

Formação colaborativa na perspectiva sócio-histórico-cultural: a dialética da inclusão escolar

Vera Kran Gomes Miranda*
Deise Nanci de Castro Mesquita**

Resumo

Este artigo apresenta e discute 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 preocupou com a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. O texto está dividido em quatro partes, em que os aspectos teóricos e empíricos estão entrelaçados e se completam. A primeira descreve todo o percurso metodológico da investigação, desde o Seminário de Abertura até a finalização do Estudo Empírico. A segunda trata da constituição do grupo de estudos colaborativos formado por seis (6) educadoras que se dispuseram a participar. Na terceira 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; VIGOTSKI, L. S. 1994, 2001, 2012). A quarta e última 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. O artigo explica 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.

Collaborative education from a socio-historical-cultural perspective: the dialectics of school inclusion

Abstract

This article presents and discusses the result of a collaborative teacher formation project carried out with primary and elementary teachers at the *Secretaria Municipal de Educação* in Rialma, Goiás. From an inclusive dialectical perspective, this action-research highlights the learning

* Professora da Rede Municipal de Educação da cidade de Rialma. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: verakran_miranda@hotmail.com

** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Doutora em Letras e Linguística. E-mail: mesquitadeise@yahoo.com.br

process of students with special educational needs. The text is divided into four parts in which all the theoretical and practical aspects intertwine and complement each other. The first section describes the research methodology, from the Opening Seminar to the final Empirical Study. The second part deals with the organization of the collaborative study group, made up of six (6) educators who agreed to participate. The third section describes the conclusions of the studies, presenting guidelines for a new way of planning lessons based on the tenets of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory (LEONTIEV, A.N. 2004, 2012, 2012a; SAVIANI, D. 1991, 2012; VIGOTSKI, L. S. 1994, 2001, 2012). The final part concludes the research with the description and analysis of the empirical study undertaken in the classroom of one of the teacher-participants of the *Primeiro Ano 1* (First Year 1). The article explains how, at each phase of the research, teachers assimilated critical education theories, rid themselves of certain former concepts and created lesson plans, theoretically-based through practice, which served as a basis for the organization, application and re-designing of literacy activities. Mediated by the teachers, in an inclusive dialectical process, collaborative tasks were carried out in small groups of students, thereby creating a positive interdependent teaching and learning process between the less and the more experienced peers.

Keywords: dialectical materialism, collaborative education, literacy, inclusion.

Introdução

O programa de formação de professores aqui descrito deu-se numa perspectiva dialética inclusiva. Na expectativa de favorecer a aquisição da leitura e escrita de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) foram oferecidas às professoras/participantes a oportunidade de repensar a prática pedagógica por meio dos pressupostos teóricos críticos. Os passos metodológicos da pesquisa-ação constituíram-se inicialmente de um Seminário de capacitação para todas as professoras da SME de Rialma, e, posteriormente, de encontros de estudos entre pesquisadora e seis professoras que se interessaram na composição do projeto de formação continuada, proposto pela pesquisa; seguidos da observação, análise, avaliação e reorganização de atividades práticas que foram planejadas e desenvolvidas na sala de aula de uma das seis educadoras (Primeiro Ano, alfabetização inicial).

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, denominado de *aprendizagem colaborativa* (objeto de pesquisa), 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, promovendo um entendimento por parte das educadoras de que os alunos e alunas podem aprender juntos.

Na dialética inclusiva, a relevância da pesquisa se deu 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 bagagem cultural oralizada, diferente da comumente aceita nas sociedades letradas, 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 e escrita, pois, sem a aquisição dessas duas linguagens, a aprendizagem das matérias escolares fica prejudicada.

Assim sendo, a pesquisa rompe com a visão acrítica de educação, pois considera que as crianças com NEE, assim como as crianças ditas “normais”, também precisam aprender e ocupar o seu lugar no mundo, sendo modificadas por ele e modificando-o. Nesse sentido, este trabalho assume assim a existência das “[...] múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas” (BUENO, 2011), enquanto 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)

Desse modo, por meio das leituras e discussões realizadas no *grupo de estudos colaborativos*, a partir das teorias críticas da educação, pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural (teoria sócio-histórico-dialética) as professoras receberam subsídios para o “(re)planejamento” de atividades que foram adaptadas para o trabalho nos pequenos grupos de alunos, 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, 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 prática 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.

1 O percurso metodológico

O reconhecimento do *locus* da investigação e suas características inclusivas foram essenciais para o delineamento da proposta de investigação participativa aqui descrita. Durante o Seminário de abertura da pesquisa, intitulado: “A pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e os desafios da educação inclusiva”, que contou com a participação de dois especialistas nos referenciais citados, estiveram presentes todas as educadoras municipais. Assim, foi possível à pesquisadora identificar angústias e expectativas semelhantes às suas que, na dialética inclusiva, consistem em proporcionar a todos os educandos e educandas uma educação emancipadora, independente de suas características e condições sócio-histórico-culturais.

