 a professora sondou os conhecimentos prévios dos alunos relacionando-os com aqueles que ela anotou da Atividade 1. Problematicizou fazendo uso das dimensões histórica e social ao mesmo tempo em que mostrava para as crianças, nos *slides*, os diferentes tipos de relógios já criados pela humanidade no decorrer de sua história. Ela enfatizou bastante a necessidade maior que as pessoas criaram, a partir do mundo moderno, de controlar o tempo. Ela usou uma linguagem bem infantil com as crianças, que conseguiram captar bem a mensagem, algumas até acrescentaram informações à fala da professora. Os alunos com necessidades educacionais especiais se expressaram pouco, demonstrando menos conhecimento sobre o assunto.

No segundo momento iniciamos a confecção dos instrumentos de medição de tempo antigos (ampulheta e relógio do sol), usando materiais reciclados que juntamos com antecedência. Fizemos intervenções nos grupos auxiliando as crianças com as habilidades manuais. Depois de tudo pronto a professora fez demonstrações a respeito de como era utilizado relógio do sol, no pátio. As crianças gostaram muito e conseguiram captar bem a concepção de tempo e a utilidade dos instrumentos, todos queriam levar seus instrumentos para casa, mas a professora não deixou, dizendo que ainda iriam utilizá-los e que só depois elas poderiam levar para casa.

Essa atividade foi riquíssima para as crianças em termos de aquisição de conhecimentos científicos e matemáticos. O percurso histórico utilizado pela professora foi fundamental para desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de pensar historicamente, levando-as a perceber que tudo que significa nossas vidas hoje não partiu do nada, mas sim faz parte de um processo histórico, nascido de uma necessidade humana e que evoluiu junto com as pessoas. Assim, a professora (re)significou sua maneira de trabalhar, ela não trabalhou com o conteúdo isolado, mas sim em sua dinâmica sócio-histórica.

Essa questão justifica, numa perspectiva sócio-histórico-dialética, o fato de não termos planejado os conteúdos em isolados, mas a partir de um tema, contextualizando. Entretanto, as crianças sabiam que estavam trabalhando a disciplina de matemática. De acordo com Vasconcellos (2000a, p. 78) “a educação, na perspectiva da totalidade, busca a inserção da experiência de aprendizagem num quadro mais geral da realidade e do saber, uma abordagem interdisciplinar”. Não se trata de misturar as coisas, mas apesar da conectividade do plano, os alunos tiveram clara a visão de que se trata da área da matemática, das ciências naturais, do português, da história, da geografia e das artes, muito embora as disciplinas mantenham o diálogo permanente umas com as outras, aumentando as possibilidades de assertivas, de abstrações, usando, para isso, questões desafiadoras.

### 4.2.2 O Plano de Atividade 5

A professora planejou a Atividade 5 em separado, no entanto, ela salientou que se tratava da continuidade da Atividade 2. As crianças aprenderam a ler as horas com o auxílio de um instrumento também confeccionado por elas (relógio de ponteiros). Na problematização a professora trabalhou a sequenciação numérica, sentido horário e anti-horário, horas exatas e fracionadas. Muitas crianças, com exceção das crianças com necessidades educacionais especiais, sabiam ler as horas exatas e foram convidadas a ensiná-las aos seus pares.

A professora não aprofundou nas horas fracionadas, apenas explicou bem superficialmente. Segundo ela, pela sondagem dos conhecimentos prévios e pela problematização, concluiu que ainda não era o momento de lançar esse desafio para as crianças. Para a confecção dos relógios a professora deu às crianças com necessidades educacionais especiais o papel de facilitadores e disse que elas deveriam colar os números na sequência correta, sob a orientação do par mais experiente. As crianças se sentiram encorajadas e todas, orientadas pelos pares, conseguiram concluir a atividade. Depois de tudo pronto a professora lançou desafios para as crianças, como mostra o Evento 8:

#### Quadro 38: Evento de ensino 8

*“ \_\_\_\_ Vocês vão marcar nos seus relógios as horas de cada atividade que a prô vai ditar, vamos lá. Hora que você acorda para vir para a escola. (...) Hora que bate o sino para a aula começar. (...) Hora que bate o sino do recreio”(...).*

A professora explorou a sequenciação numérica, o sentido horário e anti-horário e finalizou a atividade levando as crianças para o pátio, onde brincaram de roda, fortalecendo os conceitos de horário e anti-horário.

Desenvolvendo a atividade 2 as crianças entenderam que estavam estudando matemática, mas foram trabalhados vários conceitos científicos sobre “o tempo”, que as levavam a pensar matematicamente e historicamente. Nessa perspectiva, as atividades se tornaram integradoras, levaram as crianças a analisar temas científicos a fim de resolverem problemas concretos. No caso em questão, aprender a ler as

horas para se situar no tempo, não chegar atrasado aos compromissos e etc., ou seja, a alfabetização e letramento em matemática.

#### **4.2.3 O Plano de Atividades 7**

Nesta atividade foram trabalhadas as expectativas de aprendizagem em linguagem matemática e em linguagem escrita. A professora confeccionou um calendário em tamanho ampliado para facilitar a visualização dos alunos e alunas. Sondou os conhecimentos prévios retomando as dimensões sociais e históricas já estudadas dos conteúdos. Problematicizou acrescentando-se a elas as noções de dias, meses e anos.

Na sequência da atividade a educadora pediu que o escriba de cada grupo anotasse dia, mês e ano do aniversário dos colegas, incluindo o dele, algumas crianças não sabiam, mas a professora já tinha essas informações e forneceu aos grupos. Nesse sentido, as crianças realizaram uma pequena pesquisa, buscando informações sobre elas mesmas, a professora também deixou claro que essas informações seriam utilizadas em outra atividade.

No dia seguinte a atividade teve continuidade, a professora levou um cartaz em forma de uma tabela com os meses do ano, cada criança foi ao quadro e colocou um círculo no mês do seu aniversário, para cada mês a professora disponibilizou uma cor diferente, trabalhando sequenciação e associação. Depois ela explicou que a partir das informações da tabela todos iriam construir um gráfico, atividade do próximo Plano.

#### **4.2.4 O Plano de Atividades 8**

Durante a realização da atividade, percebemos que a professora ainda não tinha trabalhado leitura de gráficos com as crianças, pois, elas demonstraram pouco

entendimento inicial sobre o significado deles. De acordo com o evento 7 percebemos o esforço da professora em introduzir às crianças esse novo conceito.

#### Quadro 39: Evento de ensino 9

“ \_\_\_\_ Pela tabela que fizemos ontem, hoje vamos preencher um gráfico, vocês sabem o que é um gráfico e para que ele serve? Não! Um gráfico é um desenho que pode ser redondo ou retangular que facilita a leitura das pessoas quando elas querem saber o resultado de algo que é muito grande. Por exemplo, se a diretora chegar na nossa sala e quiser saber quantos de vocês fazem aniversário no mês de agosto ela terá que perguntar a cada um e anotar e depois separar os aniversariantes de agosto e contar. No gráfico é só ela contar rapidinho o número de quadradinhos correspondentes a coluna de mês de agosto, é fácil, vou fazer um exemplo para vocês (...)”.

A professora se esforçou para explicar o conceito de gráfico, mas quando ela desenhou um gráfico no quadro as crianças rapidamente entenderam. Depois ela explicou a atividade, mostrando que era só contar a quantidade de bolinhas em cada mês na tabela, e colorir a mesma quantidade no gráfico, que a professora entregou para cada criança, fotocopiado. O leitor/escritor de cada grupo ficou responsável por ajudar os colegas a identificar o mês correto, a professora também aproveitou para fazer intervenções sobre a construção da leitura das crianças, como mostra o evento 10.

#### Quadro 40: Evento de ensino 10

“ \_\_\_\_ A palavra “abril” começa com qual letra? Isso com “a”, encontre a palavra lá na tabela do quadro. (...) não esse aí não é abril, também começa com “a”, mais abril vem antes, conte comigo nos dedos, janeiro, fevereiro, março e abril, ele é qual número? Isso, é o 4, agora vai lá na tabela e conta os meses até dar 4. Muito bem, esse é abril, olha bem como se escreve, vamos ler: “abril”, agora procure a palavra “abril” aqui no seu gráfico, achou? Viu como foi fácil (...)!”

Com esse evento e os demais a professora mostrou que alfabetizar é isso, fazer intervenções capazes de criar hipóteses de leitura e escrita nas crianças, levando-as a construir seus conhecimentos em todas as áreas, pois todas dependem das diversas linguagens aprendidas na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Barbier (2007, p. 144-1 45) “uma pesquisa-ação chega ao fim somente quando as pessoas a ela ligadas podem por fim afirmá-lo”. Na pesquisa, foi proposto inicialmente, durante a formação em serviço, como prática para a Educação Inclusiva, uma metodologia denominada de *ensino-aprendizagem colaborativo* que constituiu em trocar as tradicionais fileiras das salas de aula pelo trabalho sistematizado em pequenos grupos de alunos, de maneira que as crianças com necessidades educacionais especiais, que sempre permaneciam isoladas, pudessem se integrar com os colegas e aprender junto com eles. Para tanto foi necessário mudar também toda a concepção de planejamento até então aplicado, pois o objetivo foi o de que os alunos realizassem tarefas onde pudessem colaborar mutuamente com o crescimento uns dos outros.

