

|

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO AJUSTADO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS NO “CICLO”
DE ALFABETIZAÇÃO: práticas de professoras experientes do 2º ano**

VIVIANE CARMEM DE ARRUDA DOURADO

Recife- PE
2017

VIVIANE CARMEM DE ARRUDA DOURADO

**ENSINO AJUSTADO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS NO “CICLO”
DE ALFABETIZAÇÃO: práticas de professoras experientes do 2º ano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes

Recife- PE
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

D739e	<p>Dourado, Viviane Carmem de Arruda. Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo" de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano / Viviane Carmem de Arruda Dourado. – 2017. 279 f ; 30 cm. Orientador: Artur Gomes de Moraes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências, Apêndices e Anexos.</p> <p>1. Alfabetização. 2. Professores - Ensino fundamental. 3. Prática de ensino. 3. UFPE - Pós-Graduação. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.</p> <p>372.4 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-05)</p>
-------	--

VIVIANE CARMEM DE ARRUDA DOURADO

**ENSINO AJUSTADO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS NO “CICLO”
DE ALFABETIZAÇÃO: práticas de professoras experientes do 2º Ano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Aprovada em: 22/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ywanoska Maria Santos da Gama
(Examinadora Externa)
Prefeitura Municipal de Recife/ CEEL/UFPE

Prof.^a Dr.^a Leila Nascimento da Silva
(Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna Carmo Cruz
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Recife-PE
2017

Dedico essa tese aos meus amores: minha amada mãe, Clarice Maria de Arruda (*in memoriam*) e aos motivos da minha existência: minhas filhas Clarisse e Rayane.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amparar em todos os momentos, concedendo-me força, graça e luz na minha passagem por essa vida.

Às minhas princesas, Clarisse e Rayane, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para realizar este trabalho.

Ao meu esposo, Justino, pelo apoio e carinho.

A meus pais, Clarice Maria de Arruda (*in memoriam*) e José Cordeiro de Arruda, pelo incentivo e amor a mim dedicados.

A toda minha família, em especial, aos meus irmãos: Antônio, Maria do Carmo, José Luís e João Carlos, por me apoiarem e compreenderem minhas ausências.

Agradeço a minha tia, Cristina Cunha, pelo incentivo, e a minha cunhada, Josângela, pelo apoio.

Ao meu amável orientador, Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, por me acolher com muita atenção e compreensão. Por compartilhar comigo seus valiosos ensinamentos. Ter sido sua orientanda desde o mestrado é, para mim, motivo de muito orgulho, pois és exemplo de responsabilidade e comprometimento com a educação. Muito obrigada por ter contribuído de forma fundamental na minha formação.

A Prof.^a Dr.^a, Eliana Borges Correia de Albuquerque, pelos seus ensinamentos, durante às disciplinas ministradas no mestrado e doutorado, pelo olhar cuidadoso e providencial. Seu olhar certo foi decisivo para análise dos resultados dessa pesquisa.

A Prof.^a Dr.^a, Magna Carmo Cruz, pela atenção, dedicação e por sempre estar disponível em contribuir com o meu texto. Obrigada por ser esse exemplo de responsabilidade e competência. Sou muito feliz por ter sido sua discípula e por tê-la na minha banca de qualificação e defesa.

A Prof.^a Dr.^a, Ywanoska Maria Santos da Gama, pela leitura cuidadosa e contribuições valiosas desde a qualificação e, pela amizade e carinho a mim dispensados.

A Prof.^a Dr.^a Leila Nascimento da Silva, pela cuidadosa leitura do meu texto de qualificação e pelas orientações para melhoria da tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pelo apoio e providências. Obrigada a todos os funcionários, sempre dispostos a ajudar.

Agradeço a todos os professores da Pós Graduação em Educação (PPGE), pelo ensino e pela contribuição para a construção do meu objeto de pesquisa, em especial: Magna Cruz, Eliana Borges, Andréa Brito e Artur Moraes.

Aos meus amigos, Jorge, Fabiana, Maria José (Loló), Suzaní, Hérica Karina (amiga e comadre), por compartilhar comigo momentos de aprendizagem, de angústia e alegrias. Sem vocês, tudo seria mais difícil.

A Prof^ª. Aninha, que me concedeu o acesso à sua turma para a realização de observações-piloto, no ano de 2013. Muito obrigada.

A Lívia e Lêda, pessoas que me ajudaram a conquistar a confiança da professora B e assim poder observar momentos de grande aprendizado.

Agradeço, em especial, a minha amiga, Sirlene, por estar presente em todos os momentos, compartilhando comigo aprendizagens e sua valiosa amizade. Obrigada por tudo.

A todos meus amigos que são alunos/as da turma 12, pela ótima convivência, pelo carinho e pelas trocas de ideias que fizemos.

Às Escolas Municipais, da rede de ensino de Camaragibe, participantes da pesquisa, pela confiança e aceitação em participarem desse trabalho. Em especial às gestoras das escolas participantes.

Agradeço, em especial, às professoras e aos alunos que participaram da pesquisa, pela confiança, disponibilidade e acolhimento.

À Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, por ter me concedido a licença necessária para a concretização dessa tese.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pelo afastamento, embora parcial, para a realização desse estudo.

Às gestoras e colegas de trabalho das escolas João XXIII, da rede municipal de Recife e da Escola Vale das Pedreiras, da rede estadual de ensino, pelo apoio e compreensão. Obrigada, Rosângela, Verônica, Emília e Edson, amigos que estiveram sempre dispostos a me ouvir e ajudar. Em especial, agradeço a minha amiga, Aldenice, pela atenção, carinho, força e incentivo.

Agradeço, enfim, a todos os meus amigos de perto e de longe, que sempre torceram por mim e me enviaram mensagens de carinho e incentivo.

“Eu tento colocar atividades que venham chegar mais próximo ao que o aluno precisa. Eu acho que o chegar pertinho da criança é o foco e perguntar por que você não consegue? Uma vez eu fiz essa pergunta a uma aluna: “por que você não consegue ler?” Aí a menina respondeu. Uma vez, eu e minha colega de outra turma, a gente fez uma troca. Eu ficava com os pré-silábicos até o silábico qualitativo dela e ela ficava com os meus alfabéticos e com os dela, três vezes na semana. A menina voltou pra sala dela lendo. Aí ela falou: ‘a menina disse que conseguiu ler contigo porque tu explicasse a ela de pertinho, ficasse próximo a ela e perguntasse a ela porque ela não conseguia ler, o que você não tá entendendo?’ Então o chegar pertinho é muito importante.” (docente B)

RESUMO

O presente estudo buscou investigar as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe- PE e como estas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita em suas salas de aula. Entre outros objetivos específicos, buscamos: 1) identificar as concepções das professoras sobre a heterogeneidade de aprendizagens; 2) analisar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita diante dos diversos níveis de aprendizagem de leitura e escrita dos discentes; 3) identificar os “esquemas” que as professoras mobilizam para ensinar o sistema de escrita aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e aos sem dificuldade. Para isso nos apoiamos, entre outros estudos, na Teoria da Psicogênese da escrita e nos estudos sobre os Esquemas profissionais. Como procedimentos metodológicos, realizamos, em cada turma: 1) 12 observações de jornadas completas de aulas no 1º semestre letivo; 2) aplicamos pré-testes e pós-testes diagnósticos às crianças; 3) realizamos (com as docentes) entrevista semiestruturada e minientrevistas durante as observações; 4) realizamos análise documental referente à Proposta Curricular do município onde atuavam as docentes. Os resultados revelaram que as docentes, solitariamente, tentavam dar conta da heterogeneidade em suas turmas. Apenas em alguns dias, a docente B teve ajuda de uma estagiária que, na maioria das vezes, limitava-se a tarefas de organização de material, não interferindo diretamente no ensino. Os dados revelaram ainda que as docentes possuíam esquemas de ação provenientes de diversas fontes como: sua formação inicial e continuada, experiência profissional e trocas com os pares. Os resultados dos testes diagnósticos mostraram uma evidente evolução dos conhecimentos infantis sobre o SEA em todos os itens avaliados quando comparamos com o perfil inicial em ambas as turmas. Na turma A, cerca de 50% dos alunos atingiram o nível alfabético e 50% o silábico–alfabético de escrita. Na leitura de palavras, 60% atingiram 100% de acerto e, na leitura de texto, 70% também obtiveram 100% de acerto ao final do semestre. No eixo de produção textual, apesar de a maioria dos alunos ter avançado pelo menos uma categoria de análise, apenas 25% conseguiu

atingir o nível máximo de produção textual. Na turma B, também diagnosticamos avanços significativos: 55% atingiram o nível alfabético de escrita e 30% o silábico-alfabético, os demais 15% atingiram níveis mais elementares de escrita. Na leitura de palavras, cerca de 40% das crianças obtiveram entre 25% e 50% de acertos e cerca de 60% atingiram entre 75% e 100% de acertos. Na leitura de texto, essa turma alcançou cerca de 60% de acerto e, em produção textual, apenas 10% dos estudantes alcançaram o nível máximo. Os dados mostraram, ademais, que as docentes mobilizavam diferentes esquemas de ação para ensinar, considerando a heterogeneidade de suas turmas e adotavam diferentes formas de trabalho: atividades coletivas, em grupos e assistência individual com foco nas dificuldades dos estudantes. As atividades, por sua vez, geralmente eram ajustadas aos níveis dos alunos e favoreciam reflexões importantes para aprendizagem do SEA.

Palavras-chave: Alfabetização; Heterogeneidade; Esquemas Profissionais; Prática docente.

ABSTRACT

The present study sought to investigate the literacy practices of two experienced teachers who taught in classes of 2nd year in the municipal school of Camaragibe-PE and how they treated the heterogeneity of learning the reading and the writing skills in their classrooms. As specific objectives, we seek to: 1) identify the teachers' conceptions of heterogeneity; 2) analyze the proposed activities for the teaching of the writing system and its work with the different levels of learning of reading and writing of the students; 3) identify the "schemes" that the teachers mobilize to teach the writing system to the students with the greatest difficulty of learning and without difficulty. For this, we support, among other studies, on the theory of Psychogenesis of writing and in the studies on professional schemes. As methodological procedures we do in every class: 1) observations of 12 full days teaching at school in the 1st semester; 2) We applied pre-test and post diagnostic tests to children; 3) we carried out (with the lecturers) semi-structured interviews and mini-interviews during observations; 4) we carried out analysis of documents on the municipal Curricular proposal where teachers worked. The results obtained revealed that the teachers, solitarily, tried to account for the heterogeneity in their classes. In just a few days, the teacher B had help from a trainee who, for the most the time, was limited to tasks on the organization of material, and didn't interfere directly in the teaching. The data revealed that the teachers had schemes from various sources such as: Their initial and continuing professional experience and exchanges with peers. The diagnostic tests results showed a clear evolution of children's knowledge about the SEA on all items assessed when compared with the initial profile in both classes. In the class A about 50% of students reached the alphabetic level and 50% thr syllabic-alphabetic writing. In reading words 60% have reached 100% hit and in reading text 70% also achieved 100% hit at the end of the semester. On textual production we noticed a lower evolution. On this didactic axis, despite most students have advanced at least one category of analysis, only 25% managed to achieve the maximum level of textual production. In class B also caught significant advances: 55% have reached the level of alphabetical writing and 30% the syllabic-alphabetic, the remaining 15% reached elementary writing levels. In reading words, about 40% of children achieved between 25% to 50% of hits and about 60% to 75% and reached 100%. In reading text, this class has reached about 60% of hit, and in

|

textual production only 10% of the students achieved the maximum level. The data showed, Furthermore, that the teachers were mobilising different schemes of action considering the diversity of their classes and different working ways adopted: collective activities, groups and individual assistance focusing on difficulties of students. The activities were generally adjusted to the levels of students supporting important reflections for learning the SEA.

Keywords: literacy; Heterogeneity; Professional Schemes; Teaching practice.