Neste sentido, a pesquisa pautou-se no paradigma qualitativo, cujos preceitos filosóficos, os pensamentos e as ações das educadoras se misturaram, o que deu à pesquisa também uma característica de 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.

Durante o Seminário todas as professoras foram convidadas a participar do *grupo de estudos colaborativos* para que, mediadas pelas teorias críticas da educação, juntas pudessem buscar novas formas de planejar os conteúdos de ensino e aprendizagem propostos pela “matriz curricular” da SME, já que da forma como vinham sendo desenvolvidos em sala de aula, por meio dos livros didáticos e atividades de cópias da lousa, com as crianças em suas carteiras individuais e com uma única professora para dar conta do atendimento global e individual da turma, as demandas de aprendizagem de leitura e escrita das crianças com NEE não estavam sendo alcançadas.

Nesta perspectiva, muitas educadoras se interessam pelo projeto, porém, diante das inúmeras dificuldades, apenas seis (6) professoras conseguiram entrar em um acordo quanto à disponibilidade, e abraçaram o desafio. Assim, no intuito de buscar respostas ao problema central colocado pela pesquisa, nascido da própria investiga-

ção, *Como os alunos aprendem? O que os professores podem fazer para facilitar a aprendizagem de todos os alunos?*, e sem perder de vista o objeto de pesquisa: *a aprendizagem colaborativa*, aconteceram os *encontros do grupo de estudos colaborativos*, que totalizaram trinta e oito (38) horas de dedicação e reflexão teórico/prática por parte do grupo, além das horas dedicadas às leituras prévias. 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 prático da teoria crítica em sala de aula.

2) Estudos sobre as bases teóricas da *aprendizagem colaborativa* (aprendizagem cooperativa), e as maneiras cabíveis de adotar 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 *aprendizagem colaborativa* como uma proposta metodológica útil para promover a socialização, tanto das diversidades culturais, quanto de conhecimentos científicos.

Durante todas as fases da pesquisa a pesquisadora utilizou como instrumentos de coletas de dados gravações em áudio e registros no “diário do bordo”. Por meio das gravações foi possível manter a legitimidade dos diálogos utilizados nas análises.

2 Aprendizagem colaborativa

Segundo Torres *et al* (2004), as características que diferem teoricamente *cooperação* de *colaboração* justificam-se porque a primeira traz um conjunto de técnicas estruturadas psicologica 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, optou-se pelo termo *aprendizagem colaborativa* pela forma mais abrangente com que foi desenvolvida na pesquisa. Porém, buscou-se conciliar tanto as técnicas de *cooperação* dentro dos referencias elegidos, como facilitadoras e integradoras dos pequenos grupos de trabalho, quanto dos pressupostos teóricos de *colaboração* que constituíram orientações teóricas sobre as quais as professoras/parti-

cipantes pensaram num plano de atividades de ensino, considerando que a formação humana é o resultado do entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e socioculturais dos sujeitos.

Para Monereo; Gisbert (2005), não se trata apenas de formar pequenos grupos de alunos, como uma entre outras metodologias. Aqui, 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 NEE e em contrapartida as crianças com NEE 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;
- habilidades intelectuais superiores e precisam da linguagem.

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 de ser trabalhado e orientado tão cuidadosamente quanto o primeiro.

3 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”.

A escolha da articulação entre as duas teorias críticas da educação, pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, na fundamentação da pesquisa deu-se pelo fato de que ambas, como teorias críticas da educação, trazem em sua base epistemológica o *materialismo histórico-dialético* e seus embasamentos teóricos sobre a constituição humana baseada na 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 pedagógica 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.

As reflexões acerca de qual escola se almejam, e, sob os pressupostos de escola democrática para uma sociedade mais igual, quais alunos e alunas pretende-se formar, nesta pesquisa são respondidas à luz da unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria-histórico cultural, procurando analisar a constituição cognitiva e sócio/histórica dos sujeitos educandos. Neste sentido, procurou-se estabelecer estreita relação entre as duas teorias, o que possibilitou a compreensão por parte das seis professoras/participantes de que a subjetividade humana está associada às questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento, pois as crianças são ao mesmo tempo cognitivas e psíquicas e não aprendem espontaneamente, apenas em meio ao contato imediato com outras crianças, mas sim por meio de processos de mediação, nos quais se destaca tanto o professor, profissional preparado para ensinar, quanto os instrumentos (recursos) por ele utilizados para encaminhar o processo de construção de conhecimentos elaborados e sistematizados pela prática social humana.

Na perspectiva dialética inclusiva, a pesquisa propôs que tanto as relações entre alunos/alunos e alunos/professoras quanto as maneiras de planejar, preparar e aplicar as atividades de ensino e aprendizagem fossem modificadas por meio de propostas teórico/práticas capazes de levar em consideração as reais necessidades dos educandos e educan-

das, tornando possível, dessa maneira, 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.