Nesse sentido, tanto professora/pesquisadora, quanto professoras/sujeito/participantes estudaram as teorias críticas da educação e delas retiraram o *método dialético de construção do conhecimento escolar*, na intenção de transformar os “velhos” roteiros de atividades em planejamentos de atividades conectados com as reais necessidades do grupo de crianças com NEE ali inclusos.

Assim, de acordo com o verificado inicialmente, as crianças precisavam ser inseridas no mundo letrado, alfabetizado, sem os quais não seria possível a aquisição de conceitos científicos mais amplos. Então, o *grupo de estudos colaborativos* debruçou sobre as teorias e por meio delas sistematizou um novo modelo de Plano de Atividades e, com esse modelo, a professora/participante do Primeiro Ano 1 planejou e executou atividades motivadoras do ensino, em que as leis gerais e historicistas do tema de estudo foram investigadas, dentro de uma perspectiva de alfabetização e letramento.

Dessa dinâmica, analisamos alguns eventos de ensino da professora, procurando descrever e compreender as formas como ela (re)significou suas ações pedagógicas, direcionadas para a aquisição da leitura e escrita de todos os seus

alunos, dentro dos pequenos grupos, considerando ainda a metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo*.

Ressaltamos a postura da professora durante o desenvolvimento das atividades, ela anotou as necessidades e os progressos de todas as crianças, ela fez isso não com cada criança isolada, mas com cada criança em seu grupo. À medida que as atividades ocorriam, juntas analisávamos o encaminhamento das crianças e verificávamos os ganhos e as perdas com as ações pedagógicas realizadas nos pequenos grupos, além de pensar se as próximas ações corresponderiam às necessidades das crianças ou se necessitariam ser (re)planejadas.

No trabalho com as expectativas de aprendizagem, observamos que a professora buscou o alcance de todas, desde a organização dos Planos de Atividades, em que ler, escrever, falar e escutar foram tarefas pensadas, organizadas e contextualizadas, até a mediação/intervenção que ela realizou nos pequenos grupos de alunos.

Sobre o Plano de Atividades e seu objetivo geral, tomando por base os pressupostos de Vygotsky (2012) de que os conceitos científicos não podem surgir fora da escolarização, à professora/participante procurou contextualizar o tema, para desenvolver nos alunos a noção de tempo histórico, levando-os a pensar historicamente, ou seja, a percepção de que a contagem do tempo por meio da utilização de diferentes instrumentos é fruto de uma determinada cultura, que ao estabelecer uma organização de vida em sociedade, necessitou controlar o tempo, estabelecendo uma interação entre o tempo da natureza e o tempo dos homens.

Para o alcance desses objetivos, a professora lançou mão dos seguintes procedimentos: contou a história “O tempo” (IVO MINKOVICIUS) e “As quatro estações” (INTERNET); confeccionou instrumentos antigos e atual de medição de tempo, mostrando ainda que esses instrumentos evoluíram à medida que as invenções humanas foram se aperfeiçoando; trabalhou a música “O relógio (Vinícius de Moraes), realizou a releitura da obra de arte “A persistência da memória” (Salvador Dali); utilizou o calendário e relógio como fonte de informação e pesquisa para a leitura e o registro de números; construiu tabela e gráfico com base nas datas de aniversário das crianças; realizou pesquisas na internet (site da revista Ciências

Hoje para as Crianças) e em revistas científicas infantis e trabalhou com o vídeo “De onde vem o dia e noite? (TV ESCOLA - CULTURA).

Em todas as aulas a professora sondou os conhecimentos prévios dos alunos e alunas e apenas na primeira aula tomou nota de tudo que as crianças falaram. Consideramos essa atitude pertinente para o trabalho didático e pedagógico numa perspectiva crítica, pois,

(...) os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual compreensão que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos. (GASPARIN, 2012, p. 17)

Também de acordo com o autor, é difícil para a criança descobrir os aspectos essenciais de um conceito e de compreender a sua importância, por isso, o professor deve utilizar materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, slides, recursos virtuais.

A professora/participante, na primeira aula, explicou para as crianças todas as ações que seriam desenvolvidas com o tema “tempo” durante todo o mês de agosto e do quanto seria importante para todos aquela aprendizagem. Com esta atitude a professora expôs em sua prática inicial a intencionalidade de tudo que havia planejado, assim, “(...) considerando que o processo pedagógico escolar é intencional, precisa ser orientado pela previsão do que se pretende alcançar” (GASPARIN, 2012, p. 24). Para o autor, tanto o professor quanto o aluno devem ter claras as informações sobre o que se pretende alcançar com o processo educativo, para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente significativos para ambos.

Observamos que a professora lançou muito mais perguntas do que as que havia organizado no Plano de atividades, as novas perguntas surgiram espontaneamente, na medida em que o diálogo com as crianças era desenvolvido. Durante os diálogos a professora não desconsiderou nada do que foi levantado por seus alunos e alunas, em alguns momentos ela explicitou que quando estivessem estudando os conteúdos eles mesmos iriam perceber se tudo que disseram estava certo ou não. De acordo com Gasparin (2012, p. 27) “o simples fato de terem suas

contribuições aceitas sem julgamento incentiva os alunos a participarem da busca de soluções para os problemas apontados pela prática social”.

Para Gasparin (idem) a prática social se encerra quando os alunos começam a tomar consciência do problema social representado. Quanto às aulas desenvolvidas e do planejamento, verificamos que a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos e a problematização estiveram presentes em todos os Planos de Atividades, mas somente na primeira aula a professora desenvolveu melhor a sondagem prévia dos alunos e anotou tudo em um cartaz, as sondagens das demais aulas foram mais superficiais e tiveram o objetivo, segundo a própria professora, de verificar se a aprendizagem anterior, em termos das dimensões conceituais, havia sido suficiente.

Com relação à prática alfabetizadora da professora, percebemos que se tratava mesmo de um desafio diário, mesmo para as crianças cujo processo havia sido iniciado, como já ilustramos por meio de alguns eventos de ensino, ela provocava a aprendizagem das crianças levantando hipóteses de escritas, que levavam os pequenos à reflexão, conduzindo-os à aprendizagem. Nesse desafio diário, pudemos verificar que toda a sala avançava um pouquinho a cada dia. Assim,

(...) o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente (GASPARIN, 2012, p. 47).

Como descrevemos durante todo esse trabalho, as atividades foram todas realizadas em pequenos grupos de alunos, duplas ou quartetos, sob os princípios metodológicos do *ensino-aprendizagem colaborativo*. As aulas sempre começavam com a retomada do conteúdo anterior (sondagem), as crianças eram lembradas que já haviam sido informadas que teriam aquela aula. Depois a professora organizava os pequenos grupos sobre o critério da heterogeneidade, mantiveram-se os mesmos grupos até o final das atividades planejadas.

Ela também atribuía papéis aos alunos e tomava o cuidado de dar papéis relevantes aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que se sentissem motivados e iguais. Assim, concluímos que o método pode ser útil se as

atividades forem bem planejadas, no sentido de que sejam atividades realmente coletivas, porém, com objetivos individuais.

A metodologia *ensino-aprendizagem colaborativo* foi eficaz no sentido de (re)significar nossa prática, pois, proporcionou a inserção das crianças com necessidades educacionais especiais como sujeitos ativos na sala de aula do Primeiro Ano 1. Com a organização da sala em pequenos grupos, de acordo com o mapa de sala, criou-se um novo ambiente de ensino e aprendizagem, as carteiras dos cantos e dos fundos deixaram de existir e as divisões passaram a ser mais democráticas.

O método dialético de construção do conhecimento trouxe também uma nova perspectiva de se planejar atividades de ensino, no entanto, devido à complexidade do método, em colaboração com a professora/participante, chegamos à conclusão que precisaremos de mais estudos e aprimoramento profissional nos pressupostos críticos, no sentido de adaptarmos melhor o plano a nossa realidade, pois devido a sua complexidade, da forma como foi pensado ainda no *grupo de estudos colaborativos*, com o tempo e a correria do dia a dia, sua execução pode se tornar inviável, pelo pouco tempo que o professor dispõe para elaborá-lo e organizar as atividades. Enfim, constatamos também que uma prática fundamentada teoricamente e bem estruturada demanda dedicação.