RÉSUMÉ

Cette étude a fait une recherche sur les pratiques d'alphabétisation de deux professeurs qui enseignaient dans des classe de 2^e. année d'une école municipale de Camaragibe –PE et comment elles travaillaient l'hétérogénéité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pendant leurs classes. Parmi d'autres objectifs spécifiques, nous avons recherché: 1) identifier les conceptions de l'hétérogénéité des enseignants; 2) analyser les activités proposées pour l'enseignement du système d'écriture et son travail avec les différents niveaux d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves; 3) identifier les «schémas» que les enseignants mobilisent pour enseigner le système d'écriture aux élèves les plus difficiles à apprendre et sans difficulté. Comme procédures méthodologiques nous avons réalisé dans chaque classe :1) 12 observations de jour de classe lors du 1^{er}. semestre; 2) application de tests diagnostiques aux enfants; 3) réalisations (avec les professeurs) d'entrevues semi-structurées et de mini entrevues pendant les observations; 4) réalisations d'une analyse documentaire sur la Proposition Curriculaire de la ville où travaillaient les professeurs. Les résultats obtenus ont montré que les professeurs, toutes seules, essayaient de tenir compte de l'hétérogénéité de leurs classes. Seulement pendant quelques jours, la professeur B a été aidée par une stagiaire, qui la plupart du temps, se limitait à organiser le matériel sans intervenir dans l'enseignement. Les données ont montré que les professeurs avaient des schémas d'action provenant de diverses sources comme : leur formation initiale et continue, l'expérience professionnelle et les échanges avec leurs pairs. Les résultats des tests diagnostiques ont montré une évolution évidente des connaissances des enfants au niveau du SEA dans tous les domaines évalués lorsque nous les avons comparés avec le profil initial de chaque classe. Dans la classe A, environ 50% des élèves ont atteint le niveau alphabétique et 50% le syllabique-alphabétique de l'écrit. Dans la lecture de mot, 60 % ont obtenu 100% de réussite et dans la lecture de texte 70% ont également obtenu 100% de réussite à la fin du semestre. Dans l'axe de la production textuelle, bien que la majorité des étudiants aient avancé au moins une catégorie d'analyse, seulement 25% ont réussi à atteindre le niveau maximum de production textuelle. Dans la classe B nous avons aussi diagnostiqué des avancés significatives : 55% ont atteint le niveau alphabétique de l'écriture et 35% le syllabique-alphabétique, les autres 15% ont

atteint le niveau plus élémentaires de l'écrit. .Pour la lecture de mots, environ 40% des enfants ont obtenu entre 25% et 50% de réussite et environ 60% ont obtenu entre 75% et 100% de réussite. Pour la lecture de texte, cette classe a eu environ 60% de réussite et en production textuelle seulement 10% ont obtenu le niveau maximum. Les données ont également montré que les enseignants mobilisaient différents schémas d'action à enseigner, considérant l'hétérogénéité de leurs classes et adoptant différentes formes de travail avec des activités diversifiées, généralement ajustées aux niveaux des élèves et favorisant des réflexions importantes pour l'apprentissage des SEA

Mots clés : Alphabétisation, Hétérogénéité, Schémas Professionnels, Pratiques Pédagogique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil Acadêmico e profissional das professoras estudadas.....	83
Quadro 02: Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras da Turma A.....	118
Quadro 03: Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma A.....	129
Quadro 04: Níveis de Desempenho dos alunos na tarefa de Produção de Texto da Turma A.....	130
Quadro 05: Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras da Turma B.....	133
Quadro 06: Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma B.....	145
Quadro 07: Níveis de Desempenho dos alunos na tarefa de Produção de Texto da Turma B.....	146
Quadro 08: Frequência de atividades de rotina da professora A, ao longo das doze observações.....	152
Quadro 09: Frequência de atividades de rotina da professora B, ao longo das doze observações.....	157
Quadro 10: Atividades de Apropriação do SEA desenvolvidas na Turma A durante os doze dias observados.....	154
Quadro 11: Atividades de Leitura e Compreensão de Textos desenvolvidas na Turma A durante os doze dias observados.....	164
Quadro 12: Atividades de Produção de Textos desenvolvidas na Turma A durante os doze dias observados.....	166
Quadro 13: Atividades de Apropriação do SEA desenvolvidas na Turma B durante os doze dias observados.....	170
Quadro 14: Atividades de Leitura e Compreensão de Textos desenvolvidas na Turma B durante os doze dias observados.....	174
Quadro 15: Atividades de Produção de Textos desenvolvidas na Turma B durante os doze dias observados.....	177
Quadro 16: Presença e adequação de atividades diversificadas nas 12 jornadas de aulas observadas- Turma A.....	186
Quadro 17: Formas de agrupamento das crianças nas 12 jornadas de aulas observadas-Turma A.....	191
Quadro 18: Formas de atendimento aos alunos nas 12 jornadas de aulas observadas- Turma A.....	193
Quadro 19: Presença de atividades diversificadas no ensino de LP nas 12 jornadas	

de aulas observadas - Turma B.....	197
Quadro 20: Formas de agrupamento das crianças para a realização das atividades de LP nas 12 jornadas de aulas observadas - Turma B.....	201
Quadro 21: Formas de atendimento docente durante as atividades nas 12 jornadas de aulas observadas - Turma B.....	203
Quadro 22: Esquemas mobilizados pela docente A para o ensino de leitura de palavras.....	224
Quadro 23: Esquemas mobilizados pela docente B para o ensino de leitura de palavras.....	231
Quadro 24: Esquemas mobilizados pela docente A para o ensino de escrita de palavras.....	237
Quadro 25: Esquemas mobilizados pela docente B para o ensino de escrita de palavras.....	243

LISTA DE FIGURAS

Figuras 01: Diagnóstico inicial – escrita de palavra- aluno nº 09- Turma A.....	120
Figura 02: Diagnóstico final – escrita de palavra- aluno nº 09- Turma A.....	121
Figura 03: Diagnóstico inicial – escrita de palavra- aluno nº 06- Turma A.....	122
Figura 04: Diagnóstico final – escrita de palavra- aluno nº 06- Turma A.....	123
Figura 05: Diagnóstico inicial – escrita de palavra- aluno nº 06- Turma B.....	135
Figura 06: Diagnóstico final – escrita de palavra- aluno nº 06- Turma B.....	136
Figura 07: Diagnóstico inicial – escrita de palavra- aluno nº 14- Turma B.....	137
Figura 08: Diagnóstico final – escrita de palavra- aluno nº 14- Turma B.....	138
Figura 09: Diagnóstico inicial – escrita de palavra- aluno nº 17- Turma B.....	139
Figura 10: Diagnóstico final – escrita de palavra- aluno nº 17- Turma B.....	140
Figura 11: Proposta de produção textual (classe) - G2- Turma A.....	167
Figura 12: Proposta de produção textual (casa) - G2 - Turma A.....	168
Figura 13: Proposta de produção textual- Turma B	180
Figura 14: Proposta de produção textual- Turma B	183
Figura 15: Atividade diversificada: escrita de frases (G1)- Turma B.....	185
Figura 16: Atividade diversificada: escrita de palavras com lacunas (G1)- Turma B.....	185
Figura 17: Exemplo de atividades diversificadas para o G1 e G2- Turma – Turma A.....	188
Figura 18: Exemplo de atividades diversificadas para o G3- Turma A.....	189
Figura 19: Banco de palavras de apoio para ditado- Turma B.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras da Turma A.....	124
Tabela 02: Percentual de acertos em Leitura de Palavras da Turma A.....	125
Tabela 03: Perfil inicial e final referentes à Leitura de Texto da Turma A.....	126
Tabela 04: Percentual de acertos em Leitura de Texto da Turma A.....	127
Tabela 05: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras da Turma B.....	141
Tabela 06: Percentual de acertos em Leitura de Palavras da Turma B.....	142
Tabela 07: Perfil inicial e final referentes à Leitura de Texto da Turma B.....	143
Tabela 08: Percentual de acertos em Leitura de Texto da Turma B.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANA-** Avaliação Nacional da Alfabetização
- CEEL-** Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- CL-** Cantinho da Leitura
- LD-** Livro Didático
- LP-** Língua portuguesa
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC-** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PPP-** Projeto Político Pedagógico
- SEA-** Sistema de Escrita Alfabética
- UFPE-** Universidade Federal de Pernambuco
- ZDP-** Zona de Desenvolvimento Proximal
- G1-** Grupo 1 (alunos com hipótese pré-silábica de escrita)
- G2-** Grupo 2 (alunos com hipóteses silábicas de escrita)
- G3-** Grupo 3 (alunos com hipótese alfabética de escrita)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	MARCO TEÓRICO.....	29
2.1	ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E AS RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE.....	29
2.2	TEORIA DA PSICOGÊNESE E TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE...33	
2.3	A DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DE FRACASSO E DIFERENÇAS NA ALFABETIZAÇÃO.....	35
2.4	O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO AJUSTE DO ENSINO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS E A PROGRESSÃO DO ENSINO.....	38
2.5	PESQUISAS QUE TRATAM SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: O QUE SE TEM FEITO PARA ENFRENTAR ESSA QUESTÃO?.....	42
2.6	FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR.....	58
2.6.1	A construção dos saberes docentes: entre teoria e prática.....	59
2.6.2	A fabricação do cotidiano: entre estratégias e táticas.....	63
2.6.3	Em busca de práticas reflexivas: conhecendo os esquemas Profissionais.....	65
3	O CAMINHO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	71
3.1	PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA.....	71
3.2	ESTUDO DE CASO.....	72
3.3	ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA ADOTADOS NA PESQUISA.....	74
3.4.1	Pré-testes e pós-testes diagnósticos.....	75
3.4.2	Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas.....	76
3.4.3	Observação das práticas das professoras.....	77
3.5	PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	79
3.5.1	Análise de conteúdo.....	79
3.5.2	Análise documental.....	80
3.6	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, PERFIL DAS PROFESSORAS E DAS	

TURMAS.....	81
3.6.1 Caracterização da escola A	81
3.6.2 Caracterização da escola B	82
3.6.3 Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	83
3.6.4 Formação e trajetória profissional da professora A.....	83
3.6.5 Formação e trajetória profissional da professora B	85
3.6.6 Perfil da turma A.....	86
3.6.7 Perfil da turma B	87
4 RESULTADOS DE ANÁLISES I: ENTREVISTAS, DIAGNÓSTICOS INICIAL E FINAL DAS TURMAS A E B.....	89
4.1 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR REVELADOS PELAS DOCENTES DAS TURMAS A E B EM SUAS ENTREVISTAS.....	89
4.1.1 Parte 1: generalidades.....	89
4.1.2 Parte 2: especificidades sobre suas práticas no atendimento à diversidade de níveis dos aprendizes.....	103
4.2 EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS INFANTIS SOBRE A ESCRITA E SOBRE SUA NOTAÇÃO NA TURMA A.....	118
4.2.1 Conhecimentos das crianças referentes à escrita de palavras da turma A ao longo do semestre.....	118
4.2.2 Conhecimentos das crianças referentes à leitura de palavras da turma A ao longo do semestre.....	124
4.2.3 Conhecimentos das crianças referentes à leitura de texto da turma A ao longo do semestre.....	126
4.2.4 Conhecimentos das crianças referentes à produção de texto da turma A ao longo do semestre.....	128
4.3 EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS INFANTIS SOBRE A ESCRITA E SOBRE SUA NOTAÇÃO NA TURMA B.....	132
4.3.1 Conhecimentos das crianças referentes à escrita de palavras da turma B ao longo do semestre.....	132
4.3.2 Conhecimentos das crianças referentes à leitura de palavras da turma B ao longo do semestre.....	141
4.3.3 Conhecimentos das crianças referentes à leitura de texto da turma B ao longo do semestre.....	143
4.3.4 Conhecimentos das crianças referentes à produção de texto da turma B	

	ao longo do semestre.....	145
5	RESULTADOS DE ANÁLISES II: PROPOSTA CURRICULAR DE CAMARAGIBE, ATIVIDADES DE ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO, ATIVIDADES DE ENSINO DO SEA DESENVOLVIDAS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE NAS TURMAS A E B.....	148
5.1	ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO, NO QUE CONCERNE AO AJUSTE DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO À HETEROGENEIDADE DOS APRENDIZES.....	148
5.2	CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA TURMA A.....	150
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA TURMA B.	155
5.4	ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA PROPOSTAS PELA PROFESSORA A.....	158
5.5	ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA A.....	164
5.6	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA A.....	166
5.7	ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA PROPOSTAS PELA PROFESSORA B.....	169
5.8	ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA B.....	174
5.9	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA B.....	177
6	RESULTADOS DE ANÁLISES III: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E SUA ADEQUAÇÃO PARA O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE, FORMAS DE AGRUPAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS.....	186
6.1	A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRATICADAS PELAS PROFESSORAS A E B.....	186
6.1.1	A diversificação das atividades praticadas pela professora A.....	186
6.1.2	A diversificação das atividades praticadas pela professora B	196

7	RESULTADOS DE ANÁLISES IV: ESQUEMAS MOBILIZADOS PELAS DOCENTES DAS TURMAS A E B PARA O ENSINO DE CORRESPONDÊNCIAS SOM-GRAFIA.....	208
7.1	DESCRIÇÃO GERAL DOS ESQUEMAS ENCONTRADOS NAS ATIVIDADES DE LEITURA DE PALAVRAS.....	210
7.2	DESCRIÇÃO GERAL DOS ESQUEMAS ENCONTRADOS NAS ATIVIDADES DE ESCRITA DE PALAVRAS.....	219
7.3	ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE A PARA O ENSINO DE LEITURA DE PALAVRAS.....	223
7.4	ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE B PARA O ENSINO DE LEITURA DE PALAVRAS.....	230
7.5	ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE A PARA O ENSINO DE ESCRITA DE PALAVRAS.....	237
7.6	ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE B PARA O ENSINO DE ESCRITA DE PALAVRAS.....	243
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
	REFERÊNCIAS.....	261
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	271
	APÊNDICE B- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	273
	ANEXO A- INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO: ESCRITA DE PALAVRAS.....	276
	ANEXO B- INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO: LEITURA DE PALAVRAS.....	277
	ANEXO C- INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.....	278
	ANEXO D- INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO: PRODUÇÃO TEXTUAL.....	279

1 INTRODUÇÃO

Apesar de muitos avanços nos estudos sobre alfabetização, consciência fonológica e letramento, ocorridos nas últimas quatro décadas, ainda é bastante comum vermos práticas de alfabetização que desconsideram a heterogeneidade de aprendizagens dos estudantes, propondo um ensino unificado e pouco eficiente, que não garante a aprendizagem a todos, mas apenas a um determinado grupo de alunos, cujo nível seja compatível com o ensino proposto. Assim, fica excluída do processo a outra parte de aprendizes que acaba tendo seus conhecimentos de mundo e também escolares adquiridos, em anos anteriores, desconsiderados. Vários estudiosos retrataram tal realidade e entre outros destacamos as pesquisas de Oliveira (2010), Cruz (2012) e Zibet (2006).

