

Aprendizagem Cooperativa na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:

uma perspectiva inclusiva
Janaina Fernanda Gasparoto Fusco

Como citar: FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto. Aprendizagem Cooperativa na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: uma perspectiva inclusiva. *In:* MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa:** fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p.217-246. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-86546-92-7.p217-246>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 8

APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Janaina Fernanda Gasparoto FUSCO

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural; o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de

fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de Educação Infantil e Ensino Fundamental permanecem atuais.

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

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

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

Em consonância com a LDBEN 9394/96, o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010), aprovado pela Lei n.º 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, determinou como meta a implantação de maneira progressiva do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, por meio da inclusão de crianças um ano mais novas, até então com seis anos de idade.

A implantação da Lei n.º 11.274, que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos com ingresso de crianças de 6 anos de idade, teve por objetivos promover a melhoria da equidade e qualidade da Educação Básica; estruturar o ensino fundamental, garantindo-lhe uma nova forma, e ainda um tempo maior para os alunos se apropriarem da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2013).

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

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

Nesse sentido, a Resolução CNE/CBE n.º 7, aprovada em 14 de dezembro de 2010, defende, em seu Artigo 30, o dever de assegurar a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental (PARANÁ, 2010). Ou seja, a alfabetização deve ocorrer de forma significativa e dinâmica, possibilitando à criança atribuir-lhe sentido, utilizando-a na aquisição de conhecimentos, enquanto se apropria de suas convenções, por meio de um processo no qual terá uma postura ativa.

Em primeiro lugar, assim como esclarece Nascimento (2006), é preciso pensar que as crianças têm modos próprios de conhecer o mundo e com ele interagir, cabendo aos professores viabilizar um ambiente onde a infância possa ser plenamente vivida.

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

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

§ 1.º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação

pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (BRASIL, 2013, p. 136).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura (BRASIL, 2006), em seu Artigo 6.º, prevê que a estrutura do referido curso na formação de professores, a ludicidade é pouco abordada, em contraste com os atuais pressupostos nos documentos

de orientação à educação, nos quais a atividade lúdica é ressaltada como potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem voltados para a alfabetização precoce das crianças. O direito de brincar entra é prejudicado pela não compreensão da importância da brincadeira no processo de aprendizagem, razão por que,

[...] ao se inserirem no ensino fundamental, as crianças se deparam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

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

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

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

Ainda há algumas indagações: é melhor que as crianças estejam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental?

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

Para Kramer (2006a), o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem

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

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

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

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

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

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

A característica mais central da abordagem psicanalítica é a de que o comportamento é governado por processos inconscientes e conscientes. Freud (1896 apud BEE, 2003) propôs a existência de três partes: o *id* (centro da libido), o *ego* (executivo da personalidade) e o *superego* (centro

da consciência e da moralidade, que incorpora as normas e as limitações da família e da sociedade).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, a seguir, serão abordados os processos de ensino que favoreçam a aprendizagem na heterogeneidade, a fim de viabilizar uma ação pertinente e coerente frente as necessidades encontradas.

PRÁTICAS INCLUSIVAS

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

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

Para Santos (2007), é necessária uma articulação de conhecimentos, práticas, ações e movimentos que, juntos, podem favorecer a constituição de uma sociedade melhor e mais justa, e, principalmente, de uma escola na qual caiba a diferença humana. Sader (2005, p. 16) considera que

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

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

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

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

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

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. (SANCHES, 2001, p. 133).

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

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

Para esses autores, a educação deve salientar a aprendizagem feita na e pela ação, com o objetivo de se tornar útil ao ser humano; uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido para os alunos. Só

a colaboração abre caminho às exigências da globalização, da constante alteração de saberes a que se assiste nessa sociedade em constante mutação.

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

Os autores relatam que alguns investigadores começaram muito cedo os estudos sobre a realidade da cooperação. Uma das figuras mais destacadas foi Dewey, que chamava a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens. A pedagogia em Dewey estaria voltada para o completo desenvolvimento do aluno, das potencialidades cognitivas, éticas e morais, em nível individual. Ao longo do século 20, verificou-se o aparecimento de correntes consideradas cognitivistas que se desenvolveram sobretudo na segunda metade daquele século com Dewey, com o objetivo de provar que os grupos heterogêneos tinham vantagens em relação aos homogêneos.