Por meio da conclusão acima, a professora do Primeiro Ano 1 salientou que estava disposta a realmente mudar e que os Planos de Atividades tornaram seu fazer didático e pedagógico muito mais instigante e que a partir do método dialético de construção do conhecimento ela iria planejar atividades para os seus alunos sempre com a intenção de ensinar a cultura escrita como algo fundamental que precisa ser valorizado, porque dela fazemos uso. Ela ainda argumentou que mesmo tendo que cumprir um livro didático é possível fazer um trabalho diferenciado, vinculando o que o livro pode oferecer com a realidade, para isso ela salientou ser preciso explorar bem as possibilidades do livro antes de iniciar o seu uso. Nesse sentido, nossa colaboradora também se autoavaliou e nos proporcionou também um momento reflexivo.

A professora também propôs às crianças a autoavaliação semanal. Elas anotaram suas impressões acerca do trabalho junto aos colegas. Todas as

avaliações foram positivas, levando-nos a concluir o que já estávamos verificando pelas observações. Em termos de interação, para as crianças o trabalho nos pequenos grupos foi atraente e motivador, não apenas para as crianças com necessidades educacionais especiais, mas, para todo o grupo, eles não só aprenderam e ensinaram conteúdos científicos, também aprenderam a conviver, a compartilhar.

No final dos eventos a professora nos informou que ainda precisaria sondar os ganhos das crianças com relação aos conteúdos desenvolvidos por meio da avaliação formal, segunda ela:

#### Quadro 41: Conclusões da professora participante

*“\_\_\_\_\_ Será mais um momento de avaliar os ganhos da turma, depois dos nossos estudos não vou temer mais as avaliações formais, sei que elas vão continuar existindo, mas não as vejo como via antes, eu antes tinha medo do resultado e ensinava visando esse resultado, agora eu sei que meus alunos são muito mais que uma nota numérica e que todas as ações que vou realizar serão em função da aprendizagem deles e não visando a uma nota, que como o nome já diz, não passa de mera formalidade”.*

Assim, concluímos que tanto professora/participante quanto professora/pesquisadora saíram modificadas. Entendemos ainda que essa modificação constitui-se de um processo que acabamos de iniciar e que a depender de nossa boa vontade em fazer de nossa prática educativa momentos constantes de ação/reflexão/ação, muito ainda teremos a acrescentar e a contribuir com que nossas salas de aula se tornem, efetivamente, um espaço de ensino e aprendizagem democrático.

Nessa ampla perspectiva, percebemos a evolução do nosso trabalho, em que a dialética da inclusão tomou uma proporção maior, em que não apenas as crianças, mas todos os participantes da pesquisa foram incluídos, na intenção de uma educação democrática capaz de (re)significar a prática de três escolas públicas brasileiras.

Sabemos que a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais é algo complexo, que demanda mais tempo de estudo e sistematização. Por exemplo, dizer que um aluno com deficiência intelectual do Primeiro Ano do

Ensino Fundamental, depois de pouco mais de um mês de atividades, decifrará o código alfanumérico pode ser algo ousado demais para o tempo da pesquisa, pois “uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve” (BARBIER, 2007, p. 146).

As considerações acima descritas indicam ainda que a pesquisa, embora tenha voltado para a prática pedagógica (ensino-aprendizagem colaborativo), foi desenvolvida em um projeto de formação (pesquisa-ação) em serviço das educadoras da SME de Rialma, consubstanciado na pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. Assim, na dialética da formação colaborativa, todas nós, participantes da pesquisa fomos incluídas, (re/trans) formadas e valorizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber, 2007.

BARBOSA, Ivone. Garcia. *et al.* O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In LIBÂNEO, José. Carlos. *et al* (orgs). **Didáticas e Práticas de Ensino: Texto e contexto em diferentes áreas de ensino**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

DANIELS, Harry (org). Introdução: A psicologia num mundo social. In DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 20013.

FERREIRO, Emília. **Luria e o desenvolvimento da escrita na criança**. Tradução: Neide Resende. Cad. Pesq. n. 88. Fev. 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/699.pdf>>\_ Acesso em 18 dez. 2014.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTES, Alice & FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2004.

GASPARIN, João. Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IBGE. Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Arquivo da Prefeitura Municipal de Rialma.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VIGOTSKII, Lev. Semenovich. LURIA, Alexander. Romanovich. e LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In LIBÂNEO, José Carlos e Nilda Alves (orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo. Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27 edição. São Paulo, SP. Loyola, 2012b.

LOPES, José; SILVA, Helena. Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa, Portugal: LIDEL, 2009.

LURIA, A. R. *Diferenças Culturais de Pensamento*. In VIGOTSKII, L. S., LURIA Alexander. Romanovich.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem). In DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 20013.

MONEREO, Carles; GISBERT, David. Duran. **Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, Manuel. Oriosvaldo. *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In MOURA, Manuel. Oriosvaldo. (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília. Líber, 2010.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskyana à psicologia da educação. In PONTECORVO, Clotilde *et al* (orgs). **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIGON, Algacir. Jose. *et al.* O Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In MOURA, Manuel. Oriosvaldo. (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília. Líber, 2010.

TORRES, P.L. *et al.* Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set/dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791011>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

VASCONCELLOS, Celso. Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Liberdade, 2000a. (Cadernos pedagógicos do Liberdade 2)

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2000b. (Cadernos pedagógicos do Liberdade 1)

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKII, Lev. Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKII, Lev. Semenovich.; LURIA Alexander. Romanovich.; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto *et al.* 5 ed. brasileira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. Martins Fontes, 2001

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Dos Sujeitos da Pesquisa**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado aos professores participantes da pesquisa**

Eu, Vera Kran Gomes Miranda, responsável pela pesquisa: **Práticas para a Educação Inclusiva a partir da Aprendizagem Colaborativa** estou fazendo um convite para você participar como voluntária desse meu estudo.

Esta pesquisa tem por objetivo colocar em prática a fundamentação teórica sobre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, apresentadas no Seminário ocorrido durante o curso de formação da semana pedagógica de fevereiro de 2014. Por meio dos pressupostos da Educação Inclusiva, colocaremos em prática a metodologia ensino-aprendizagem colaborativo, onde a mediação pedagógica acontecerá em pequenos grupos de alunos, na expectativa de auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento da leitura, escrita e conceitos matemáticos.

Acredito que a relevância da pesquisa se dá pela grande necessidade que temos sentido em promover a aprendizagem de todos os nossos alunos e alunas. Nesse sentido, os pequenos grupos de alunos proporcionam a troca de experiências, favorecendo a aprendizagem e também o nosso trabalho enquanto mediadores, já que é possível, assim, atingir toda a sala, ao mesmo tempo em que valorizar-se-á a identidade e a cultura de cada um.

Sua participação constará em formar, juntamente com outras colegas interessadas, um grupo de estudos teórico/prático, onde, juntas, trabalharemos de modo colaborativo. À realização da pesquisa, estudos do grupo, e posteriormente, pesquisa empírica, dependerá da disponibilidade de dias e horários. Sendo assim, estaremos abertas ao diálogo.

Ressaltamos que não há riscos previsíveis, já que o anonimato das crianças será garantido, pois, as professoras/participantes é que serão os sujeitos de pesquisa.

É importante esclarecer que caso você decida não participar ainda assim poderá socializar as experiências vivenciadas com as professoras das outras turmas e que tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de si retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Você ainda tem o direito de retirar qualquer dúvida diretamente com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

A nossa pesquisa será divulgada entre o nosso próprio grupo de estudos e no momento da socialização dos resultados e na defesa da dissertação para obtenção do título de mestre da pesquisadora, além da publicação na comunidade científica, sendo que nesse segundo momento será garantido o anonimato dos envolvidos.

Por ser realizado no espaço escolar e de sala de aula, não haverá nenhum gasto, mas caso seja preciso adquirir algum recurso didático complementar, as despesas ficarão por conta da pesquisadora.

### **Autorização:**

Eu,

---

professora do \_\_\_\_\_ Ano do Ensino Fundamental ou do Jardim \_\_\_\_\_ da Educação Infantil, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com **Vera Kran Gomes Miranda**, pesquisadora responsável acredito estar suficientemente informada, ficando claro pra mim que minha participação e consequentemente de minha sala de aula é voluntária e que posso retirar esse consentimento a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos didáticos/pedagógicos aos quais meus alunos serão submetidos e dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância e espontânea vontade em participar deste estudo.

---

---

Testemunha:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste voluntário \_\_\_\_\_ para a participação neste estudo.

---

Pesquisadora responsável.

Dados da pesquisadora:

Vera Kran Gomes Miranda

E-mail: verakran\_miranda@hotmail.com

Dados do CEP Responsável pela autorização da pesquisa:

CEPAE/ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de

Goiás.