Considerar as diferentes aprendizagens da leitura e da escrita dos alunos significa reconhecer que a alfabetização é uma atividade bastante complexa, pois se trata de um aprendizado conceitual, como revelaram Ferreiro e Teberosky (1985) com a Teoria da Psicogênese. A partir dessa teoria, a heterogeneidade de aprendizagem passou a ser pensada e discutida noutra perspectiva, já que, segundo afirmam suas autoras, para se apropriar do sistema alfabético de escrita (doravante, SEA), o aprendiz passa por estágios diversos, que vão da escrita pré-silábica, na qual não estabelece nenhuma relação entre sons e grafias, até chegar ao nível alfabético de escrita. Mesmo quando chegam neste último nível, os alunos ainda têm que dominar as várias convenções som-grafia de sua língua, as convenções ortográficas etc. e o fazem em ritmos variados. A heterogeneidade de aprendizagem do sistema de escrita tornou-se, portanto, mais notória após a divulgação da teoria da Psicogênese. É justamente esse fenômeno que nos dispusemos a investigar, a fim de podermos compreender e compartilhar como professoras experientes alfabetizam seus alunos em meio à heterogeneidade de aprendizagens.

Como demonstrou Cruz (2012), a aprendizagem das crianças parece independe da forma organizacional do ensino (seriado ou em ciclos) e de sua relação com a aprovação ou retenção, mas, dependeria de outros fatores como metas para cada ano do ciclo, planejamento adequado às necessidades das crianças, somados à formação continuada e apoio aos professores que os auxiliem na complexa tarefa de alfabetizar.

O sistema de ensino organizado em ciclos de aprendizagem, com base no

princípio da heterogeneidade e em diversos outros princípios, visa a garantir um prazo maior para os estudantes avançarem em seus conhecimentos e, também, uma melhor qualidade do ensino. No entanto, tal organização vem causando polêmicas quanto a sua efetivação, pois alguns de seus princípios não têm se concretizado em diversas redes de ensino. No que tange ao princípio do reconhecimento das diferenças, o ensino ciclado vem deixando muito a desejar. Pesquisas mostram que são os professores que, no interior de suas salas de aula, solitariamente, ficaram com a incumbência de atender à heterogeneidade de aprendizagem de suas turmas (OLIVEIRA, 2004, 2010; ZIBET, 2006; SÁ, 2015). Compreendemos, no entanto, que tal organização só cumprirá com o seu papel de prevenção do fracasso escolar quando a escola compreender que é preciso ajustar o ensino à heterogeneidade. Caso contrário, a escola ciclada só retardará a reprovação e deixará brechas para que programas de correção de fluxo tentem, tardiamente e de forma limitada, dar conta da alfabetização das crianças que ela, a escola, deixou fracassar (DOURADO, 2010).

Vale salientar, mais uma vez, que o fenômeno da heterogeneidade é algo inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem, independentemente da forma organizacional do sistema educacional. Por mais que o sistema seriado tente homogeneizar as turmas, a própria reprovação, no final do ano letivo, é reveladora de que os estudantes têm seus próprios ritmos de aprendizagem e que não aprendem da mesma maneira.

Nesse sentido, Leal (2005) enfatiza a importância de um trabalho de ensino diversificado com os alunos, que atenda as suas necessidades individuais, e afirma que,

[...] para compreendermos ainda mais a complexidade do ensino desse objeto, reativamos nossa consciência de que a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme (LEAL, 2005, p. 89).

Corroborando a autora supracitada, Onrubia (1996), parte do conceito de ZDP¹, proposto por Vygotski e defende o ensino como “ajuda ajustada”² enfatizando

¹ A ZDP é definida, segundo Vigotsky, (1979) como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar, atuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nessa tarefa.

a importância da atuação externa (o ensino) de forma planejada e sistemática no processo ativo da construção do conhecimento pelo aprendiz. Segundo o autor,

[...] se o ensino deve ajudar o processo de construção de significados e sentidos efetuado pelo aluno, a característica básica que deve cumprir para realmente realizar sua função é a de estar de alguma maneira vinculada, sincronizada, a esse processo de construção.[...] (ONRUBIA,1996, p. 125)

Ainda segundo autor, durante o ensino, deve-se levar em consideração os esquemas de conhecimento dos alunos e, também, propor desafios abordáveis para os alunos.

Essa missão torna-se difícil de realizar, principalmente, quando se trata da tarefa de alfabetizar, a qual exige muito esforço por parte de quem ensina e de quem aprende. Com turmas numerosas, espaços inadequados, entre outros fatores nada favoráveis à aprendizagem, os professores tentam realizar seu trabalho.

É verdade que os índices de analfabetismo infantil vêm diminuindo, mas é verdade, também, que são as crianças de classe popular que continuam vivendo experiências de fracasso (MORAIS, 2012). E cabe ressaltar que, embora o sistema de ciclo apresente uma proposta de respeito ao ritmo e à diversidade dos alunos, o número de crianças que chegam ao final do primeiro ciclo ainda não alfabetizadas, é bastante significativo.

A instituição do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), a partir de 2012, tem sido uma das tentativas de contribuir para a superação dessa infeliz evidência do fracasso de nossas escolas públicas quando se trata de alfabetizar todas as crianças, num ciclo de três anos letivos. Apesar dos investimentos para a melhoria da qualidade do ensino, ainda não vislumbramos a tão sonhada garantia da aprendizagem para todos, visto que ainda temos, segundo os dados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) de 2014 uma boa parte dos estudantes com baixo desempenho em leitura e escrita. Com exceção do Acre e Ceará, os demais estados das regiões Norte e Nordeste, juntamente ao estado do Rio de Janeiro, localizado na região Sudeste, obtiveram, na avaliação da compreensão leitora, média inferior à média nacional. Ainda segundo a ANA (2014), 67% dos estudantes participantes estavam concentrados nos níveis 2 e 3 de leitura, ou seja, cerca de 30% ainda não tinham atingido o maior nível de proficiência leitora.

² O termo “ajuda ajustada” foi criado no sentido da criação e assistência nas ZDP. (Cf. ONRUBIA, 1996, p.129).

Esses são justamente os estudantes das redes municipais e estaduais de ensino. Com relação ao desempenho em escrita, as regiões Norte e Nordeste também obtiveram médias mais baixas que a média nacional.

Tais resultados nos levam a refletir sobre a complexidade de atender a diversidade de aprendizagens dos estudantes que possuem diferentes trajetórias e ritmos de aprendizagens. Corroborando com Mainardes (2008) compreendemos a heterogeneidade como um fenômeno complexo e múltiplo. Segundo o autor

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. Essa diversidade constitui a riqueza da sala de aula e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas. (MAINARDES, 2008, P. 130).

Mediante o conceito acima, consideramos de suma importância focar na análise das práticas docentes para a compreensão de como esse fenômeno ocorre em turmas do 2º ano do ciclo de alfabetização, ano no qual, na rede de ensino de Camaragibe/PE, a heterogeneidade de aprendizagem se apresenta de forma mais acentuada.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral:

- Caracterizar as práticas de alfabetização de professoras experientes que lecionam em turmas do 2º ano do ciclo de alfabetização e analisar como estas ensinam, considerando a heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita em suas salas de aula.

Para operacionalizá-lo, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções das professoras sobre a heterogeneidade: suas razões de ocorrência e formas de manifestação;
- Analisar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita e o seu trabalho com os diversos níveis de aprendizagem de leitura e escrita dos discentes;
- Identificar como as professoras avaliam seus alunos para a regulação das aprendizagens;

- Analisar, por meio de diagnósticos, no início e final de um semestre letivo, o desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas, a fim de verificar o que agregaram de domínio da leitura e da escrita, buscando compreender a possível relação entre os diagnósticos e as intervenções docentes.
- Identificar fatores que contribuem ou dificultam o ajuste do ensino à heterogeneidade de aprendizagem numa rede pública de ensino.
- Identificar os “esquemas”³ que as professoras mobilizam para ensinar o sistema de escrita aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e aos sem dificuldade.

Mediante os objetivos expostos, construímos nosso marco teórico, que sustentou nossas análises.

No primeiro capítulo, traçamos uma linha histórica acerca da organização do sistema de ensino e as relações com o atendimento à heterogeneidade, a fim de compreendermos como a “democratização” do ensino vinha sendo construída, ao longo do tempo, e com ela vinha testando formas de oferecer um ensino que pudesse garantir a aprendizagem de todos. Em seguida, traçamos uma discussão sobre articulação da Teoria da Psicogênese e o enfrentamento da heterogeneidade. Revisamos estudos sobre a articulação entre a diversidade de conhecimentos adquiridos no final da Educação Infantil e a produção de fracasso e diferenças na alfabetização. Discutimos o papel da avaliação para o acompanhamento da heterogeneidade de aprendizagem e para a progressão do ensino. Fizemos revisões de pesquisas que tratam sobre práticas de alfabetização e heterogeneidade. Discutimos, também, a Formação e Prática do Professor, bem como a construção dos saberes docentes, a fabricação do cotidiano e os esquemas profissionais que adotam.

No segundo capítulo, concernente à parte metodológica, descrevemos todo o caminho percorrido para alcançarmos os objetivos de nossa investigação. Optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa para análise do estudo de dois casos (docentes A e B) quanto ao ajuste do ensino à heterogeneidade de aprendizagens. Em seguida, apresentamos os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa e descrevemos os procedimentos de coleta de dados (pré-testes e pós-

³ O conceito de “esquema”, tal como usado por Goigoux (2005) será discutido em seção posterior.

testes diagnósticos, as entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes participantes da nossa pesquisa, as observações das 12 jornadas de aulas em cada turma e a análise de conteúdo).

Os resultados da pesquisa estão apresentados em quatro blocos de análise, referentes aos capítulos 3, 4, 5 e 6.

No terceiro capítulo (Resultados de Análises I), analisamos as entrevistas aplicadas às docentes, cuja finalidade era apreender, entre outras questões, suas concepções sobre alfabetização, heterogeneidade e avaliação, para melhor compreendermos suas ações. Ainda nesse capítulo, analisamos os diagnósticos inicial e final que aplicamos nas turmas A e B, a fim de analisarmos a evolução das aprendizagens.

No quarto capítulo (Resultados de Análises II), realizamos uma análise específica da proposta curricular de Camaragibe, município onde as docentes atuavam, atentando para o aspecto sobre se e como estava explicitado nesse documento a questão do ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens. Analisamos, também, nesse capítulo, as atividades de rotina e o aproveitamento do tempo pedagógico e as atividades de ensino do SEA desenvolvidas pelas docentes das turmas A e B.

No quinto capítulo (Resultados de Análises III), analisamos como as docentes organizaram as atividades diversificadas e sua adequação para o atendimento da heterogeneidade, as formas de agrupamento e atendimento aos alunos em suas turmas.

No sexto capítulo, analisamos os esquemas mobilizados pelas docentes para ajustar o ensino das correspondências som-grafia à diversidade de aprendizagens de seus alunos.

No capítulo final, tecemos, de forma sintética, as nossas conclusões, apontamos algumas limitações dessa investigação e algumas possibilidades para a continuidade do estudo dessa temática, além de refletirmos sobre que implicações esta pesquisa sugere para enfrentarmos, na escola, a tarefa de ajustar o ensino de alfabetização aos diferentes níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE

Quando adentramos na história educacional no ocidente, visualizamos várias mudanças na forma organizacional do ensino, que passou, inicialmente, de um modelo preceptor para um modelo mais abrangente, “democrático”, que pudesse atender a um número maior de estudantes. Um exemplo disso foi a criação do método simultâneo por Jean-Baptiste de La Salle, na França, no século XVII. Tal método partia de uma base tradicional e de uma visão hoje considerada adultocêntrica, que ia do simples ao complexo e tinha como objetivo o ensino da leitura para a catequização dos filhos das famílias populares. Naquele método simultâneo, segundo Chartier (2000, p.2), os alunos eram divididos em 9 turmas, de acordo com os níveis: “princípios”, “medíocres” e “adiantados” e, conforme os erros que cometiam, passavam, no período de três anos, por essas turmas, até aprenderem a ler. A autora questiona, entretanto, tal “inovação”, visto que o objetivo de La Salle era prolongar a permanência dos alunos na escola, para que recebessem uma educação cristã, enquanto que os pais só desejavam a alfabetização de seus filhos. Não havia, portanto, prioritariamente, um respeito à diversidade, mas uma solução didático-pedagógica para prolongar a permanência dos filhos de famílias pobres na escola.

No âmbito educacional brasileiro, a organização do ensino passou por diferentes reformulações didáticas e pedagógicas, até chegar no método simultâneo, desde o século XIX e, ainda hoje, adotado por todo o Brasil.

Durante o Brasil colônia, segundo Veiga (2007), houve diferentes empreendimentos educativos individuais, advindos de mestres leigos, de instruções religiosas, de clérigos, da Coroa de Portugal e de mulheres leigas (para educação feminina). Entretanto, o modelo de ensino da companhia de Jesus foi adotado por quatro séculos, especificamente do século XVI ao XIX. A educação jesuítica tinha por base o “modus parisiense” de ensino. Segundo Saviani (2011, p.52)

O modus parisiense contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as

séries e os programas ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

Em 1549 foi fundado, em Salvador, o primeiro colégio jesuíta que tinha como objetivo, além do ensino escolar, catequisar os índios. Esses eram alfabetizados na língua portuguesa por meio do tupi-guarani e, só mais tarde, se passou a oferecer aulas de gramática latina. Na capitania de São Vicente, os meninos considerados mais inteligentes recebiam lições de latim (VEIGA, 2007, p.60-61). Vários colégios jesuítas foram fundados em diferentes regiões do país, no século XVI, mas só em 1599 foi criado o texto definitivo do *Ratio Studiorum* – documento que regia os processos de ensino e aprendizagem e as formas de organização dos estudos (VEIGA, 2007, p.62).