Nesse sentido, o *método dialético de construção do conhecimento escolar* foi descortinado 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. Os cinco passos do método: 1) Prática Social Inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Prática Social final não tiveram por objetivo propor um planejamento rígido de atividades, que seguisse linearmente os passos, mas sim que as educadoras descobrissem, em colaboração umas com as outras, princípios metodológicos norteadores de uma nova forma de planejar as atividades de sala de aula, cujos 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, de acordo com o verificado inicialmente, as crianças precisavam ser inseridas no mundo letrado, alfabetizado, sem os quais não é 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, em que, em colaboração, puderam verificar suas próprias mudanças diante de todo conteúdo adquirido, perceber as implicações do pensamento teórico para a organização do ensino e colocar em prática os encaminhamentos proporcionados pelos fundamentos teóricos. Esse modelo inicial serviu de base para o planejamento da professora do Primeiro Ano e foi desenvolvido conforme o exemplo abaixo:

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

Por ser esta uma pesquisa-ação colaborativa, o modelo acima corresponde à maneira como o *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, a professora do Primeiro Ano, podendo, pela pouca experiência das educadoras, incorrer em erros.

3 O estudo empírico

Com o modelo de Plano, a professora/participante do Primeiro Ano organizou, preparou 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.

A professora do Primeiro Ano buscou na “matriz curricular” o seguinte “eixo temático” e suas respectivas Unidades de Conteúdos:

| 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) |

De posse do tema a professora/participante selecionou dentro da “matriz” as expectativas de aprendizagem para 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.

Dessa dinâmica, abaixo está descrito um dos eventos de ensino da professora, na atividade que introduziu o tema de estudo. Por meio do exemplo, buscou-se neste artigo 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.

“ ____ 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 letriinha 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 estou isso galerinha [...].”

A postura da professora durante o desenvolvimento desta atividade e das demais demonstrou tanto uma preocupação com a aquisição das habilidades de leitura e escrita das crianças, quanto da aquisição dos conceitos científicos. Ela anotou as necessidades e os progressos de todas as crianças, fez isso não com cada criança isolada, mas com cada criança em seu grupo. À medida que as atividades ocorriam, professora/participante e pesquisadora verificavam o encaminhamento das crianças, 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, 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, a 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 e recursos: contou histórias; confeccionou

com as crianças instrumentos antigos e atuais 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 Dalli); utilizou o calendário e relógio como fontes 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? (CULTURA), lembrando que toda a proposta teve um sentido interdisciplinar.

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. Ela considerou que essa atitude é 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. No “método funcional de estimulação dupla” (VYGOTSKY, 1994), esses recursos funcionam como elementos neutros, importantes para elevar o nível de entendimento das crianças.

A professora/participante, na primeira aula, explicou para seus alunos todas as ações que seriam desenvolvidas com o tema “tempo”. Com esta atitude ela expôs em sua prática inicial a intencionalidade de tudo que havia planejado. Para Gasparin, 2012, 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.

A professora lançou muito mais perguntas do 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 des-

considerou 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”.

Com relação à prática alfabetizadora da professora, percebemos que se tratava de um desafio diário, mesmo para as crianças cujo processo havia sido iniciado, ela provocava a aprendizagem levantando hipóteses de escritas, que levavam os pequenos à reflexão, conduzindo-os à aprendizagem. Nesse desafio diário, toda a sala avançava um pouquinho a cada dia.

Durante todo o trabalho, as atividades foram realizadas em pequenos grupos de alunos, duplas ou quartetos, sob os princípios metodológicos da *aprendizagem colaborativa*. 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 NEE, para que se sentissem motivados e iguais. Assim, concluiu-se que o método pode ser útil se as atividades forem bem planejadas, no sentido de que sejam atividades realmente coletivas, porém, com objetivos individuais.

Considerações finais

O método dialético de construção do conhecimento trouxe uma nova perspectiva de se planejar atividades de ensino que, até então, na SME de Rialma, consistia apenas em roteiros de atividades, no entanto, devido à complexidade do método, em colaboração, professora/participante e pesquisadora chegaram à conclusão que precisam de mais estudos e aprimoramento profissional nos pressupostos críticos, no sentido de adaptar melhor o plano à 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.

Assim, concluí-se que tanto professora/participante quanto professora/pesquisadora saíram modificadas. Nessa ampla perspectiva, 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, entendendo que a aprendizagem de alunos com NEE é algo complexo, que demanda mais tempo de estudo e sistematização.

Os estudos aqui descritos, pela própria característica de proposta de formação de professores, seu desenvolvimento e resultados, e a contextualização teórico-prática tomaram a forma de uma dissertação e ao mesmo tempo de produto educacional, exigência do mestrado profissional, pois, também em colaboração, professora/pesquisadora e orientadora desenvolveram e analisaram as metodologias (re)pensadas.

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber, 2007.
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: Questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.
- FONTES, A.; FREIXO, O. *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2004.
- GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)
- LEONTIEV, A.N. *Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil*. In VIGOTSKI, L. S., LURIA A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012a.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. *Diferenças Culturais de Pensamento*. In VIGOTSKI, L. S., LURIA A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- MONEREO, C.; G.D.D. *Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

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

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKI, L. S., LURIA A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, L. S. *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, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. Martins Fontes, 2001

Data de recebimento: 15/05/15

Data de aceite: 24/05/15