CEPAE - Campus Samambaia, Caixa Postal 131 CEP: 74001-970 Goiânia - Goiás - Brasil Telefone: (62) 3521-1026 / (62) 3521-1083

E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com

## ANEXO B - Modelo do Termo de Anuência das Escolas Participantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROJETO DE PESQUISA: PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA  
APRENDIZAGEM COLABORATIVA  
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIALMA – GO  
PESQUISADORA: VERA KRAN GOMES MIRANDA

### TERMO DE ANUÊNCIA E COMPROMISSO

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_  
e CPF nº \_\_\_\_\_, diretora da Escola Municipal  
\_\_\_\_\_, vinculada à Secretaria  
Municipal de Educação do Município de Rialma - GO, declaro por meio  
desta, que estou ciente e de acordo com a realização da pesquisa "**Práticas para a  
educação inclusiva a partir da aprendizagem colaborativa**", junto a escola  
citada. Sendo que a professora pesquisadora, Vera Kran Gomes Miranda, RG nº  
\_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, professora efetiva  
dessa Rede, já me passou todas as informações acerca do projeto que será  
executado no primeiro e segundo semestre de 2014.

Rialma, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## ANEXO C - Questionário de Sondagem Inicial para os Sujeitos da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
MESTRADO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROJETO DE PESQUISA: PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR  
DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA  
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIALMA – GO  
PESQUISADORA: VERA KRAN GOMES MIRANDA

### QUESTIONÁRIO

Cara colega,

Estou realizando uma pesquisa cuja temática é “Aprendizagem colaborativa” que objetiva analisarmos juntas o perfil de sua sala de aula, dando continuidade ao desenvolvimento do projeto “Práticas para educação inclusiva a partir da aprendizagem colaborativa” do qual discutimos no Seminário. Gostaria de contar com a sua contribuição para responder a este questionário. As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Nome \_\_\_\_\_ da  
Instituição: \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_ que  
atua: \_\_\_\_\_

3. Faixa de idade:

(A) De 20 a 23 anos    (B) De 24 a 30 anos    (C) De 31 a 40 anos    (D) De 41 anos ou mais

**4. Escolaridade:**

- (A) Superior incompleto. (C) Especialização  
 (B) Superior completo (D) Mestrado  
 (E) Doutorado

**5. Área de formação:**


---

6. Possuem curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento em Educação Inclusiva?  
 Qual? \_\_\_\_\_

---

7. Quantos alunos você tem em sala? \_\_\_\_\_

8. Quantos alunos possui deficiência atestada por laudo médico e/ou psicologia?  
 Quantos desses alunos são atendidos pela equipe multiprofissional do Atendimento  
 Educacional Especializado?

---

---

---

---

---

---

9. Quantos alunos você identificou que possui algum tipo de dificuldade no  
 acompanhamento do ritmo de ensino-aprendizagem do trabalho pedagógico ou  
 dificuldade de acompanhamento do ritmo de aprendizagem da turma, sem  
 diagnóstico prévio e qual o perfil de cada um?

---

---

---

---

---

---

10. Quantos alunos você tem com dificuldades no acompanhamento do trabalho pedagógico com relatório elaborado pela professora do ano anterior? Descreva o perfil de cada um.

---

---

---

---

---

---

---

11. Você tem utilizado métodos alternativos para facilitar o acompanhamento pedagógico dos seus alunos com dificuldades? Quais?

---

---

---

---

---

---

12. Você trabalha com grupamentos de alunos? Se sua resposta for sim, descreva quais os critérios você utiliza para selecionar os grupos e quais as dificuldades têm encontrado.

---

---

---

---

---

---

---

13. Utilize o espaço abaixo para acrescentar outras informações que achar pertinente.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Muito obrigada por sua colaboração! Depois das análises dos resultados voltaremos a conversar.

## **ANEXO D - Métodos de Ensino-aprendizagem Colaborativo (adaptados pelas professoras/participantes)**

### **Métodos De Ensino-Aprendizagem Colaborativo Adaptados Para as Atividades Propostas**

#### **Quebra-Cabeças**

Utilizado no Plano de Atividades 2, 7 e 13, no método os autores Monereo; Gisbert (2002) ressaltam que o *quebra-cabeças* foi concebido por Elliot Aronso (1978) e baseava-se na criação de uma interdependência dentro das equipes, ou seja, a tarefa só se completa quando todos tiverem colaborado para sua execução.

Tempo: Duas ou mais aulas, ou o quanto precisar.

Objetivo principal: Introdução ou desenvolvimento de um conteúdo.

Grupo: Duplas ou quartetos.

Materiais ou instrumentos necessários: Plano de atividade.

Motivação:

- ✓ A professora fala que cada equipe fará uma atividade de pesquisa onde serão agrupados dados de todos os alunos com um objetivo específico, de acordo com o descrito em cada atividade.
- ✓ Atribua os papéis aos grupos, entregando os crachás e revise as regrinhas (competências) que serão observadas durante a atividade.

Desenvolvimento:

- ✓ A professora divide os grupos em equipes de duplas ou quartetos;
- ✓ Cada equipe fica responsável por pesquisar e organizar os dados que serão coletados.
- ✓ Recomenda-se que a professora organize o material de pesquisa e que a mesma seja feita na escola, na sala de aula, na biblioteca ou no laboratório de informática.
- ✓ Após a pesquisa ou a organização dos dados as crianças montam cartazes que poderão ser usados pela própria professora no desenvolvimento do conteúdo, juntando tudo o que foi pesquisado e construído pelas crianças;

Avaliação:

- ✓ A professora também pode juntar as pesquisas das crianças a outros conhecimentos, gravuras, cartazes, filmes, etc, para enriquecer os saberes do grupo.

(Adaptado do livro “Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa - Monereo; Gisbert, 2005).

### **Telefone**

O método objetiva que as crianças produzam textos escritos coletivamente, construindo a autonomia da escrita através da partilha. Foi utilizado no Plano de Atividades 10.

Tempo: Conforme o Plano de atividades.

Objetivo principal: Desenvolvimento da escrita.

Grupos: Duplas ou quartetos.

Material ou instrumentos necessários: Plano de atividades.

Motivação:

- ✓ A professora fala para a turma que eles vão brincar de escritores e que cada um vai contribuir um pouquinho para a construção de um bonito texto que vai enfeitar o varal da sala, ou outro.
- ✓ Atribui os papéis aos alunos e separa os quartetos, repassando as regrinhas de convivência.

Desenvolvimento:

- ✓ Determine um tempo para a realização da atividade;
- ✓ Explique que os quatro devem criar juntos um texto em que cada integrante deverá participar escrevendo e repassando o texto para o colega dar continuidade.
- ✓ Entregue ao grupo uma folha com o tema, que pode ser a sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos ou a síntese de determinado assunto;
- ✓ Dê o sinal e os alunos iniciam a atividade. O guardião do tempo fica atento para não extrapolar o tempo;
- ✓ Um aluno inicia a ideia e entrega ao outro colega que dá continuidade. A atividade só termina quando o tempo acaba;

Avaliação:

- ✓ Poderá ser feita pela intervenção da professora nos grupos, ajudando na correção ortográfica e gramatical, que só poderá ocorrer após o término da atividade. A professora pode pedir ao escriba do grupo para passar o texto a limpo depois de corrigido, o grupo ainda pode ilustrar a produção.

(Adaptado do livro “Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Lopes; Silva, 2009).

### **Ensino Recíproco para a Compreensão da Leitura**

O método foi utilizado no Plano de Atividades 3 (leitura e ortografia ge, gi e je, ji). De acordo com Lopes; Silva (2009, p. 191) “o método de ensino recíproco envolve os alunos nas atividades que os ajudam a formar um novo modelo de leitura”. Assim, o aluno vai se conscientizando da variedade de atividades que a leitura requer (formular questões, fazer resumos, avaliar, analisar, classificar pontos difíceis).

Adaptamos o método para a atividade em apenas uma aula, em grupos menores que o proposto (6 a 8 elementos), por causa do nível da turma e da simplicidade do próprio texto, mas de acordo com a proposta original, como nos informa Lopes; Silva (idem, ibidem), criada pelas autoras Anne Marie Palincsar e Ann Brown, o ensino pode demorar até dez (10) dias, para que o professor trabalhe as cinco (5) estratégias dentro de um texto (sumariar, classificar, fazer perguntas, prever e visualizar).

A partir desse pequeno resumo de desenvolvimento do método, o professor pode ir ampliando para textos narrativos maiores com “introdução – personagens, espaço, tempo -, situação problemática, resolução e conclusão” (LOPES; SILVA, 2009). De acordo com a proposta, pensamos num texto que ao mesmo tempo em que envolvesse o “eixo temático”, tivesse ainda um contexto de “colaboração”, tão necessário naquele princípio ainda de implementação da *aprendizagem colaborativa*.

Duração: Duas (2) aulas.

Objetivo principal: Conectar o tema “tempo” e “colaboração” com atividades de leitura e escrita.

Materiais ou instrumentos necessários: Texto (de acordo com o Plano de atividades).