No período imperial, conviviam, em diferentes regiões do país, através de regulamentação pública, variados métodos de ensino: o individual, o mútuo, o misto e o simultâneo. Todos, baseados na memorização (VEIGA, 2007). Vale salientar que *método*, nesse período, remetia a formas de organização do ensino. Somente a partir do final do século XIX o aluno começa, nos textos oficiais, a ser considerado como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

O método **individual** de ensino, segundo Faria Filho (2003, p.140) “consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente”. Ainda, segundo o autor, os alunos ficavam muito tempo sem a presença do professor e a indisciplina estava sempre presente. Grandes foram as críticas a esse método e, na segunda década do século XIX, surge o método **mútuo** ou lancasteriano, adotado pelo educador inglês Joseph Lancaster. O sistema de ensino-mútuo, vivenciado, inicialmente, no século XVIII, foi elaborado por André Bell, missionário escocês que, estando na Índia, observou que, devido à falta de professores, os meninos maiores e mais capazes eram encarregados de ensinar aos menores.

O Método Lancasteriano foi trazido para o Brasil e foi visto como uma grande inovação educacional, por proporcionar um ensino a pessoas de idades e níveis diferentes de aprendizagem, simultaneamente. Sua característica principal era a monitoria pelos próprios alunos.

Mais exatamente em 15 de outubro de 1827 foi criada a Lei das “Escolas de Primeiras Letras”, que previa a implantação de escolas em todas as cidades e lugares mais populosos, sob a organização do método mútuo, que consistia no

ensino da leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de gramática (SAVIANI, 2011, p.126). Tais escolas funcionavam em classes isoladas, onde um professor lecionava a alunos com níveis diferentes de aprendizagem e eram não seriadas (SAVIANI, 2011, p.171-172).

Nesse período surgiram, também, as escolas multisseriadas do campo, as quais foram criadas, oficialmente, pelo governo imperial, pela Lei Geral do ensino de 1827 (ATTA, 2003 apud SANTOS e MOURA, 2010). Entretanto, nas zonas rurais, devido à baixa demanda de alunos, permaneceram e permanecem até hoje as escolas multisseriadas para atender as crianças com idades e níveis de aprendizagem diferentes (NEVES, 2000 apud SANTOS e MOURA, 2010)⁴.

As escolas multisseriadas ainda não conseguiram romper com o paradigma da escola seriada criada no Brasil, há cerca de 100 anos (LAGE e BOEHLER, 2013) e não conseguem propor um trabalho interdisciplinar, que envolva a cultura local e atenda as necessidades individuais e coletivas do grupo, embora muitos grupos de estudiosos da educação no campo proponham isso (SÁ, 2015).

Com o passar do tempo, ocorreram várias reformas educacionais e, com elas, diferentes adoções de diversos métodos como o *simultâneo*, pela Reforma Couto Ferraz (no ano de 1854) e o *intuitivo* via Reforma Leôncio de Carvalho, a partir de 1879 (SAVIANI, 2011).

Devido às precárias condições de funcionamento, à ausência de materiais para os alunos e à falta de formação de professores, o método mútuo, entre as décadas de 40 a 70 do século XIX deu lugar aos “**métodos mistos**”, os quais aliavam vantagens dos métodos individual e simultâneo. Este último, segundo Faria Filho (2003, p.142), vai se estabelecendo como o melhor meio para a organização das classes, otimização do tempo e ação do professor, entre outros aspectos.

No final do século XIX intensificaram-se os estudos sobre a infância em diversas áreas: biologia, psicologia, pediatria, etc.. “Os novos estudos juntamente à ineficácia dos processos de aprendizagem influenciaram de forma marcante a organização escolar e os procedimentos pedagógicos” (VEIGA, 2007, p.214). As escolas primárias passaram a compor os grupos escolares com turmas seriadas, conforme regulamentação da Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892. Os primeiros grupos escolares surgiram em São Paulo, a partir de 1893, ano da implantação da

⁴ Enquanto que nas Escolas de Primeiras Letras e também em diferentes países a enturmação de alunos com níveis de aprendizagens diversificados se deu por escolhas pedagógicas, no Brasil, as escolas multisseriadas se justificam pela escassez de alunos para cada ano escolar (SÁ, 2015).

reforma de 1892, e foram se espalhando por todo o território nacional.

Outra forma organizacional do ensino introduzida já no século XX é o regime de ciclos. Também foi na França que se originou o ensino organizado em ciclos, no ano de 1936, como proposta para o ensino médio profissionalizante (KRUG, 2001, P. 141).

No Brasil, essa proposta de ciclos vem sendo implementada, desde a década de 1960. A preocupação com a aprendizagem de todos e com a diminuição da repetência e da evasão escolar foram os aspectos que favoreceram o surgimento do sistema de ensino organizado em ciclos. Tais preocupações já eram cogitadas desde a década de 1920, devido aos altos índices de repetência aqui registrados, quando comparados a outros países da América latina (BARRETTO & MITRULIS, 1999, p. 29).

Embora apresente uma proposta com intenções bastante democráticas, principalmente quando se trata de disponibilizar um período maior aos estudantes, para que possam desenvolver seus conhecimentos, o sistema de ciclos vem enfrentando problemas desde a sua implementação, como a própria operacionalização do sistema, preparo dos profissionais para lidar com a diversidade dos alunos, ausência de metas para cada ano do ciclo, falta de materiais didáticos específicos para atender as necessidades dos alunos, falta de apoio pedagógico eficiente etc. (CRUZ, 2012). Dentre esses fatores, que tentam explicar o insucesso da aprendizagem em escolas cicladas, destacamos o não ajuste do ensino à heterogeneidade de aprendizagens, uma vez que esse ficou a cargo apenas do professor.

Mediante o exposto acima, a respeito da organização do ensino, especificamente no Brasil, visualizamos idas e vindas de adoção de variadas formas de ensino (simultâneo, individual, mútuo e misto) – hoje vistos como de base “tradicional”, pois conferiam uma certa “linearidade” na forma de ensinar e aprender. No caso da alfabetização, alunos, que eram compreendidos como sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem, eram submetidos a exercícios mecânicos, repetitivos e cansativos de memorização de letras, sílabas e palavras.

Segundo Galvão e Leal (2005) os métodos sintéticos (que partem das menores unidades da língua para depois chegar à leitura de palavras e textos) perduraram com maior intensidade desde a Grécia Antiga e o Império Romano até o início século XVIII, período em que surgiram os métodos analíticos ou globais que

também partem de um processo de memorização, só que desta vez de partes maiores, como palavras, frases ou textos. Tais métodos se relacionaram ora em tempos diferentes, ora simultaneamente com o intuito de promover e democratizar o ensino. Até o final do século XIX, o processo de ensino centrava-se nos métodos que “garantiriam” o acesso e o sucesso escolar. O aluno, entretanto, não era visto como sujeito construtivo da aprendizagem.

Ao relacionarmos as formas de organização do ensino bem como os métodos que respaldaram as diversas reformas educacionais ao atendimento da heterogeneidade de aprendizagem, podemos compreender que a percepção quanto à diversidade de aprendizagem veio surgir com a implantação dos métodos de grande abrangência da população (simultâneos, mútuos, mistos). Até então, no método individual, a heterogeneidade não pesava nem aparecia, pois, baseado na memorização, o ensino era unificado e repetido a cada aluno, individualmente. Quando se passou a enturmar alunos, surgiram diversas necessidades: pessoas para ajudar no atendimento, agora, a um grande número de alunos, manejo com o tempo pedagógico e, conseqüentemente, a presença de indisciplina, devido à ociosidade dos alunos, ausência de materiais, falta de formação docente. Tudo isso veio a revelar a heterogeneidade, vista em vários contextos como empecilho para a aprendizagem dos alunos e justificativa para a constituição de turmas de estudantes com níveis diferentes (“fortes”, “médios” e “fracos”) nos sistemas seriados.

Com a implantação do sistema de ensino em ciclos e a influência de diversos estudos de ordem sociológica e psicológica, o foco do ensino vai sendo direcionado ao aluno e a heterogeneidade de aprendizagem passa a ser “reconhecida”, quando se pensa nos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, embora não enfrentada, como mostram diversas pesquisas, que revisaremos em seção posterior.

No próximo tópico discutiremos como a Teoria da Psicogênese nos auxilia a enxergar a diversidade de aprendizagem de leitura e da escrita das crianças, contribuindo para uma reflexão sobre a necessidade de se propor intervenções específicas para cada nível.

2.2 TEORIA DA PSICOGÊNESE E ATENDIMENTO DA HETEROGENEIDADE

Com a difusão da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro & Teberosky (1985), a compreensão do processo de alfabetização tomou novos rumos

– passou a se considerar que a escrita foi construída historicamente, a partir de reflexões sobre como representar, graficamente, o real, até chegar à forma hoje utilizada, como aponta Ferreiro (1985; 2001). Considerar a escrita como um sistema de representação (ou notação) é compreender a natureza desse sistema, como se constitui, por que se privilegiam alguns aspectos e não outros, na hora de notar por escrito as palavras orais, ou seja, trata-se de uma aprendizagem conceitual, interpretativa.

Segundo aquela teoria (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a psicogênese da escrita infantil se subdivide em três grandes períodos evolutivos: (1) a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; (2) a construção de formas de diferenciação e (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) e; (3) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Compreendendo o sistema de escrita como um sistema notacional, o ensino não deveria ser uniforme, mas diversificado, para poder atender às necessidades de cada criança (MORAIS, 2012). A teoria da psicogênese não nos ensina, em si mesma, a enfrentar essa tarefa difícil, mas ensina que não podemos aceitar que as escolas tratem todos os alunos de forma unificada, utilizando-se de programas padronizados (como os das cartilhas dos diferentes métodos sintéticos e analíticos de alfabetização), sem levar em consideração os diferentes estágios de compreensão do sistema alfabético em que se encontram os estudantes.

Vemos, então, que a mudança conceitual, advinda da divulgação da Teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky, a partir da década de 1980, revolucionou o que se entendia sobre o adequado ensino da escrita alfabética. No entanto, essa teoria não sanou os problemas da alfabetização, pois, mesmo tendo se tornado o ideário oficial dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de primeira a quarta séries (BRASIL, 1996), de ter, em parte, subsidiado pedagogos didaticamente na área de Língua Portuguesa e influenciado a implantação dos sistemas de ciclos de alfabetização, o número de crianças que concluem o ciclo destinado ao aprendizado do sistema de escrita alfabética, sem ter essa apropriação é ainda inaceitável em nosso país, revelando que muito precisa ser feito para minimizar o fracasso escolar.

Soares (2003) relaciona essa permanência do recente fracasso de nossas redes públicas em alfabetizar ao fato de estarmos passando por um processo que

ela chama de “desinvenção” da alfabetização. Ela entende que a chegada da concepção psicogenética de alfabetização, nos anos 80, juntamente a novas formas de organização do tempo pedagógico, que assumiu o regime de ciclos em várias redes públicas de ensino do país e, conseqüentemente, com a instituição da não reprovação, fez com que muitos educadores passassem a ter uma concepção errônea do construtivismo e a compreender que não é preciso método para alfabetizar. Essas, segundo a autora, poderiam ser as causas da perda de especificidade do processo de alfabetização.

A teoria da psicogênese não apontou uma nova metodologia de ensino do SEA, mas nos fez compreender que os estudantes não aprendem da mesma forma e que têm ritmos diferentes de aprendizagem. O conhecimento de níveis de escrita dos alunos, segundo adeptos da teoria (cf. MORAIS, 2012), facilitaria o trabalho do professor, no sentido deste conhecer melhor o quê e como seu aluno compreende sobre o sistema de escrita para, a partir daí, possibilitar intervenções mais focadas, visando a ajudar o aluno a passar de um estágio para outro e aprender as convenções do SEA com mais facilidade. Esses estágios de conhecimento sobre o SEA ocorrem, como dito anteriormente, antes mesmo de os alunos ingressarem na escola, pois vivemos numa sociedade onde a escrita circula em todas as esferas de comunicação cumprindo diferentes funções e, como veremos na seção a seguir, também na Educação Infantil as crianças acumulam conhecimentos heterogêneos sobre o funcionamento do SEA.

2.3 A DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DE FRACASSO E DIFERENÇAS NA ALFABETIZAÇÃO

Quando refletimos sobre a heterogeneidade de aprendizagem na leitura e na escrita, no ciclo de alfabetização, compreendemos que se trata de um fenômeno natural, ou seja, “é um fenômeno intrínseco ao fenômeno educativo” (LEAL;ALBUQUERQUE;CRUZ in: BRASIL, 2012, p.14) e que, devido a diferentes caminhos percorridos pelas crianças antes de entrar na escola ou, até mesmo, diferentes formas de ensino recebidas pelas crianças que tiveram acesso à Educação Infantil, as experiências prévias do aprendiz venham a contribuir para a

presença de uma acentuada ou atenuada heterogeneidade de aprendizagens e impactar no sucesso ou fracasso na alfabetização.

Cabral (2013) analisou diversos estudos que relacionaram a frequência das crianças na Educação Infantil, com vivências de práticas de ensino-aprendizagem reflexivas sobre o SEA, e o sucesso delas na alfabetização. A esse respeito, Morais (2012) defende que:

a escola pública precisa iniciar, no final da Educação Infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.(MORAIS, 2012, p.116).

O autor não defende, entretanto, que as crianças de classes desfavorecidas, que frequentam a Educação Infantil passem a exercitar atividades que forcem uma alfabetização precoce, mas que possam ter oportunidades de reflexão sobre as palavras e sobre os usos e funções da escrita tão comuns nas vidas de crianças mais abastadas. Essa ideia culmina com o que Ferreiro pensa a respeito dos conhecimentos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de frequentar a escola,

Antes mesmo que a escrita apareça como uma tarefa escolar ineludível, antes de que a criança seja iniciada nos rituais da alfabetização, a escrita existe. Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra- escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui na criança através de modos de organização que a escola desconhece, por ter herdado, do tempo da formação dos escrivãos, o cuidado pela reprodução fiel. Por que não saber como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as. (FERREIRO, 1987, p. 102)

Entendemos, portanto, que quando a criança inicia o 1º Ano do ciclo de alfabetização com o conhecimento de alguns dos princípios do SEA ela terá mais facilidade de compreender o que e como a escrita cria notações.