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

Leitão (2006, p. 41) afirma que,

[...] na aprendizagem cooperativa, os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que

os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações, com os outros, na base de um número mais alargado de alternativas.

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

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

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

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

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

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

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

Leitão (2006) refere que

utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios atuais. Trata-se de fazer da diversidade uma força de aprender a lidar com a diversidade, problema complexo, já que a diversidade, potência, paradoxalmente, são resultados negativos e positivos.

Alega que a organização da sala de aula assume uma importância decisiva, pois são os contextos de aprendizagem que mais marcam a nossa escola. Importa, assim, desenvolver toda uma cultura de escola, privilegiando condições de apoio mútuo entre alunos, redefinindo o ambiente social da sala de aula, tornando-o mais cooperativo, de modo a desenvolver relações positivas de ajuda mútua entre os alunos.

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

Tabela 1 – Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa.

Perspectivas	Fundamentação
Motivação	Defende que o enfoque está na recompensa, onde cada membro do grupo só consegue atingir suas metas pessoais se todo o grupo for bem-sucedido.
Coesão social	Afirma que o grupo precisa se unir porque cada membro deseja o sucesso de todos os demais.
Cognitiva de desenvolvimento	Defende que a aprendizagem do aluno melhora com a interação entre os membros do grupo – essa perspectiva está baseada nos estudos sobre zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky (1984) e nos estudos de Jean Piaget.

Cognitiva de elaboração

Está apoiada nos estudos da psicologia cognitiva, e afirma que, para aprender, o aluno precisa de uma reestruturação cognitiva que é realizada quando ele precisa elaborar uma explicação a alguém, assim o aluno que expõe o que está aprendendo a um colega aprende mais do que em um estudo individual.

Fonte: Johnson e Johnson (1994); Slavin (1995).

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

Na AC, os alunos trabalham juntos para atingir um objetivo comum, de tal forma que esse objetivo não pode ser alcançado sem que haja a participação de todos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2009; REIS, 2011;). Nesse caso, o objetivo não se trata apenas da aprendizagem de determinado conceito ou conteúdo, mas, principalmente, da efetiva aprendizagem dos membros do grupo. Cada membro do grupo tem a possibilidade de oferecer o que tem para alcançar o objetivo da atividade, bem como ser ajudado no que ainda precisa para alcançá-lo. A Tabela 2 aponta as características fundamentais do trabalho em grupo.

Figura 2 – Características fundamentais do trabalho em grupo na AC.

Interdependência positiva	Consiste na dependência que cada membro do grupo tem de todo o resto. Assim, o sucesso de cada um depende de que todos alcancem o sucesso. Segundo os autores, esse é o eixo central da AC e deve ser desenvolvido por meio de atividades que façam os alunos acreditarem que só serão bem-sucedidos se todos os demais o forem. Todos dependem de todos reciprocamente.
Responsabilidade individual e de grupo	Cada um é responsável por cumprir sua função no grupo e todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso dele.
Interação estimuladora face a face	Consiste em que os membros do grupo facilitem o trabalho uns dos outros e maximizem as oportunidades de aprendizagem. Para que a interação face a face seja efetiva, é importante ter grupos pequenos em que todos os membros tenham a oportunidade de emitir sua opinião e discuti-la com o grupo.

Competências sociais	Consiste no ensinamento sistemático de competências e habilidades que permitem aos alunos a interação social colaboradora como: saber ouvir, esperar, elogiar, partilhar materiais, pedir ajuda, falar baixo, ser paciente, ajudar, ser claro em suas explicações, partilhar ideias, respeitar diferenças entre outras. Além de ensinar essa habilidade aos alunos, é necessário, principalmente, que eles tenham oportunidade e sejam encorajados a colocá-las em prática.
Autoavaliação	Ao final de cada atividade, os membros do grupo devem avaliar como cada um e como todos desempenharam o trabalho cooperativo.