Grupos: Duplas.

Motivação: Pode ser a antecipação da leitura. No caso da Aula 3, a música.

Desenvolvimento:

- ✓ Selecione o texto de acordo com o nível de compreensão auditiva e de leitura dos alunos;
- ✓ Identifique os temas que são suficientemente desafiadores e que correspondam as habilidades que se pretende desenvolver nos alunos;
- ✓ Apresente o título do texto e convide os alunos a fazerem uma discussão do que sabem sobre o assunto;
- ✓ Anote as colocações que os alunos fizerem sobre o texto, instigando-os a percepções mais aprofundadas;
- ✓ Coloque as questões que pretende explorar no texto, no caso aqui descrito (ortografia);
- ✓ Peça com que os alunos busquem no texto, ou em outras fontes enriquecedoras das atividades, outras palavras com a mesma problemática ortográfica;
- ✓ Faça a previsão para continuação da atividade, que nesse caso, dará continuidade ao treino ortográfico.

Avaliação: Verificação da aprendizagem por meio de outras atividades que requerem o uso das questões ortográficas apreendidas. Desenvolvimento de novas estratégias que continuem a incluir o grupo de palavras estudado.

(Adaptado do livro A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Lopes; Silva, 2009).

## Investigando em Grupo

O método *Investigando em grupo* foi desenvolvido nos Planos de Atividades 4, e 9, com o intuito de favorecer a investigação nos grupo das crianças do Primeiro Ano I. Para Lopes; Silva (2009, p. 150) a planificação cooperativa é o elemento central do método. Para fazer as investigações os alunos procuram as informações em fontes distintas, tanto dentro e fora da aula. Essas fontes (livros, instituições, pessoas) podem oferecer uma grande diversidade de ideias, opiniões, dados, soluções e perspectivas sobre o problema em estudo.

Duração: Duas (2) aulas.

Objetivo principal: Aprender a fazer pesquisas em equipe.

Materiais ou instrumentos necessários: De acordo com cada atividade expressa nos Planos de atividades.

Grupos: Duplas ou quartetos (dependendo de cada atividade).

Motivação: Envolvimento do grupo como um todo visando o mesmo objetivo.

Desenvolvimento:

- ✓ Apresente o problema à turma, direcione a atividade ou ainda pergunte sobre aspectos do problema os alunos gostariam de investigar;
- ✓ os alunos já reunidos em seus grupos anotam as sugestões;
- ✓ coloque a disposição da turma todas as sugestões, copiando-as no quadro;
- ✓ divida as categorias entre os grupos;
- ✓ dê início às atividades de pesquisa;
- ✓ faça intervenções no sentido de garantir a qualidade da pesquisa;

- ✓ direcione os alunos para que iniciem a produção do que foi proposto;
- ✓ promova a socialização da atividade com toda a sala.

Avaliação: Acontece durante todo o processo, por meio da mediação do professor, no sentido de garantir resultados efetivos para o proposto.

(Adaptado do livro *A aprendizagem cooperativa na sala de aula* – Lopes; Silva, 2009).

### **Desenho Colaborativo**

Adaptado do método *graffiti cooperativo*, de acordo com Lopes; Silva (2009, p. 171), é uma forma dinâmica de incentivar e registrar o pensamento criativo das crianças. Por ser um método simples, é ideal para ser aplicado no Primeiro Ano, permitindo ainda o envolvimento participativo de alunos com NEE. O método foi aplicado nos Planos de Atividades 1, 6, 11 e 12, objetivando o desenvolvimento do "(...) pensamento crítico, criativo, da flexibilidade intelectual, tomada de consciência, linguagem escrita, capacidades de síntese, construção do espírito de turma e de equipe" (Lopes; Sillva, 2009, p. 172).

Duração: Duas (2) aulas.

Objetivo principal: Reproduzir e produzir linguagem pictográfica e escrita.

Materiais ou instrumentos necessários: Texto ou outro (de acordo com o Plano de atividades).

Grupos: Duplas ou quartetos

Motivação: Os recursos propostos pelos Planos de atividades, o espírito colaborativo.

Desenvolvimento:

- ✓ Introduza e desenvolva o conteúdo conforme os objetivos;
- ✓ atribua os papéis aos elementos da equipe;
- ✓ distribua uma folha de papel A5 ou cartolina para cada grupo para que as crianças desenhem ou escrevam sobre o tema pedido;
- ✓ cada criança terá um tempo de até 10 (dez) minutos para concluir sua parte e passar para o colega seguinte;
- ✓ quando se tratar apenas de desenho, coloque a folha no meio da mesa, ou das mesas unidas para que as crianças façam juntas ou ao mesmo tempo, compartilhando suas ideias;
- ✓ quando se tratar de produções escritas, a intervenção constante deve acontecer no sentido de favorecer a aprendizagem do grupo;
- ✓ as produções podem ser socializadas com toda a sala.

Avaliação: Por meio da intervenção constante da professora, atuando no desenvolvimento da escrita das crianças.

(Adaptado do livro A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Lopes; Silva, 2009).

### **Pares Pensam em Voz Alta Para Resolver Problemas**

De acordo com Lopes; Silva (2009, p. 147) o método foi introduzido por Lochhead e Whimbey, em 1987, “como um método de verbalizar, em pares, o pensamento implicado na resolução de problemas.” Usamos o método para a Aula 8, leitura de tabela e construção de gráfico. A tabela já havia sido feita a partir de outro método, no entanto, construir o gráfico trazia novas possibilidades ao grupo de compreender os mesmos dados sob uma nova perspectiva. “Quando usam esta estratégia, os alunos repetem os conceitos, relacionam-nos com os conhecimentos

que possuem e produzem um profundo entendimento dos mesmos” (SLAVIN, 1995 *apud* LOPES; SILVA, 2009, p. 147).

Duração: Duas (2) aulas.

Objetivos principais: Resolução de problemas, partilha de informações, interdependência positiva, ajuda mútua.

Materiais ou instrumentos necessários: De acordo com o Plano de atividades nº 8.

Grupos: Duplas.

Motivação: A interação participativa.

Desenvolvimento:

- ✓ Os alunos trabalham em grupos de quatro (4) para resolver o problema proposto;
- ✓ um par resolve o problema e o outro par observa tudo para que não haja erros (no caso da atividade, conferindo os dados do gráfico com a tabela no quadro);
- ✓ os dois observadores são os facilitadores que encorajam, dando sugestões aos colegas menos experientes;
- ✓ faça as correções finais antes de expor os gráficos.

Avaliação: Observação e intervenção da professora.

(Adaptado do livro A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Lopes; Silva, 2009).

### **Referências dos Métodos de Ensino-Aprendizagem Colaborativo**

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2004.

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

MONEREO, Carles; GISBERT, D.D. **Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## ANEXO E - Planos de Atividades

### Unidade I – Instrumentos para medir o tempo

#### Plano de Atividades 1

| Tema da aula                                                                                                | Método                                                     | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tempo cronológico                                                                                           | Desenho colaborativo                                       | <p>Conceitual: Noções de tempo;</p> <p>Social: Podemos perceber que o tempo passa pelo envelhecimento das pessoas; a necessidade de contar as horas é algo eminentemente social, uma vez que os animais não necessitam de tal informação.</p> <p>Tempo histórico: Que nasce da necessidade humana de medir o tempo.</p> |
| Competências Sociais                                                                                        | Competências Cognitivas                                    | Problematização                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> </ul> | Entender que o tempo passa independente da vontade humana. | O que é o tempo? Nós podemos ver o tempo? Nós sentimos o tempo? Como?                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Objetivos da Atividade                                                                                      | Conhecimentos Prévios                                      | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Compreender a noção de tempo cronológico e histórico.                                                       | Noção de tempo.                                            | 4 integrantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Tempo previsto                                                                                              | Materiais                                                  | Ações docentes e discentes                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                                                                               |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 aula.                                                                                                                                       | História: O tempo (lvo Minkovicius; lápis de colorir; folha de papel A5.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conte a história dando ênfase às gravuras e ao contexto;</li> <li>✓ Anote os conhecimentos prévios;</li> <li>✓ Peça as crianças para juntas recontar a história em uma única folha por meio de desenho;</li> <li>✓ Peça que socializem a história com a sala.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                             | Avaliação/reflexão                                                                 | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo/Capitão do silêncio.</li> <li>✓ Encorajador/guardiões dos materiais.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora para orientar decisões futuras. | Serão atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.                                                                                                                                                                                                                               |