Joigneaux (2013), ao investigar as relações entre o ensino no pré- escolar e o sucesso ou fracasso escolar posterior a esse período, verificou alguns processos que contribuíam para a construção da desigualdade na escola. Como procedimentos metodológicos, o autor fez, na rede pública de ensino da França, observações de alunos de cinco anos e professores de duas turmas, ao longo do ano escolar, e

analisou os textos oficiais ou profissionais (programas e revistas) com o objetivo de compreender os principais fatores que poderiam explicar as dificuldades dos estudantes.

Os dados apontaram uma discordância dos textos oficiais sobre a necessidade de o jardim da infância ser visto como a primeira escola. Entretanto, a leitura das principais conclusões de estudos estatísticos sobre os efeitos do pré-escolar, realizados desde o final da década de 1960, concordaram em indicar que, se há um impacto positivo da Educação Infantil, no começo do Ensino Fundamental, tal efeito não tende a reduzir significativamente as correlações medidas entre a origem social do estudante e a primeira "performance" na escola primária. Ainda com relação aos textos oficiais, Joigneaux (2013) observou que esses determinavam que qualquer que seja a área de atividade, o ensino deve ter como foco práticas reflexivas por parte dos alunos. Contudo, o autor questiona se o aumento da procura de reflexividade, poderia ou não ser considerada a base para a construção de desigualdades escolares no jardim de infância.

A análise das práticas de ensino mostrou que os alunos, principalmente os que apresentavam maior dificuldade, resistiam a esse exercício de reflexividade e se apoiavam em alunos mais experientes para realizar suas atividades, durante as aulas. Além disso, eram dadas poucas oportunidades para esse grupo de alunos refletirem. Muitas vezes as respostas às perguntas abertas já vinham nos próprios enunciados.

Os dados revelaram, portanto, que a construção da desigualdade se iniciava já na Educação Infantil e mostravam um descompasso da atitude reflexiva requerida pelos programas de ensino e as diferentes interações desenvolvidas, de forma desigual, na sala de aula, com os estudantes, reduzindo a igualdade de chances de sucesso escolar.

Essas evidências apontam a necessidade de, ao pensarmos, amplamente, sobre o atendimento à diversidade de conhecimentos dos aprendizes, de modo a não promover fracasso na alfabetização, considerarmos o final da Educação Infantil como importante etapa para ajustar o ensino sobre a escrita alfabética, mesmo sem se assumir a tarefa de, naquela etapa, desenvolver um ensino sistemático de alfabetização.

Na seção seguinte discutiremos a respeito da importância da avaliação no trabalho pedagógico como elemento a serviço da aprendizagem do aluno.

2.4 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO AJUSTE DO ENSINO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS E A PROGRESSÃO DO ENSINO

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca da avaliação escolar e como ela pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que haja progressão do ensino. Assumimos, aqui, a concepção de avaliação *formativa*, defendida por Hadji (2001) e Perrenoud (1986) e *mediadora* nos termos de Hoffmann (2003). Os três estudiosos compreendem a avaliação como uma ferramenta de ajuste do ensino às necessidades dos estudantes e os professores como facilitadores/reguladores externos, que orientam a auto-regulação do aluno, sujeito ativo nesse processo. Assim como os referidos autores, não traremos soluções, tampouco receitas prontas, mas temos a intenção de provocar reflexões sobre possibilidades de uso desse elemento “avaliação” a serviço da aprendizagem, tendo em vista a diversidade de saberes dos educandos.

Apesar de existirem muitos estudos sobre a temática da avaliação escolar, ainda é muito comum a associação com exames de verificação da aprendizagem, os quais classificam os alunos que conseguem alcançar os objetivos de ensino propostos pelos programas e currículos e aqueles que não obtêm sucesso. A avaliação, nessa perspectiva, resume-se à verificação, vista como “apenas um auxiliar da ação pedagógica”, (HADJI, 2001, p. 66). Esse tipo de postura é apontada, como “avaliação classificatória”, aquela que, após verificar as respostas certas e/ou erradas dos alunos, toma decisão de aprová-los ou reprová-los.

A avaliação *formativa/mediadora* ultrapassa a intenção diagnóstica e encaminha-se para a ação de regulação das aprendizagens. O fato é que realizar uma avaliação *formativa* requer enfrentar muitos impasses com a didática corrente, com a formação dos professores e até mesmo com a disposição dos docentes para sair da zona de conforto onde se encontram e partir para uma tomada de decisão de enxergar a avaliação como parceira do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para isso não existe um modelo ideal, “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação *formativa*”. (HADJI, 2001, p. 20). Para Perrenoud (1999, p.103) “é *formativa* toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Entendemos que um professor, cuja prática esteja voltada para a diversidade de aprendizagens de seus alunos, busca realizar ações avaliativas permanentes, que lhe auxiliam na regulação do ensino adequado à necessidade de cada aprendiz e, dessa forma, promove a progressão do ensino, já que toma ciência das diferentes aprendizagens de seus estudantes e planeja o ensino com foco no avanço dessas aprendizagens. Nessa perspectiva, é salutar compreender como o aluno aprende e o porquê de seus erros, para poder ajudá-lo a corrigir e ultrapassar suas dificuldades. A respeito da correção, Hoffmann declara:

“É necessária, a reflexão teórica sobre cada resposta específica do aluno. Não há possibilidade de desenvolvermos procedimentos de intervenção que sirvam de regras gerais, que se apliquem a todas as tarefas, seja qual for a sua natureza. [...]”(HOFFMANN, 2003, p.88)

Corrigir, na perspectiva mediadora, exige do educador uma postura de respeito às etapas do desenvolvimento do aprendiz e compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. Isso implica considerar as respostas dos alunos e refletir sobre os encaminhamentos a serem seguidos para que os aprendizes possam desenvolver a aprendizagem. No mesmo sentido, na concepção formativa da avaliação, o erro é visto numa perspectiva positiva e analisado num contínuo de resposta menos exata a mais exata (HADJI, 2001, p. 98), cabendo ao professor auxiliar o aluno rumo a sua auto-regulação da aprendizagem. A avaliação formativa “considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem” (CARDINET, 1986, p. 14).

Já que os aprendizes possuem diferentes formas de assimilação, diferentes objetivos e atribuem diferentes valores à escola, Perrenoud (1986) aponta como meio para a compensação das desigualdades provenientes de um ensino coletivo a “discriminação positiva”, que seria a diferenciação do ensino, tendo a avaliação como aliada. Ainda segundo o autor, no ensino coletivo, há dois mecanismos geradores de desigualdade: 1) a desigualdade de tratamento na ação pedagógica e na avaliação; 2) a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da ação pedagógica na avaliação. (PERRENOUD, 1986, p. 43). O autor explica que “mesmo num seio de um grupo único nem todos os alunos recebem o mesmo tratamento pedagógico. E mesmo que recebam o mesmo tratamento, o proveito que dele

poderão tirar varia em função das suas características pessoais” (PERRENOUD, 1986, p. 44).

Perrenoud (1999) não quer dizer com isso que diferenciar o ensino é tarefa fácil e aponta algumas condições que influenciam a ação pedagógica coletiva como: números de alunos na turma, nível de concentração da turma, falta de preparo de professores para ministrar um ensino individualizado, etc. Subjacente a essas condições, reconhece, ainda, as dificuldades de aplicabilidade da avaliação formativa, mediante um ensino coletivo, devido à racionalidade do agrupamento por níveis “homogêneos”, decorrente da democratização do ensino. Além disso, compreende que o professor, sozinho, não daria conta da diversidade de informação para a individualização do ensino. Esses são fatores que acabam induzindo/influenciando o professor a realizar um tipo de avaliação de caráter menos formativo e mais comparativo. E, embora os professores sejam comprometidos e tenham poucos alunos na turma, ainda realizam “regulações grosseiras da aprendizagem” por esbarrarem em obstáculos que dificultam a ótima regulação do ensino, tais como: 1) uma lógica mais do conhecimento do que da aprendizagem, ou seja, a ênfase maior no conteúdo do que nas aprendizagens; 2) uma imagem muito vaga dos mecanismos da aprendizagem, significando que os professores têm pouca compreensão de como o aluno aprende; 3) regulações inacabadas, em outras palavras, pela própria dinâmica da sala de aula, onde o tempo é fragmentado, favorecendo as intervenções descontinuadas; 4) regulações muito centradas sobre o êxito da tarefa, isto é, a preocupação em fazer o aluno concluir a tarefa, nem sempre o auxiliando a compreender e progredir. Conforme Perrenoud (1999) é preciso tempo e continuidade para que a intervenção reguladora cumpra seu papel de assegurar a aprendizagem.

Por outro lado, o autor afirma que:

“Nenhuma pedagogia, por mais frontal e tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos. [...] sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem”. (PERRENOUD, 1999, p. 89).

A regulação da aprendizagem insere-se, portanto, num processo amplo e complexo, onde se conjugam tanto objetivos a serem atingidos quanto as operações cognitivas e as interações favoráveis a uma regulação eficaz. No entanto, ainda

segundo o autor, “pensar em termos de regulação do processo de aprendizagem é indispensável para colocar a avaliação formativa no seu lugar exato, para situá-la em um conjunto de regulações parcialmente previstas, ou pelo menos autorizadas, pelo dispositivo didático” (PERRENOUD, 1999, p.91).

O referido autor ressalta, mais uma vez, a importância da consideração da diversidade, a qual leva a procedimentos de individualização do ensino, para que o professor possa, através da comunicação, elemento essencial para a interação, partir dos conhecimentos dos alunos e agir nas situações de forma adequada e sistemática, estimulando os alunos para sua auto-regulação.

Essa regulação foi chamada por Allal (1988) de regulação interativa. A avaliação formativa insere-se como parceira nesse processo de regulação, quando orienta a intervenção necessária à aprendizagem. Ainda segundo Allal, há três tipos de regulação: as regulações *retroativas*, aquelas que ocorrem após o ensino remediando o que foi trabalhado; as regulações *interativas*, que ocorrem durante, ao longo do trabalho, e que necessitam de diferenciação do ensino, e as regulações *proativas*, que levam o professor a pensar no ensino a ser desenvolvido, ajustando as ações. (ALLAL, 1988)

Perrenoud, a esse respeito, afirma que esses tipos de regulações podem combinar-se, porém defende que a regulação retroativa deveria permanecer uma regulação por falta e só deveria ser acionada se os outros modos de regulação não funcionarem ou não forem suficientes.

A partir das concepções discutidas, ao longo dessa seção, vimos o quanto é complexo o ato de avaliar e o quanto ainda são necessários estudos que possam vir a contribuir no sentido de auxiliar o professor a realizar uma avaliação cada vez mais formativa, a serviço das aprendizagens dos alunos e, em se tratando do nosso objeto de estudo, que contemple a heterogeneidade de aprendizagens. A avaliação deveria permear o trabalho do professor, a todo momento, uma vez que, engajado num ensino que atenda às diversidades, o docente toma a avaliação, de maneira consciente, como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem.

No tópico seguinte, discutiremos algumas pesquisas empíricas que investigaram práticas de alfabetização e que objetivaram também analisar como os professores lidavam com a heterogeneidade de aprendizagens de seus estudantes.

2.5 PESQUISAS QUE TRATAM SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: O QUE SE TEM FEITO PARA ENFRENTAR ESSA QUESTÃO?

Esta seção apresenta um conjunto de pesquisas sobre heterogeneidade no ciclo de alfabetização. Estes estudos nos possibilitaram compreender como os professores vêm lidando com a diversidade de níveis de aprendizagem, em suas turmas, e nos fizeram buscar um maior aprofundamento dessa questão. Iniciaremos nossa revisão por pesquisas que buscaram compreender o ensino que se ajusta à heterogeneidade nas turmas multisseriadas, mais frequentes nas zonas rurais de nosso país. Em seguida, traremos pesquisas que tratam da temática em turmas no contexto urbano e, por fim, apresentaremos alguns estudos que buscaram identificar opiniões de professores acerca da heterogeneidade de aprendizagens.

Sá (2015), em sua investigação sobre as estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens em turma multisseriada, no campo, realizou um vasto levantamento de pesquisas que tratam da temática e constatou uma ausência de investigações que discutem as estratégias de diferenciações de atividades e da análise de interações nas turmas multisséries do campo. Dentre as pesquisas levantadas pela autora, algumas apontavam a heterogeneidade como fator positivo para o trabalho pedagógico; outras discutiam os fatores que dificultam o ensino da leitura e da escrita nessas turmas, bem como a ausência de políticas públicas para a formação continuada que partam dos conhecimentos e práticas dos professores. Apenas uma pesquisa, com dados parciais, enfocava os processos de aquisição da leitura e da escrita em turma multisseriada, mas que não enfocou as estratégias de ensino analisadas por Sá (2015). Isso mostra como num contexto tão propício, dada a inerente convivência de aprendizes com níveis bem diferentes numa mesma sala de aula multisseriada, os meandros do ensino de alfabetização que se ajusta aos aprendizes têm sido pouco investigados.