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

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

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

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

Reis (2011) e Lopes e Silva (2009) consideram que um grupo eficaz de AC tem em média quatro alunos. Esses grupos podem ser esporádicos, utilizados por um curto período de tempo, como uma aula, uma atividade ou até alguns minutos, e indicado para os trabalhos iniciais com a metodologia. E podem ser ainda grupos de base, considerados de

longa duração em que os alunos têm oportunidade de conhecer melhor os parceiros de grupo, potencializando o desenvolvimento de competências sociais e o trabalho eficaz no grupo.

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

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

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

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

Assim Pujòlas (2003, p. 72-73, tradução nossa) reforça que,

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

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

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

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

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

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

As práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil precisam se pautar na concepção de que a qualidade da aprendizagem

da criança depende das condições oferecidas a ela, uma vez que o sujeito aprende a brincar, surgindo a necessidade de observação, planejamento e mediação por parte do professor, por meio de intervenções na brincadeira, no ambiente ou nos objetos, conforme norteia o manual de orientação pedagógica do Ministério da Educação:

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

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

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

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

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

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

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

PROCEDIMENTO PARA REGISTROS DOS DADOS

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

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

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

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

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

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

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

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

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

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

As atividades propostas com os alunos de 5 anos (Jardim II) foram “Afunda e não afunda” (experiência), “Misturas e descobertas” (experiência); ao primeiro ano, “Material Dourado” (contos de transformação); “Dominó de Material Dourado”; “Cubra e descubra”, desenvolvidas a partir da intervenção da pesquisadora na perspectiva da metodologia da aprendizagem cooperativa com grupos formais, informais e de base, com

foco na interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação estimuladora face a face, assim como nas competências sociais.

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

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

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

RESULTADOS DA APLICAÇÃO

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

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

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

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

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

- Ensino Fundamental: Contos de transformações – Material Dourado; Dominó de Material Dourado e jogo do “Cubra e descubra”;
- Educação Infantil: experiência “Afunda e não afunda”; experiência “Misturas e Descobertas”.

RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

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

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

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

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

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

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

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

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

A metodologia da aprendizagem cooperativa desenvolvida se baseou nas organizações grupais (grupos formais, informais e de base), nas relações de interdependência positiva, responsabilidade individual e grupal, interação face a face e o desenvolvimento das competências sociais, considerando a contínua participação das crianças na elaboração de papéis, planejamento das atividades, objetivos e metas e elaboração dos instrumentos avaliativos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. R. *Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento*. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BASSOLS, S.; JIMÉNEZ, M. Escuela infantil inclusiva, una buena práctica educativa que reclama continuidad. In: MACARULLA, I.; SAIZ, M. (org.). *Buenas prácticas de escuela inclusiva la inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó, 2009. p. 57-84.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELTRÃO, L.; NASCIMENTO, H. *O desafio da cidadania na Escola*. Lisboa: Presença, 2000.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa, 2002.
- BOZHOVICH, I. *La personalidad y su formación na edad infantil*. Havana: Pueblo y Educación, 1985.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 35-47.
- BRASIL. Lei n.º 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica – módulo 1*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência lúdica. In: SCHWARTZ, G. M. (org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri: Manole, 2004. p. 55-68.
- CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHACON, J. F. (org.). *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 83-108.

- CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIOTE, F. A. B. *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil*. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.
- CORREIA, H. C. *A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil*. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.
- CUNHA, A. E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- CUSTÓDIO, V. S. *Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe*. 2002. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto, 2000.
- FREITAS, L.; FREITAS, C. *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa, 2003.
- FURGHESTTI, M. L. S.; GRECO, M. T. C.; CARDOSO, R. C. F. *Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento*. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Trabalho/12_12_50_2470-6741-1-PB.pdf. Acesso em: 21 dez. 2016.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. (org.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperative learning in the classroom*. Association for supervision and curriculum Development, 1994.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works? *Change*, Philadelphia, v. 30, n. 4, p. 26-35, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- PUJÒLAS, P. M. *El Aprendizaje Cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic, 2003. Disponível em: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticcas_Pujolas_21p.pdf. Acesso em: 26 dez. 2016.
- REIS, P. R. *A gestão do trabalho em grupo: indução e desenvolvimento profissional docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.
- SANCHES, M. *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto, 2001.
- SANT'ANNA, M. M. M. *Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar*. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2015.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- SLAVIN, R. E. *Research on Cooperative Learning and Achievement: what we know, what we need know*. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.