## Plano de Atividades 2

| Tema da aula                                                                                                                                   | Método                                                             | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os relógios antigos (instrumentos antigos de medição de tempo) – Confeccionar o relógio de sol e a ampulheta.                                  | Quebra cabeças.                                                    | <p>Histórica: Tempo histórico, o passado e a medição de tempo;</p> <p>Social: Nascimento da necessidade humana de contar o tempo.</p>                        |
| Competências Sociais                                                                                                                           | Competências Cognitivas                                            | Problematização                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Partilhar conhecimentos</li> </ul> | Conhecer instrumentos antigos de representação e passagem de tempo | Por que as pessoas sempre tiveram a necessidade de medir o tempo? Quais as semelhanças e diferenças entre os instrumentos apresentados? Como eles funcionam? |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                         | Conhecimentos Prévios                                              | Formação dos Grupos                                                                                                                                          |
| Adquirir noção de tempo histórico.                                                                                                             | Noções de que o tempo passa.                                       | Quatro integrantes.                                                                                                                                          |

| Tempo previsto                                                                                                                                                       | Materiais                                                                                                                         | Ações docentes e discentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 aulas.                                                                                                                                                             | Placas de isopor em formato quadrado, palitos, compasso, minigarrafas pet, slide com imagens de relógios antigos, texto: O tempo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retome aos conhecimentos da última aula;</li> <li>✓ Mostre os slides com os instrumentos antigos de medição de tempo;</li> <li>✓ Problematize as questões;</li> <li>✓ Explique e ajude as crianças na confecção dos instrumentos antigos;</li> <li>✓ Explique aos grupos que cada criança deve montar o seu brinquedo, ao mesmo tempo em que contribui com o colega;</li> <li>✓ Simule a utilização dos instrumentos.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                                                    | Avaliação/reflexão                                                                                                                | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo;</li> <li>✓ Capitão do silêncio;</li> <li>✓ Guardião dos materiais.</li> <li>✓ Facilitador.</li> </ul> | Por meio dos registros e observação da professora; da utilização dos instrumentos confeccionados.                                 | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas; As crianças são avisadas de que só poderão levar os instrumentos confeccionados para casa quando terminar a Unidade.                                                                                                                                                                                                                                                                    |

### Plano de Atividades 3

| Tema da aula                                                                                                                       | Método                                                                                                | Dimensão do conteúdo                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura do texto: O relógio (Vinicius de Moraes)<br>Os sons de ge e gi, je e ji.                                                   | Ensino recíproco para compreensão da leitura.                                                         | Conceitual: A sílaba “gi” da palavra “relógio”.<br>Diferenças entre ge, gi e je, ji. |
| Competências Sociais                                                                                                               | Competências Cognitivas                                                                               | Problematização                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a prestar e a pedir ajuda;</li> <li>✓ Aprender a encorajar os outros.</li> </ul> | Treinar a leitura, interpretar o texto e identificar as palavras que se escrevem com ge, gi e je, ji. | Ge, gi ou je, ji? Como se escreve?                                                   |
| Objetivos da Atividade                                                                                                             | Conhecimentos Prévios                                                                                 | Formação dos Grupos                                                                  |

|                                                                                                                       |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conectar o tema “tempo” com atividades de leitura e escrita.                                                          | Competências de leitura, conhecer as sílabas em seus modos complexos.          | Duplas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Tempo previsto                                                                                                        | Materiais                                                                      | Ações docentes e discentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 aulas.                                                                                                              | Cd com a música: O relógio e cópia da música em forma de texto.                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura cantada, individual e coletiva (todos do grupo leem, quem não sabe recebe ajuda);</li> <li>✓ Introduza as questões ortográficas da consoante “g”, revisando as já estudadas;</li> <li>✓ Discussão sobre a leitura, compreensão do texto;</li> <li>✓ Peça às crianças que pesquisa no banco de palavras da sala outra palavras com as sílabas em questão;</li> <li>✓ Passe as palavras no quadro para as crianças copiarem e ilustrarem no caderno.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                     | Avaliação/reflexão                                                             | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor (que auxilia que não lê);</li> <li>✓ Controlador do tempo.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora; por meio das intervenções. | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

#### Plano de Atividades 4

| Tema da aula                                                                                                                                   | Método                                                                 | Dimensão do conteúdo                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Treino ortográfico: Ge, gi; Je, Ji.                                                                                                            | Investigando em grupos.                                                | Conceitual: Diferenciação entre as escritas das palavras com sons semelhantes. |
| Competências Sociais                                                                                                                           | Competências Cognitivas                                                | Problematização                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias;</li> <li>✓ Aprender a pedir ajuda.</li> </ul> | Aprender a escrever corretamente, pesquisando as palavras em revistas. | Você sabe pesquisar? Onde podemos encontrar palavras do grupo estudado?        |

| Objetivos da Atividade                                                                                                                                          | Conhecimentos Prévios                                         | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conectar o tema “tempo” com atividades de leitura e ortografia; Compreender que existem portadores de textos diversos que podem ser utilizados para a pesquisa. | Competências de leitura e coordenação motora.                 | Duplas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Tempo previsto                                                                                                                                                  | Materiais                                                     | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2 aulas                                                                                                                                                         | Portadores de textos diversos, tesoura, cola e papel sulfite. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explique para as crianças que elas irão pesquisar palavras com as sílabas estudadas para montar um cartaz coletivo, mas são elas que terão que selecionar diferentes portadores de textos para a pesquisa;</li> <li>✓ Problematize com as crianças sobre os vários portadores de textos onde elas podem encontrar as palavras;</li> <li>✓ Direcione a busca desses portadores na biblioteca da escola na sessão de recorte, na internet, em lojas da cidade (panfletos) ou ainda em casa;</li> <li>✓ Depois que as crianças selecionarem os meios onde desejam pesquisar, direcione a pesquisa, que pode inclusive ficar para o dia seguinte, esperando o material de casa;</li> <li>✓ Depois da pesquisa toda a sala irá montar um único cartaz com as palavras encontradas;</li> <li>✓ Faça com as crianças a leitura coletiva das palavras.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                                               | Avaliação/reflexão                                            | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo;</li> <li>✓ Capitão do silêncio;</li> <li>✓ Guardião dos materiais.</li> </ul>                    | Por meio dos registros e observações da professora.           | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas, ou ainda outra recompensa pelo esforço, a critério da professora.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

### Plano de Atividades 5

| Tema da aula                                                                                                                                                               | Método                                                                        | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura de horas                                                                                                                                                           | Investigando em grupo.                                                        | Conceitual: Aprender a ler as horas no relógio de ponteiro;<br><br>Sociedade: A necessidade de controle das horas para a organização da vida em sociedade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Competências Sociais                                                                                                                                                       | Competências Cognitivas                                                       | Problematização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Elogiar os outros;</li> <li>✓ Esperar pela sua vez.</li> </ul> | Aprender a ler as horas e adquirir a noção de sentido horário e anti-horário. | Que horas são? Como os números são organizados no relógio? O que é sentido horário e sentido anti-horário? O que é hora exata e hora fracionada?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                     | Conhecimentos Prévios                                                         | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Fixar a compreensão da noção de tempo cronológico.                                                                                                                         | Noções de tempo; conhecimentos sobre instrumentos de medir tempo.             | Duplas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Tempo previsto                                                                                                                                                             | Materiais                                                                     | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2 aulas.                                                                                                                                                                   | Discos de cartolina; números impressos e fixas com as horas exatas.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retome aos conhecimentos prévios já estudados sobre os instrumentos de medição de tempo;</li> <li>✓ Explique que existem outros tipos de relógios, se possível faça demonstrações;</li> <li>✓ Retome aos conceitos de sequência numérica em ordem crescente e decrescente para explicar os conceitos de sentido horário e anti-horário;</li> <li>✓ Entregue discos de isopor às crianças com as marcações e os ponteiros já feitos para adiantar a atividade;</li> <li>✓ Explique que elas vão recortar e colar os números no relógio;</li> <li>✓ Distribua fichas com as horas exatas e fracionadas para que as crianças brinquem de marcar a hora;</li> <li>✓ Explique simplifadamente o</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                          |                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                          | conceito de horas fracionadas, ensinando-as a marca as horas não exatas.                                                                                      |
| <b>Papéis atribuídos</b>                                                                                                                                                            | <b>Avaliação/reflexão</b>                                                                                                                | <b>Recompensas</b>                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo;</li> <li>✓ Capitão do silêncio;</li> <li>✓ Guardião dos materiais;</li> <li>✓ Harmonizador e encorajador.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora. Por meio da realização de teste, o professor dita as horas e elas marcam no relógio. | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas; As crianças podem levar os relógios para casa para que continuem treinando. |