Em sua pesquisa, Sá (2015) investigou uma turma multisseriada no município de Lagoa dos Gatos-PE, com o objetivo de analisar as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens do SEA. Para atingir seus objetivos, a autora utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: 12 observações de uma prática docente, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas e diagnoses de escrita de palavras com todos os alunos, para identificar a heterogeneidade de

aprendizagens da turma. Aplicou, ainda, com os alunos que apresentaram nível alfabético de escrita, diagnoses de leitura de palavras, textos e produção textual. A pesquisa teve como base de análise as teorizações sobre os saberes da prática docente, a Teoria da Psicogênese, os estudos sobre letramento e alfabetização e sobre consciência fonológica. Os resultados apontaram que a professora participante da pesquisa adotou diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens tais como: atividades diversificadas em todos os dias observados e diferentes formas de agrupamento para a realização das tarefas (individual, coletivamente ou em grupos e/ou duplas). Entretanto, segundo a autora, o critério de utilização para a formação dos grupos (níveis aproximados de conhecimento do SEA), embora tenha rompido com o critério da seriação, não favoreceu a exploração da heterogeneidade nos grupos. Ainda segundo a autora, isso ocorreu devido à influência da seriação e também pela adoção, pela docente, de um método sintético de alfabetização. A autora constatou, ainda, momentos de ociosidade, principalmente entre as crianças alfabéticas, e a presença de atividades pouco desafiadoras.

Oliveira (2004) também observou, em sua pesquisa, ausência de atividades desafiadoras, além da falta de planejamento, em turmas regulares de ensino, em um contexto urbano. Seu objetivo foi analisar o ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética, numa escolarização organizada em ciclos. Essa autora observou, bem como outros estudos enfocados nesta sessão, o processo solitário vivido pelas professoras para o enfrentamento da diversidade em sala de aula. Como procedimentos metodológicos utilizou entrevista de grupo focal com três professoras de cada ano do 1º ciclo de três escolas municipais da rede de ensino de Recife e analisou os diários de classe das mestras.

Ao analisar, entre outros aspectos, como as professoras lidavam com a heterogeneidade na sala de aula, constatou que elas reconheciam a heterogeneidade de seus alunos, mas, por outros fatores, e também pela falta de metas para cada ano do ciclo, tinham dificuldades de atendê-los em seus diferentes ritmos. Por isso buscavam “táticas” extraoficiais, como reter os alunos por falta, para que eles não progredissem no ciclo, sem apresentar um bom desempenho, e/ou matriculavam alunos pela idade numa turma, mas faziam-nos frequentar as aulas em outra turma, de ano anterior, de acordo com o seu nível de aprendizagem.

Zibetti (2006) discutiu as implicações para a prática pedagógica decorrentes da implantação do Ciclo Básico de alfabetização em uma escola pública da rede estadual de ensino em Rolim de Moura – RO. A autora optou pela pesquisa de cunho etnográfico, na perspectiva de Ezpeleta e Rockwell (1986); observou aulas de agosto de 2001 a janeiro de 2003, fez análise documental e realizou entrevistas com diferentes sujeitos da instituição pesquisada.

A implantação do ciclo básico em Rondônia tinha como premissa a continuidade das mesmas crianças, nas mesmas turmas, com o mesmo professor, visando garantir a continuidade do processo de aprendizagem. Entretanto, os dados apontaram para um alto número de transferências de crianças, chegando a um percentual de 25% ao ano. Isso se dava pela necessidade de migração das famílias para a zona rural.

Diante de tal descontinuidade, e com a chegada de novos alunos, a heterogeneidade de aprendizagem era acentuada e dificultava o trabalho da professora. Os dados apontaram, portanto, o descaso que essa rede vinha dando à questão da heterogeneidade de aprendizagem das crianças, deixando ao cargo das docentes a responsabilidade de dar conta de diferentes níveis de seus alunos.

Com relação ao atendimento à diversidade no processo de alfabetização, segundo Zibetti (2006), a professora que acompanhou priorizava o trabalho com os alunos que tinham mais defasagem de aprendizagem. Um dos seus encaminhamentos era colocar os alunos com mais dificuldades nas primeiras fileiras da sala, para poder assisti-los mais de perto. Também trabalhava com duplas de alunos, segundo critérios de afinidade e desempenho. A essas duplas propunha atividades diversificadas, de acordo com suas necessidades, e buscava dar atendimento durante a realização das tarefas. Proporcionava, ainda, um ambiente de cooperação entre os alunos, principalmente em torno de um aluno que tinha mais dificuldade que os demais. Outra alternativa da professora foi oferecer um reforço extraclasse. Ainda segundo a autora, a professora investigada esforçou-se para atender aos mais necessitados, entretanto reconheceu que não conseguiu atender as necessidades dos alunos mais avançados. A esse fator atribuiu o fato de estar sozinha nessa empreitada (de preparar atividades diversificadas para diferentes grupos), a questão do tempo destinado à preparação das tarefas, à organização do trabalho na sala e à falta de materiais, inclusive biblioteca, de que a escola não

dispunha. Além disso, não havia trocas entre as professoras da mesma série nem entre ela e a supervisora da escola.

Em um estudo posterior, Oliveira (2010) analisou práticas de ensino de língua portuguesa, considerando a progressão das atividades, as escolhas “didáticas” e “pedagógicas” e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens no interior de turmas do 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Recife. A autora realizou entrevistas semidirigidas, individuais, com nove professoras que atuavam no 1º ciclo de três escolas e observou a prática daquelas professoras no ano de 2007. Em se tratando do resultado geral de sua pesquisa, a autora constatou a falta de progressão das atividades de língua portuguesa ao longo do ciclo de alfabetização. Havia, segundo a autora, uma desarticulação entre os eixos de ensino da língua nos diferentes anos. Nos primeiros anos, o trabalho voltava-se mais para a exploração oral dos textos e do SEA diferentemente dos segundos e terceiros anos, em que exploravam questões orais e escritas de interpretação textual. No caso da produção textual, houve pouco investimento nos primeiros e segundos anos do ciclo, revelando uma ausência de progressão também nesse eixo.

Com relação ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, a autora buscou analisar como as docentes organizavam as atividades de língua e as formas de agrupamento dos alunos e quais eram as modalidades de “cooperação” (professora-alunos, aluno-aluno). Buscou, também, identificar a proposição de atividades diversificadas e como as docentes tratavam o erro dos alunos.

Ao analisar como as docentes articulavam os eixos de ensino da língua às formas de agrupamento, verificou, no concernente à prática de leitura, que eram as professoras, na maioria das vezes, quem liam para os alunos. Poucas vezes foi dada aos alunos a oportunidade de ler sozinhos. Empenharam-se, nesse ponto, apenas uma professora do 2º ano e outra de um 3º ano, dentre as 9 que acompanhou.

No eixo de ensino de compreensão textual, os dados revelaram que as turmas do 1º ano das 3 escolas poucas vezes eram expostas a esse tipo de atividade. Quanto aos 2º anos, apenas uma professora de uma escola se destacava, por priorizar, em 7 das 8 observações realizadas, atividade individual de interpretação de texto e esse tipo de atividade era trabalhado, de início, coletivamente, facilitando o trabalho posterior dos alunos. Nos 3º anos também houve pouco investimento no ensino de compreensão leitora e, quando ocorreu, se

deu de forma mais restrita, ou seja, contemplando uma pequena parte dos alunos, o que confirma a falta de progressão, ao longo do ciclo e as dificuldades de atender aos alfabetizados menos avançados.

Quanto à produção textual, apenas numa escola, particularmente as turmas de segundo e terceiro anos desenvolveram o trabalho nesse eixo com mais frequência. A primeira na modalidade de 'participação restrita' (isto é, produção de textos com participação de uma pequena parcela do grupo-classe), já na segunda, a produção individual. Essas mesmas turmas também foram as que mais se aproximaram de um trabalho reflexivo sobre os aspectos da textualidade e da normatividade da língua, especificamente sobre a pontuação, a ortografia e a "gramática". As sete demais turmas desenvolveram um ensino muito assistemático de produção textual .

Em se tratando do SEA, os dados apontaram que todas as turmas priorizaram o trabalho individual, nesse eixo de ensino.

Com relação às modalidades de "cooperação", a autora verificou um trabalho mais cooperativo nas turmas de primeiro e terceiros anos. Observou, também, que a maioria das professoras dava espaço às contribuições dos educandos com e sem dificuldades. Ao mesmo tempo, quase não proporcionavam disputas entre os alunos para participarem das aulas. Também verificou uma predominância de trabalho coletivo e individual, sem se prestar assistência mais específica aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

No âmbito das atividades diversificadas, os dados apontaram o pouco investimento por parte das professoras em variar e ajustar as atividades aos diferentes níveis dos alunos. O maior número de ocorrências se deu nas turmas de primeiros anos e, mesmo assim, não eram tarefas desafiadoras. Segundo a autora (OLIVEIRA, 2010), a falta de planejamento por parte das docentes favoreceu esse resultado. Só numa escola as professoras optaram por organizar uma escala semanal, para oferecer reforço escolar aos alunos com maior dificuldade, uma hora antes do término da aula.

No tocante ao modo de encarar os erros dos alunos, Oliveira (2010) constatou que as correções individuais ocorreram com maior frequência nas turmas de primeiro e terceiros anos, predominando, nas demais, a correção no grande grupo. A autora verificou, ainda, que foram poucas as vezes em que as professoras apresentaram propostas de ensino baseadas em sequências didáticas que

pudessem levar os alunos ao acerto.

Resultado semelhante encontrou Cruz (2012) sobre a falta de planejamento para o ajuste do ensino à heterogeneidade de aprendizagens das crianças. Apoiada nas discussões teóricas sobre a Fabricação do Cotidiano e na perspectiva de Construção dos Saberes na Ação, a autora realizou dois estudos de caso, em escolas públicas de Recife e Camaragibe, com o objetivo de investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelos professores e a apropriação da escrita alfabética pelas crianças dos anos iniciais, nas escolas organizadas em séries e ciclos. Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (seriada e ciclada) e uma para cada ano das três séries iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumentos metodológicos, Cruz utilizou diagnóstico no início, meio e final do ano letivo, análise documental (propostas curriculares dos municípios), observações de aulas (15 observações ao longo do ano, em cada turma) e entrevistas com as professoras e as gestoras das escolas.

Diferentemente do observado por Oliveira (2010), os resultados de Cruz (2012) apontaram uma progressão da aprendizagem em vários eixos da língua portuguesa, em ambas as escolas e viu-se que, nesses casos, embora a escola ciclada não tivesse parâmetros claros de ensino da leitura e da escrita, como tinham na escola seriada, não houve diferenças significativas no resultado final das turmas.

Com relação ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens das crianças, os dados de Cruz apontaram que, tanto na escola ciclada quanto na escola seriada, as professoras procuravam atender à diversidade dos seus alunos. Com exceção das professoras de 1º. e 2º. anos da escola ciclada, as quais pautaram o ensino em atividades coletivas e individuais, as demais docentes organizaram sua prática através de diferentes tipos de agrupamento, além de atividades coletivas e individuais, “chamando alunos ao birô”. Entretanto, com exceção de uma professora (2º. ano da escola seriada), o atendimento dava-se de forma improvisada, ou seja, não havia planejamento das intervenções às crianças com dificuldades de aprendizagem e havia pouco investimento em atividades diferenciadas com todas as crianças em pequenos grupos, bem como pouco atendimento específico aos pequenos grupos, dado oposto ao encontrado por Sá (2015), cuja docente investigada diversificou atividades durante todos os dias de observação e as executou com muita desenvoltura. No geral, em Cruz (2012), as atividades de classe

e casa, em todas as turmas, geralmente, eram as mesmas para todos e a correção se dava coletivamente, tal como na segunda investigação de Oliveira (2010).

Cruz (2012) observou que a professora do segundo ano da escola seriada, no entanto, tinha uma prática diferenciada. Segundo a autora, em todos os dias observados, a mestra desenvolveu atividades diversificadas, de forma coletiva, individual e em grupos, os quais eram separados por nível de apropriação do SEA; além disso, permitia que as crianças interagissem, trocando informações. Nessa escola, havia um Projeto de Apoio Pedagógico- com a turma do 2º ano, duas vezes por semana no 2º semestre, visando auxiliar na consolidação do processo de alfabetização. Os alunos que ainda não haviam se apropriado do SEA ficavam na sala com a professora para um trabalho mais específico, e os demais iam para a biblioteca, a fim de realizar atividades de leitura e produção de textos com a gestora.

Morais e Leite (2012), ao relatarem práticas de professoras do 3º ano do 1º ciclo, pontuaram alguns aspectos importantes para levar-se em conta a heterogeneidade. Entre eles, destacaram o trabalho coletivo que uma professora desenvolvia junto a seu grupo-classe, após diagnosticar os níveis de aprendizagem logo no início do ano letivo.

Segundo os referidos autores, a professora em foco costumava realizar um trabalho coletivo e diversificado, procurando atender aos diferentes grupos, os quais ela formava por diferentes razões: níveis de dificuldades, entrosamento etc. e, dessa forma, buscava ajudar as crianças com mais dificuldades de aprendizagem, enquanto os demais alunos, que já se encontravam em hipóteses de escrita mais avançadas, eram beneficiados com a realização da tarefa no coletivo.

Silveira (2013) investigou as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental para o ensino de produção textual, em turmas heterogêneas quanto ao domínio do SEA. Para isso, realizou entrevista inicial com as docentes e minientrevistas, durante as observações de aulas, diagnóstico para identificar o nível de escrita dos alunos e, também, 10 observações previamente marcadas em cada turma.

Os resultados demonstraram que as docentes buscavam envolver todos os alunos nas atividades de produção textual, inclusive os não-alfabéticos. No entanto, enquanto a professora 1 promovia um ensino mais diversificado e efetivo, envolvendo a participação dos mais favorecidos e também dos alunos não-alfabéticos, a professora 2 tinha uma prática mais uniforme, revelando mais

dificuldades em lidar com a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, não obtendo uma participação muito efetiva das crianças não-alfabéticas nas produções de texto. A autora concluiu, portanto, que, embora seja difícil, é possível realizar o ensino de produção de texto com diversificação de atividades em turmas heterogêneas.