### Plano de Atividades 6

|                                                                                                                                                                                                 |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tema da aula</b>                                                                                                                                                                             | <b>Método</b>                                     | <b>Dimensões do conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                      |
| Releitura da obra de arte: “A persistência da memória” (Salvador Dali).                                                                                                                         | Desenho cooperativo.                              | Artística/estética: Apreciar obra de arte, reler e reproduzir;<br><br>Histórica: Famosa obra de arte do século XX, surrealismo.                                                                                                                   |
| <b>Competências Sociais</b>                                                                                                                                                                     | <b>Competências Cognitivas</b>                    | <b>Problematização</b>                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias;</li> <li>✓ Encorajar;</li> <li>✓ Comunicar de forma clara;</li> <li>✓ Ser paciente.</li> </ul> | Aprender sobre obras de arte e o surrealismo.     | Alguém já ouviu falar em surrealismo? Vocês sabem qual artista plástico do Século XX ficou famoso por utilizar essa técnica? Os relógios derretidos no meio de uma paisagem natural são conhecidos no mundo inteiro, será o que eles representam? |
| <b>Objetivos da Atividade</b>                                                                                                                                                                   | <b>Conhecimentos Prévios</b>                      | <b>Formação dos Grupos</b>                                                                                                                                                                                                                        |
| Relacionar a arte com o tem estudado; Trazer a história da arte para o universo da alfabetização inicial.                                                                                       | As experiências das aulas anteriores sobre tempo. | Duplas.                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                             |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                             |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Tempo previsto                                                                                                                              | Materiais                                                                                         | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1 aula                                                                                                                                      | Gravura: “A persistência da memória – Salvador Dali, tintas guache, pinceis e folhas de papel A5. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostre a gravura (no slide ou impressa) e explore todas as possibilidades com as crianças, as formas dos desenhos, a disposição e explique que as obras do artista são chamadas de surrealista pelas suas características diferentes da realidade como conhecemos;</li> <li>✓ Problematize o que o autor quis dizer com os relógios derretidos.</li> <li>✓ Ofereça o material de pintura para as crianças e explique a técnica do desenho cooperativo.</li> <li>✓ Faça exposição com os desenhos, onde as crianças possam apresentá-los aos colegas das outras salas.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                           | Avaliação/reflexão                                                                                | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo;</li> <li>✓ Capitão do silêncio</li> <li>✓ Guardião dos materiais.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora sobre as atitudes do grupo.                    | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

### Plano de Atividades 7

|                      |                         |                                                                                                                                                         |
|----------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema da aula         | Método de AC            | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                    |
| O calendário         | Quebra-cabeça           | <p>Conceitual: Noção de contagem de dias, meses e anos.</p> <p>Histórica: Tempo histórico;</p> <p>Social: A necessidade de contar o tempo é humana.</p> |
| Competências Sociais | Competências Cognitivas | Problematização                                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                              |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar materiais; os</li> <li>✓ Partilhar ideias; as</li> <li>✓ Esperar pela sua vez;</li> <li>✓ Encorajar outros. os</li> </ul> | <p>Dias da semana;</p> <p>Meses do ano.</p>                                                                           | <p>Quantos são os meses do ano? Quais são? Em que mês estamos? Quantos dias tem um mês? Alguns meses têm mais dias do que outros? Quais? Qual é o menor mês do ano? Alguém já ouviu falar em ano bissexto?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                       | Conhecimentos<br>Prévios                                                                                              | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Utilizar o calendário como fonte de informação e pesquisa para o registro de datas.                                                                                          | Conceitos sobre dias, meses e ano adquiridos na vivência de sala de aula.                                             | 4 integrantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Tempo previsto                                                                                                                                                               | Materiais                                                                                                             | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3 aulas.                                                                                                                                                                     | Calendário de rotina da sala, folha com atividade impressa, cartaz com os meses do ano e círculos de e.v.a coloridos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Problematize explorando ao máximo as possibilidades do calendário;</li> <li>✓ Peça para o leitor/escritor perguntar e anotar o dia, mês e ano do nascimento de todos do seu grupo, incluindo ele. Ajude quem não souber, consultando o diário.</li> <li>✓ Construa com as crianças, no cartaz a tabela (mês do aniversário dos alunos);</li> <li>✓ Cada criança vai ao quadro e cola um círculo no mês de seu aniversário, uma cor para cada mês.</li> <li>✓ Antecipe a próxima aula informando que os dados servirão para a construção de um gráfico.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                                                            | Avaliação/reflexão                                                                                                    | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor/escritor;</li> <li>✓ Capitão do</li> <li>✓ silêncio;</li> <li>✓ Facilitador.</li> </ul>                                      | <p>Por meio dos registros e observações da professora.</p>                                                            | <p>São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Plano de atividades 8

| Tema da aula                                                                                                                                                                                                          | Método de AC                                                                                                | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura de tabelas para construção de gráficos e legendas.                                                                                                                                                            | Pensar em voz alta para resolver problemas.                                                                 | Conceitual: Leitura e construção de tabelas e gráficos;<br>Social: O mês do aniversário.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Competências Sociais                                                                                                                                                                                                  | Competências Cognitivas                                                                                     | Problematização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias;</li> <li>✓ Aprender a resolver conflitos;</li> <li>✓ Ser paciente e esperar;</li> <li>✓ Ajudar os outros.</li> </ul> | Construção e leitura de tabelas, gráficos e legendas.                                                       | <p>Vocês sabem para que serve um gráfico? Vamos aproveitar a tabela da aula passada e construir um gráfico?</p> <p>Vocês sabem o que é uma legenda?</p>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                                                                | Conhecimentos Prévios                                                                                       | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>Aprender a construir e ler gráficos a partir dos dados de uma tabela;</p> <p>Aprender a usar legendas.</p>                                                                                                         | <p>Saber identificar os meses do ano e o mês do próprio aniversário;</p> <p>Leitura dos meses do ano.</p>   | 4 integrantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Tempo previsto                                                                                                                                                                                                        | Materiais                                                                                                   | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1 aula.                                                                                                                                                                                                               | Folha de atividade para preencher a legenda, folha de atividade para o gráfico, cartaz com os meses do ano. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retome a aula passada, analisando novamente a tabela elaborada;</li> <li>✓ Entregue as folhas e explique a atividade;</li> <li>✓ Peça para o facilitador do grupo observar as dificuldades e pedir ajuda, caso não estejam conseguindo;</li> <li>✓ As crianças irão usar as cores da tabela para colorir a legenda e as quantidades para preencher o gráfico.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                                                                                                     | Avaliação/reflexão                                                                                          | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo;</li> <li>✓ Capitão do silêncio;</li> <li>✓ Facilitador;</li> </ul>                                                                                     | Por meio dos registros e observações da professora.                                                         | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| ✓ Leitor. |  |  |
|-----------|--|--|

### Plano de Atividades 9

| Tema da aula                                                                                                                                                                                                      | Método de AC                                                                                            | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| História do calendário                                                                                                                                                                                            | Investigando em grupo.                                                                                  | Histórica e Social: A contagem dos dias como processo histórico que ajuda a organizar o cotidiano das pessoas.                                                                                                                                                                                                                 |
| Competências Sociais                                                                                                                                                                                              | Competências Cognitivas                                                                                 | Problematização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais;</li> <li>✓ Partilhar as ideias;</li> <li>✓ Esperar pela sua vez;</li> <li>✓ Encorajar os outros;</li> <li>✓ Comunicar de forma clara.</li> </ul> | Aprender a fazer pesquisas e selecionar dados relevantes.                                               | Será que a contagem dos dias sempre foi do modo como conhecemos hoje? Será que existem outros tipos de calendários?                                                                                                                                                                                                            |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                                                            | Conhecimentos Prévios                                                                                   | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Conhecer o processo histórico da contagem dos dias e os diversos tipos de calendários.                                                                                                                            | Conceitos de como pesquisar na internet; os conhecimentos prévios já ensinados sobre calendários.       | 4 integrantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Tempo previsto                                                                                                                                                                                                    | Materiais                                                                                               | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3 aulas.                                                                                                                                                                                                          | Laboratório de informática e biblioteca (Revistas: Ciências Hoje para as Crianças e Carta Fundamental). | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Separe previamente as revistas Ciências Hoje das Crianças e Carta Fundamental (a duas exploram bastante o tema de estudo) e os links para pesquisa;</li> <li>✓ Peça ajuda de uma auxiliar da escola;</li> <li>✓ Divida a turma ao meio, um grupo vai para o laboratório de</li> </ul> |

|                                                                                                                             |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                             |                                                                                  | <p>informático e outro para a biblioteca;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ensine as crianças a pesquisarem, se perceber que elas sentem dificuldades, peça para que leiam e selecionem apenas o que for mais interessante sobre diversos tipos de calendários;</li> <li>✓ Ensine as crianças a selecionar, colar e imprimir;</li> <li>✓ Ajude as crianças a construir cartazes com as informações;</li> <li>✓ As crianças apresentam seus cartazes aos outros grupos.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                           | Avaliação/reflexão                                                               | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor/escrita;</li> <li>✓ Capitão do silêncio;</li> <li>✓ Facilitador.</li> </ul> | <p>Por meio dos registros, das intervenções e das observações da professora.</p> | <p>São atribuídas as “carinhas felizes” para os cumprimentos das regras estabelecidas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