Sob a perspectiva dos saberes e práticas dos professores, Silva (2014) analisou os saberes e práticas de duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de Caruaru- PE, com o objetivo de compreender como as docentes lidavam com a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos do 1º ano do ciclo sobre a leitura e a escrita. Para isso, a autora lançou mão de observações de aulas e de entrevistas semiestruturadas. Entretanto, antes de realizar as observações, também aplicou diagnósticos de leitura e escrita de palavras e textos, a fim de traçar um perfil das turmas envolvidas na pesquisa.

Os dados revelaram que ambas as professoras reconheciam a heterogeneidade de suas turmas e tentavam lidar com as diferenças de aprendizagem de leitura e escrita de seus alunos. Ambas desenvolveram um trabalho coletivo com as turmas, mas procuravam, também, atender os alunos com mais dificuldades, durante o trabalho coletivo, ou nos momentos de resolução de atividades individuais nas bancas. Segundo a autora, uma professora desenvolvia um trabalho dentro da perspectiva reflexiva de ensino e, dentre outras alternativas, costumava agrupar os alunos para a realização de atividades. Já a outra professora (B) privilegiou um trabalho mais padronizado, característico de uma linha mais tradicional, porém intervindo junto aos alunos com mais dificuldades, em alguns momentos.

As docentes que Silva (2014) acompanhou também realizaram atividades diversificadas ou adaptações de atividades para atender os alunos com mais dificuldades. A docente A diversificou em maior número as atividades que a docente B, a qual fez variar tarefas, em momentos pontuais, para alguns alunos, entre aqueles que necessitavam de ajuda. Contudo, tais atividades não foram avaliadas no estudo quanto a sua adequação bem como não foram explicitadas as dificuldades das docentes no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos de suas turmas.

Gama (2014) analisou as relações entre os processos de formação continuada e a prática de professoras alfabetizadoras da rede municipal de

Camaragibe- PE, buscando identificar as atividades relacionadas aos eixos da Língua Portuguesa bem como as associações de suas escolhas didáticas e pedagógicas às formações continuadas recebidas ao longo de suas carreiras. Para isso, realizou entrevistas iniciais, observações de aulas e entrevistas de autoconfrontação, conduzidas ao término das observações. Sua pesquisa baseou-se nos estudos do cotidiano inspirados em Michel de Certeau e nos estudos da Clínica da Atividade, com os trabalhos de Yves Clot. Os resultados apontaram que as professoras participantes da pesquisa fabricavam e ressignificavam suas práticas, em especial as atividades voltadas ao trabalho com os eixos da língua portuguesa, e as relacionavam a diferentes momentos de formação continuada, a trocas com os pares, à proposta curricular do município (uma das professoras participou do processo construtivo do documento) e à escolha do livro didático articulada a diferentes momentos de formação continuada vivenciados pelas docentes. Esses momentos foram apontados pelas professoras como elementos facilitadores para o planejamento e as escolhas no cotidiano da sala de aula. A análise das práticas amostrou ainda que as docentes pautavam seu trabalho também nas ações “que deram certo”, segundo suas experiências, mesmo que não se coadunassem com o que estava prescrito pelos documentos oficiais, ou seja, lançavam mão de táticas para melhor atender as necessidades de seus alunos.

Com relação ao trato com a heterogeneidade, as docentes realizavam, em alguns momentos, ora atividades diferenciadas de acordo com as necessidades dos alunos, ora desdobramentos de uma mesma atividade para atender a heterogeneidade da turma. Tais diversificações eram expressas em parte, segundo a pesquisadora, nos cadernos de planejamento das professoras, já que uma delas mesma informou que “produzia bem mais do que estava escrito no caderno”. Uma das professoras costumava dividir a turma em dois grupos (alfabéticos e não alfabéticos). Segundo essa professora, “é difícil trabalhar com a heterogeneidade, mas com uma base, com clareza do que intervir, a gente vai tentando”. A outra professora sempre trabalhava em grupos de 4 alunos, já que os alunos de sua turma eram quase todos alfabéticos, com exceção de 4 deles. Essa docente, segundo a pesquisadora, fazia sempre um trabalho de correção coletiva, no quadro, estimulando os alunos a falarem sobre como responderam, e explorava com a turma as correspondências som-grafia das palavras, validando e fazendo as devidas correções. Era comum, na prática de ambas as professoras, o atendimento

individual a todos os alunos com intervenções pontuais, de forma a fazerem os alunos refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita, sem com isso dar respostas prontas.

Pontes (2008) realizou uma pesquisa exploratória, a fim de analisar a opinião de professores e pedagogos sobre a heterogeneidade e a diferenciação das tarefas em duas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, organizadas em ciclos de aprendizagem. A partir de levantamento bibliográfico sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem e sobre a heterogeneidade e diferenciação, foi elaborado e aplicado um questionário com 19 professoras e 3 pedagogas, no qual os respondentes poderiam assinalar mais de um item.

Em se tratando dos aspectos da heterogeneidade baseados no conceito desenvolvido por Mainardes (2005, 2007, 2008), apontado na introdução desta tese, 90,9% dos sujeitos investigados apontaram como principal característica o nível de aprendizagem e desempenho dos alunos, seguidos de 81,8% menções aos estilos e ritmos de aprendizagem. O item “valorização da aprendizagem pelo aluno e sua família” foi também muito citado (72,7% dos questionários); e era seguido por “necessidades de aprendizagem” (59,1% de menções); “nível de confiança em si e desejo de aprender” (59,1%); “fatores socioeconômicos e familiares” (54,5%); “habilidades cognitivas dos alunos” (45,4%) e “influências culturais, étnicas e religiosas” (com apenas 4,5%). Já “influências de gênero” (diferenças entre meninos e meninas) não foi citado.

Com relação à opinião sobre a diversidade, os dados apontaram que a maioria das professoras entrevistadas compreende por motivos diversos a heterogeneidade como fator negativo (63%) relacionando-a, segundo Pontes (2008), ao desinteresse e indisciplina dos alunos com mais dificuldades, ao grande número de alunos das turmas dificultando o atendimento aos alunos mais avançados, sendo necessário um planejamento mais diversificado etc. Apenas 13% consideraram a diversidade positiva, relacionando-a com a diversidade de trocas e experiências e aprendizagem recíproca devido ao trabalho desafiador para o professor. 13,6% das respondentes consideraram que a heterogeneidade possui pontos positivos e negativos, associando a ajuda dos alunos mais avançados aos que apresentam maiores dificuldades, no caso dos pontos positivos e, como aspectos negativos, ressaltaram a quantidade de alunos nas turmas e o despreparo dos professores para lidar com a diversidade. 9,1% não informou opinião a esse respeito.

Sobre a proposição de tarefas diversificadas aos alunos, a maioria das professoras (63%) dizia propor algumas vezes; 31,8% sempre diversificariam atividades e 4,6% raramente o faziam. Os momentos em que afirmaram aplicar as atividades diferenciadas eram, na maioria das vezes, (50%) nas atividades de sala de aula, seguidos de atividades em sala de aula/ nas tarefas de casa (45,5%) e nas tarefas de casa (4,5%). Tais propostas eram aplicadas na maior parte individualmente (68,2%); 90,9 % dos entrevistados acharam uma tarefa difícil contra 9,09% consideraram fácil o trabalho com tarefas diferenciadas. Segundo as professoras, a principal dificuldade era o grande número de alunos por sala; 59,1% afirmaram ter recebido orientações para trabalhar com diferentes níveis e necessidades de aprendizagem dos alunos e 31,8% disseram que não foram orientados. As orientações eram fornecidas pela gestão escolar e pela secretaria municipal de educação. As professoras que afirmaram não ter recebido orientação procuravam adaptar atividades já trabalhadas anteriormente e que costumam trocar experiências com as colegas de trabalho. Com relação às estratégias de preparação do professor para a diferenciação de atividades os aspectos mais apontados foram: cursos de formação continuada (27,7%); formação em serviço (18,9%); exemplos práticos (18,9); redução no número de alunos (13,6%) e oficinas (13,6%). Por fim, 90,1% das professoras evidenciaram interesse por participar de reuniões de formação que ofereçam orientações sobre a diferenciação de tarefas na sala de aula. Diante desses resultados, Pontes (2008, p.59) considera necessário “instrumentalizar professores e pedagogos para a diferenciação, bem como criar oportunidades de reflexão sobre a heterogeneidade das turmas e formas de trabalhar com elas”. A autora acrescenta, ainda, que o objetivo da diferenciação das atividades não é individualizar o ensino, mas garantir a progressão de todos os alunos.

Guimarães (2013), assim como Pontes (2008), também visou identificar as formas de representação dos professores da educação básica de escolas municipais de São Paulo sobre a heterogeneidade das classes. A pesquisa de caráter qualitativo e de cunho exploratório buscou descrever, através de entrevistas com 31 professoras dos anos iniciais de três escolas públicas de São Paulo, a partir de dois momentos: primeiro as professoras falaram sobre como percebiam seus alunos e a heterogeneidade e, no segundo momento, analisaram uma situação hipotética sobre heterogeneidade na sala de aula e sugeriram formas de lidar com ela.

Os resultados apontaram que 85% das professoras identificaram suas salas como grupos heterogêneos. As mestras apontaram, no primeiro instrumento aplicado, três formas principais de representação da heterogeneidade: diferença de níveis ou etapas de aprendizagem dos alunos, também identificada por Mainardes (2005) e Pontes (2008) com 60% de representatividade; dificuldade de aprendizagem dos alunos, com visão negativa, segundo 24% das professoras e modo ou ritmo de aprendizagem (naturalidade das diferenças) contabilizando 16%.

No segundo instrumento, após lerem uma descrição de sala heterogênea, esses números sofreram as seguintes modificações respectivamente: 19%, 61% e 19%. Isso demonstraria, segundo Guimarães (2013) o caráter polissêmico do conceito de heterogeneidade e o quanto os professores precisam ainda avançar em suas reflexões acerca do reconhecimento de que os alunos têm diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, possuem características individuais que devem ser sempre consideradas. Apenas uma pequena minoria dos professores argumentou positivamente a esse respeito.

Sobre a forma de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, 50% das professoras declararam utilizar-se de uma prática que visava à homogeneização da turma, com foco no atendimento individual aos alunos com dificuldade, atividades iguais para todos e separação de alunos em grupos iguais. A outra metade, 50%, referiu-se a ações mais voltadas para um atendimento às diferenças. Uma pequena parte dessas professoras focou na necessidade de um planejamento adequado às especificidades e a organização da classe.

As professoras indicaram tanto os recursos internos quanto os recursos externos como meios de lidar com as diferenças na sala de aula. Destacaram o apoio importante das colegas mais experientes e da equipe pedagógica para o enfrentamento das dificuldades. Guimarães (2013) constatou, ainda, que a maioria das docentes indicou sentimentos negativos em relação à heterogeneidade. O grupo das práticas mais homogêneas demonstrou mais sentimento de frustração do que o outro grupo que destacou sentimentos de ansiedade e preocupação em estabelecer um ensino adequado aos alunos.

A partir de um projeto amplo de pesquisas sobre o processo de formulação e implementação de uma política de ciclos de aprendizagem em uma rede municipal do Estado do Paraná, Mainardes (2008) realizou trabalho de campo em 2002 e 2003 e constatou que a maioria das classes observadas propunha atividades idênticas

para todos os alunos, atendendo as necessidades apenas de um pequeno grupo, tornando o progresso nessas turmas muito lento. A pesquisa envolveu entrevistas, observações de aula, do cotidiano das escolas envolvidas e de estratégias de formação continuada de professores (realizadas na escola ou na Secretaria Municipal de Educação).

A partir desta constatação, o autor desenvolveu um projeto com o objetivo de instrumentalizar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para trabalharem com diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Inicialmente, participaram dessa experiência, duas classes, uma do 3º ano do ciclo e uma de aceleração no ano de 2003. As professoras foram apoiadas pelo pesquisador e pela pedagoga da escola em todas as etapas do projeto: 1ª etapa: diagnóstico da classe, 2ª etapa: identificação dos diferentes grupos na sala de aula, 3ª etapa: planejamento de atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada grupo, mas que não ocorriam o tempo todo, já havia atividades comuns.

Os resultados demonstraram progresso na aprendizagem, principalmente daqueles alunos que tinham mais dificuldades, reduzindo o processo de exclusão interna, possibilitando aos alunos que antes não faziam as tarefas, por estas serem inadequadas às suas necessidades, uma participação mais efetiva nas aulas.

Segundo o autor, a preparação dos professores para lidar com as classes heterogêneas não é suficiente para se garantir uma aprendizagem efetiva. Há necessidade de promover mudanças na cultura de ensino por meio de um ensino mais explícito e implementação de uma prática pedagógica mista. Acrescenta, ainda, que este projeto apresentou limitações, pois foi desenvolvido em apenas duas turmas e focou apenas as áreas de língua portuguesa e matemática.

Nos anos de 1996 e 1997, Mainardes (1999) desenvolveu uma pesquisa-ação para atender aos alunos da 1ª e 2ª etapas do ciclo de alfabetização que apresentavam "dificuldades de aprendizagem", numa escola pública estadual do Paraná. A turma era formada por, no máximo, 12 alunos e funcionava no contra turno. Era priorizado o trabalho com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, à medida que os alunos, que foram indicados pela professora e coordenadora da escola, iam avançando na aprendizagem, eram substituídos por outros alunos. O acompanhamento da aprendizagem era feito através de observações, avaliações escritas e orais, diálogos com as professoras e com as crianças. Também eram feitos registros em cadernos de campo e gravações em

áudio e vídeo para posterior análise.