### Plano de Atividades 10

| Tema da aula                                                                                                                                                                | Método                                                                                   | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Produção de texto à vista de gravuras – sequência temporal.                                                                                                                 | Telefone                                                                                 | Conceitual: Habilidades de leitura e escrita. Sequência temporal da história.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Competências Sociais                                                                                                                                                        | Competências Cognitivas                                                                  | Problematização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais.</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Esperar pela sua vez.</li> <li>✓ Encorajar os outros</li> </ul> | Leitura.<br>Escrita.<br>Capacidade de síntese.<br>Sequência lógica e temporal dos fatos. | Observe as gravuras. O que está acontecendo nas cenas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                      | Conhecimentos Prévios                                                                    | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Despertar nas crianças o desejo de fazer novas descobertas e partilhar experiências. Estimular a leitura e escrita.                                                         | Sobre leitura e escrita.<br>Sobre os acontecimentos das cenas,                           | Duplas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Tempo previsto                                                                                                                                                              | Materiais                                                                                | Ações docentes e discentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1 aulas.                                                                                                                                                                    | Folhas fotocopiadas. Tesoura e cola. Caderno de Redação.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explique que as crianças devem juntas ler e continuar a história, além de organizar os fatos na sequência correta.</li> <li>✓ Cada criança deve produzir uma parte da história.</li> <li>✓ É importante as intervenções para auxiliar as crianças que ainda não adquiriram as competências de leitura e escrita.</li> </ul> |

| Papéis atribuídos                                                                                 | Avaliação/reflexão                                 | Recompensas                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor/escriva.</li> <li>✓ Guardião do tempo.</li> </ul> | Por meio dos registros e observação da professora. | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas; |

### Plano de Atividades 11 – Unidade II – Os movimentos da Terra

| Tema da aula                                                                                                                                                                 | Método                                                                 | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O dia e a noite                                                                                                                                                              | Desenho colaborativo.                                                  | <p>Conceitual: Dia e noite; noções de rotação e translação.</p> <p>Social: As atividades realizadas durante o dia e a noite depende das profissionais das pessoas e outros afazeres, elas não são iguais para todos.</p> |
| Competências Sociais                                                                                                                                                         | Competências Cognitivas                                                | Problematização                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais.</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Esperar pela sua vez.</li> <li>✓ Encorajar os outros.</li> </ul> | Como acontece o dia e a noite?                                         | O que é dia e noite? Por que temos dia e noite? O que as pessoas fazem durante o dia e durante a noite? Será que todo mundo faz a mesma coisa?                                                                           |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                       | Conhecimentos Prévios                                                  | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                      |
| Compreender que a Terra não está parada e que o movimento que ela faz em torno do sol provoca o dia e a noite.                                                               | Percepções relativas ao conteúdo já estudado e adquiridas socialmente. | Duplas                                                                                                                                                                                                                   |
| Tempo previsto                                                                                                                                                               | Materiais                                                              | Ações docentes e discentes                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                             |                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 aulas.                                                                                    | Vídeo TV Escola – “De onde vem o dia e a noite?”<br>Lanterna e Globo terrestre. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Problematização inicial;</li> <li>✓ Passe o vídeo e depois problematize todas as questões apresentadas.</li> <li>✓ Utilize uma lanterna e um Globo terrestre para simular o movimento que a Terra faz em torno do sol.</li> <li>✓ Antecipe também as informações sobre as estações do ano, de forma simples.</li> <li>✓ Finalize pedindo que as duplas desenhem e também escrevam como se dá o dia e a noite.</li> <li>✓ Socialize as produções das crianças.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                           | Avaliação/reflexão                                                              | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor/escriva.</li> <li>✓ Facilitador.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora.                             | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

## Plano de Atividades 12

| Tema da aula                                                                                                                                                                 | Método                                                                                                   | Dimensão do conteúdo                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| As estações do ano (produção de texto com o auxílio de história)                                                                                                             | Desenho colaborativo.                                                                                    | Conceitual: As estações representam quatro diferentes tipos de climas.                                                                                                                                                                                |
| Competências Sociais                                                                                                                                                         | Competências Cognitivas                                                                                  | Problematização                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar os materiais.</li> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Esperar pela sua vez.</li> <li>✓ Encorajar os outros.</li> </ul> | As estações do ano acontecem quatro vezes ao ano em períodos fixos e possuem características diferentes. | Como as pessoas se vestem em cada estação? O que podemos fazer de divertido nas diferentes estações? Como os “homens das cavernas” faziam para se proteger do frio? Vocês sabiam que algumas pessoas sofrem nas estações frias por falta de agasalho? |
| Objetivos da Atividade                                                                                                                                                       | Conhecimentos Prévios                                                                                    | Formação dos Grupos                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                 |                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreender o período e as características de cada estação do ano.                                                                              | Conceitos já adquiridos sobre dias, meses e ano. Competências de leitura e escrita. | Quatro                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Tempo previsto                                                                                                                                  | Materiais                                                                           | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2 aulas                                                                                                                                         | História: As quatro estações (Internet) Data show. Gravuras.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conte a história no Slide.</li> <li>✓ Aproveite os conhecimentos prévios dos alunos e problematize as questões levantadas.</li> <li>✓ Propor a produção de texto por meio do método de AC “Quebra cabeças”.</li> <li>✓ Faça as intervenções necessárias.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                                                               | Avaliação/reflexão                                                                  | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitor/escriva.</li> <li>✓ Capitão do silêncio.</li> <li>✓ Facilitador e guardião do tempo.</li> </ul> | Por meio dos registros e observações da professora.                                 | São atribuídas as “carinhas felizes” para o cumprimento das regras estabelecidas, ou ainda outra recompensa pelo esforço, a critério da professora.                                                                                                                                                          |

### Plano de Atividades 13

|                                                                                                           |                                            |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema da aula                                                                                              | Método                                     | Dimensão do conteúdo                                                                          |
| Produção de texto: Convite                                                                                | Quebra cabeças.                            | Conceitual: Gênero textual convite.                                                           |
| Competências Sociais                                                                                      | Competências Cognitivas                    | Problematização                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Partilhar as ideias.</li> <li>✓ Esperar pela sua vez.</li> </ul> | Aprender a estrutura textual do “convite”. | Para que serve um convite? Todos já sabem pesquisar no calendário? Vamos decidir em conjunto? |
| Objetivos da Atividade                                                                                    | Conhecimentos Prévios                      | Formação dos Grupos                                                                           |

|                                                                                                           |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Utilizar conhecimentos adquiridos.                                                                        | Noções de tempo. conhecimentos sobre instrumentos de medir tempo.  | Em conjunto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Tempo previsto                                                                                            | Materiais                                                          | Ações docente e discente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2 aulas.                                                                                                  | Data show.<br>Papel para convites.<br>Impressora.                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retome aos conceitos de sobre calendário, horas do relógio, dias e etc.</li> <li>✓ Proponha a atividade às crianças e explique que elas vão organizar um evento para exposição e apresentação de seus trabalhos.</li> <li>✓ Deixe que as crianças explorem bem o calendário e dê sugestões de dias e horário apropriados para o eventos, pois os pais serão convidados, por isso não pode ser no horário de trabalho.</li> <li>✓ Medie os conflitos e ajude-os a entrar em acordo.</li> <li>✓ Seja escriba das crianças na produção coletiva.<br/>Digite o texto depois de redigido no data show procurando corrigir junto com as crianças os erros cometidos.</li> <li>✓ Imprima e organize com as crianças a entrega dos mesmos, que cada uma deverá assinar.</li> </ul> |
| Papéis atribuídos                                                                                         | Avaliação/reflexão                                                 | Recompensas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Controlador do tempo.</li> <li>✓ Capitão do silêncio.</li> </ul> | Por meio dos conhecimentos adquiridos e utilizados pelas crianças. | Envolvimento das crianças na preparação do evento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

### Referências dos Planos de Atividades

As quatro Estação (História infantil) Disponível em:  
<<https://historiasparaosmaispequeninos.com.br/>>.

CARTA FUNDAMENTAL (A revista do professor). FNDE. PNBE . Periódicos 2012 e 2013.

CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS (Revista de divulgação científica para crianças). FNDE. PNBE. Periódicos, 2013.

De onde vem o dia e a noite? (vídeo) TV Escola. <Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mb7FLr9Qez8>>.

DALI, Salvador. **A persistência da memória.** <Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/07/12/1036305/conheca-persistencia-da-memoria-salvador-dali.html>>.

FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. **Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa.** Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2004.

LOPES, José; SILVA, Helena. Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Lisboa, Portugal: LIDEL, 2009.

MINKOVICIUS, Ivo. **O tempo.** São Paulo: Editora Cultura, 2011.

MONEREO, Carles; GISBERT, D.D. Tramas: **Procedimentos para a aprendizagem cooperativa.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Vinicius. **O relógio.** Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/o-relogio.html>>.