Apoiados na teoria de Henri Wallon havia uma preocupação com o desenvolvimento da afetividade para a melhoria da capacidade cognitiva do aluno, já que se tratava de alunos com baixa autoestima para aprendizagem. Por isso, na rotina, incluíam-se atividades prazerosas como leitura de contos de fadas, pinturas, desenhos, dramatizações, etc. O autor destaca que a parceria com o professor e com os colegas para a realização das atividades era fundamental para que o aluno conseguisse realizar as tarefas. No entanto, o mesmo não ocorria na sala de aula regular. Alguns alunos relatavam que só conseguiam fazer as atividades no contra turno.

O atendimento dos alunos da 1ª etapa dava-se entre os meses de maio e novembro e o processo de alfabetização era feito a partir do trabalho com os nomes dos alunos e de diversas atividades de identificação de letras, identificação de sílabas, formação de palavras, jogos de palavras, leituras coletivas, partilhadas, individuais e em duplas.

Na 2ª etapa do ciclo as atividades de Língua Portuguesa centravam-se em leitura e produção de textos. Como estratégia para despertar o interesse pela leitura havia momentos em que os alunos escolhiam, livremente, o livro que quisessem e, a partir das histórias lidas, poderiam acontecer diálogos, produção de desenhos, de textos etc.

No eixo da produção de texto, várias estratégias foram empregadas: reprodução e paráfrase de textos trabalhados no coletivo e produção espontânea. Antes da produção individual dos textos era feito planejamento de texto, produção de texto coletivo, escolhas de títulos para os textos e análise de aspectos textuais e gramaticais dos textos. Eram propostas também produção de textos em duplas e complementação de textos com lacunas. A reescrita dava-se individualmente e com a mediação da professora.

Por fim Mainardes (1999) destaca a importância da dupla afeto e intelecto defendida por Vygotsky (1987), além do papel da mediação, das interações sociais e das ações partilhadas para o desenvolvimento da aprendizagem, e afirma que o trabalho realizado proporcionou aquisição de conhecimentos e despertou o gosto e interesse pela leitura de livros infantis, produção gráfica (desenhos), escrita espontânea (textos livres, bilhetes) e narrativas orais. Na leitura, foi possível observar a transição do simples manuseio dos livros para a leitura efetiva dos

mesmos. O autor destaca, ainda, entre outras questões, o apoio que o professor necessita para a realização de pesquisas sobre a própria prática e o assessoramento permanente com orientações consistentes para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Couto (2008), com base no contexto de produção do discurso e no contexto da prática formulados por Stephen Ball e discutido por Mainardes (2006), buscou investigar até que ponto a proposta dos ciclos, na prática, possibilitou o trabalho com turmas heterogêneas e como este trabalho vinha sido desenvolvido em sala de aula. Foram realizadas análise de documentos da Secretaria de Educação e da própria escola, fundamentando o contexto do texto, observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor observador, o orientador pedagógico e o diretor da escola. A pesquisa foi realizada numa turma do final do primeiro ciclo de uma escola de referência no município de Casimiro de Abreu/RJ entre junho e outubro de 2007.

A análise dos dados apontou a heterogeneidade como pano de fundo do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Nesse documento havia, ainda, preocupação com o tempo de planejamento e a avaliação dos alunos. Com relação ao trabalho desenvolvido pelo professor, acerca da heterogeneidade da turma, a autora verificou algumas estratégias adotadas pelo docente da turma acompanhada tais como: organização da turma em três grupos de acordo com o nível, sendo um dos grupos acompanhado por uma estagiária; divisão do quadro de giz para atividades diferenciadas; temas geradores para o trabalho com as demais disciplinas a partir de uma leitura comum a todos, correção da tarefa de casa com marcação num cartaz e avaliação do aproveitamento dos alunos no final da semana.

A análise dos dados apontou ainda que o professor tinha encontro semanal com a orientadora e sempre planejava as aulas, diferentemente do demonstrado em Oliveira (2010) e Cruz (2012). No caso acompanhado por Couto (2008), o conteúdo das aulas era selecionado de acordo com uma ementa encaminhada pela Secretaria de Educação à escola e havia preocupação em planejar atividades lúdicas e musicais comuns para não haver separação entre “fracos” e “fortes”. Entretanto, um pequeno grupo do final da sala, apesar de ser acompanhado pela estagiária, ficava isolado devido ao número de alunos da turma (32) e devido à disposição das carteiras.

Em se tratando da organização do trabalho em ciclo, observou-se que a escola ainda apresentava dificuldade de entender o seu funcionamento, preocupando-se com ementas e divisão de conteúdos a serem trabalhados parecidos com a lógica da escola seriada.

A autora conclui que a escola não conseguia colocar em prática a proposta de ciclos para atender a heterogeneidade. Faltava formação, material, enfim, apoio aos professores para acabar com a exclusão e a reprovação ainda presentes, mesmo com o trabalho diferenciado que realizou o professor cuja prática foi pesquisada.

Diante desses estudos, vale salientar que enquanto a heterogeneidade ficar a cargo apenas dos professores, ficará muito difícil até mesmo planejar sem um tempo maior destinado a isso.

Sobre o papel solitário que os professores vêm exercendo para ensinar considerando a heterogeneidade, Morais (2012) pontua:

[...] parece-nos também muito injusto atribuir aos professores alfabetizadores, que sequer têm na jornada de trabalho tempo para planejar e corrigir, a responsabilidade de, solitariamente, operarem o milagre de dar conta da heterogeneidade de seus grupos-classe (p. 177).

Ainda segundo o autor, existem três formas de tratar a heterogeneidade: a primeira e mais adequada, em sua opinião, seria o reforço com um professor alfabetizador, no contra turno; a segunda forma seria o investimento por parte dos professores em realizar atividades diversificadas e, por fim, a reenturmação baseada nos níveis de aprendizagem. Essas duas últimas, entretanto, não seriam suficientes, por estar subjacente a elas a tentativa de homogeneização (MORAIS, 2012).

Infelizmente, das formas acima citadas, encontramos mais frequentemente a reenturmação baseada nos níveis de aprendizagem. Tal enturmação se dá tanto através dos programas de correção de fluxo, quanto por decisão da própria escola, a qual acredita ser esta a forma “mais fácil” ou “mais viável” de realizar o trabalho com os alunos que chegam ao final do primeiro ciclo ainda não alfabetizados. Entretanto, vale destacar que, embora não seja o meio mais adequado, esse é um demonstrativo de que as escolas estão se preocupando com a heterogeneidade de aprendizagens.

As pesquisas acima realizadas revelaram, em sua maioria, que os professores realizam solitariamente o trabalho de atender a alunos com diferentes

níveis de aprendizagem e que, em meio à falta de tempo, apoio pedagógico e planejamento, apresentam dificuldades no trabalho com a heterogeneidade de suas turmas. Embora esses trabalhos estejam inseridos numa abordagem qualitativa de pesquisa, nenhum deles chegou a analisar os esquemas que professores experientes mobilizam para ensinar o sistema de escrita alfabética com o objetivo de poder contribuir ainda mais na compreensão de como é possível realizar um trabalho diversificado no processo de alfabetização de crianças, já que se trata de um fenômeno natural e permanente, mas que deve ser considerado para que se possa garantir o direito de aprendizagem a todas as crianças a partir de boas intervenções.

No próximo bloco, traçaremos discussões sobre a formação e prática de professores, as quais nos ajudarão a compreender melhor as ações desenvolvidas pelas docentes participantes desta pesquisa.

2.6 FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR

Nesse tópico iremos discutir acerca dos saberes didáticos e pedagógicos na construção da prática docente. Para isso procuraremos discutir com base em Chartier (2002;2007), Tardif (2012), Certeau (1994) e Goiugoux (2001;2005) a prática pedagógica, partindo do local de trabalho sem, no entanto, desprezar contextos mais amplos em que essas práticas se apoiam, mas que não são redutíveis a eles, pois corroboramos com Tardif e Lessard (2012, p. 38), quando afirmam que

[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Nesse sentido, procuraremos compreender o que os professores participantes da nossa pesquisa conseguem “fabricar”, no interior de suas aulas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

2.6.1 A construção dos saberes docentes: entre teoria e prática

Investigar práticas docentes tem sido cada vez mais comum nas pesquisas em educação. Cada um com seus objetivos, os pesquisadores adentram nos “habitats” naturais dos docentes, em busca de compreender determinados problemas educacionais ainda não investigados ou elucidados e encontram uma heterogeneidade de saberes e de práticas que, com uma lógica própria, são vivenciadas no cotidiano escolar.

Tardif (2012) chama atenção sobre a polêmica que é conceituar os saberes dos professores. E propõe que apreender esses saberes dependerá da perspectiva adotada. Atualmente, segundo o autor, há três definições existentes: o saber da cognição ou saber subjetivo apoiado em Chomsky e Piaget; o saber do discurso baseado nas ideias de Kant e o saber argumentativo abordado de diferentes maneiras pelos estudiosos Gadamer, Habermas, entre outros. É a esse último tipo de saber que o autor coaduna-se e que nós também corroboramos. O saber argumentativo baseia-se numa lógica de racionalização, isto é, numa tentativa de esclarecimento e validação das palavras e ações. Desta forma acreditamos ser possível compreender os saberes dos docentes envolvidos na nossa pesquisa dando-lhes oportunidade de argumentar a respeito de determinadas ações que só pela observação direta dos fatos não é possível compreender tirando conclusões. Segundo Tardif (2012, p. 200)

De qualquer modo, essa exigência de racionalidade está relacionada com um “modelo intencional” do ator humano, ou seja, ela procede da ideia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo (sob o domínio de leis sociais ou psicológicas, por exemplo), mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.

Sobre essa ideia de racionalidade, o autor supracitado lembra que ela “se refere também a um saber ao qual nos entendemos e que serve de base aos nossos argumentos” (p. 201). Essa afirmação corrobora com os conceitos de gênero profissional e de esquema profissional⁵ adotados por Goigoux (2007a). Para ele a prática profissional está inserida numa dimensão social ampla, na qual convivem, convergem e divergem várias teorias e saberes que norteiam as práticas. Para agir, os professores mobilizam esquemas já existentes e que podem ser moldados à nova

⁵ Os conceitos de esquema e gênero profissional serão explorados posteriormente.

situação, ou seja, os profissionais não partem do zero, mas do que já deu certo, em outras situações parecidas, e que é reconhecido pelos pares.

Os saberes, segundo Tardif (2012), provêm de diferentes fontes (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). São, portanto, saberes sociais e individuais que se articulam e constituem a prática educativa. Isso nos faz refletir sobre a complexidade do exercício da docência e a importância de o pesquisador preparar o seu olhar diante da diversidade de realidades que irá encontrar para poder compreender do entorno onde as práticas acontecem.

Não raramente, por estarem movidos ou munidos de teorias/categorias e objetivos, os pesquisadores deixam escapar aspectos importantes que poderiam explicar certas “lógicas” da prática e acabam falando pelos professores, verdadeiros atores da prática educativa. Zeichner (1993), ao discutir sobre a formação reflexiva¹ do professor, salienta que

Apesar de tudo o que se diz sobre a emancipação dos professores, ainda hoje assistimos à falta de respeito pelos conhecimentos práticos dos bons professores, por parte de investigadores que procuram definir uma base de conhecimentos para o ensino sem os ouvir. (ZEICHNER, 1993, P. 16)

Nesse sentido, analisar o trabalho docente significa partir da realidade das práticas nos locais de trabalho, pois os professores não são meros reprodutores, não se limitam ao que é preconizado. São, sim, atores que constroem conhecimentos na ação, a partir de saberes da experiência e de outros saberes. Chartier (2007, p.186) enfatiza que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’ reunidas graças aos encontros e aos acasos”.

A referida autora não quer dizer com isso que os professores não precisam de teoria, mas que o fazer pedagógico também está relacionado com o saber que é produzido na escola. Os saberes dos professores vão além dos saberes científicos, curriculares. Corroborando com a autora, Tardif (2012, p.9) afirma que os saberes docentes são saberes técnicos, saberes da ação, de caráter cognitivo e discursivo etc. O autor reconhece o caráter heterogêneo do saber docente e compreende que “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com

os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”(TARDIF, 2012, p. 54).

Nesse sentido, ao se pensar na construção da prática docente, precisamos considerar que nela encontra-se incorporado um leque de saberes teóricos e práticos que dialogam entre si e que, ao contrário do que se pensava há algumas décadas, não há uma relação linear entre os saberes produzidos na academia e os saberes efetivamente aplicados na prática. Há, portanto, no interior das práticas, lógicas que se explicam por uma “coerência pragmática” (CHARTIER, 2007). Para a referida autora, apenas o acesso à teoria não é suficiente para que o professor possa melhorar/mudar a sua prática. As mudanças nas práticas, ainda segundo a autora, sofrem influências da didática, mas não se limitam a ela.

Ao abordar as relações entre práticas de ensino e os discursos acadêmicos, Chartier (2007) apresenta dois modelos distintos de análise. O primeiro centra-se na difusão dos saberes teóricos para a orientação das práticas e o segundo, ao contrário do primeiro, parte da ideia de que a formação dos professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer”, não dependendo apenas dos saberes acadêmicos para melhorar a prática. Nesse segundo modelo, o professor, ao realizar sua prática, não está consciente de modelos teóricos que a ela subjazem, mas, de acordo com sua experiência, lança mão de esquemas pedagógicos ou esquemas profissionais como denomina Goigoux (2005) e que abordaremos mais adiante.

A prática, portanto, não é uma aplicação do discurso. Para que o discurso se transforme em prática é preciso mobilizar os esquemas de ação que, junto aos “dispositivos” irão regular a ação docente. A noção de dispositivo segundo Michel Foucault apud Chartier (2002) assume uma dimensão heterogênea, na qual se conjugam “discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito quanto o não dito. Ao passo que também são “invenções” produzidas pelas práticas. Chartier (2002) destaca que os dispositivos possuem a função de controle social e que a maioria deles se tornam tão comuns que são naturalizados pelas práticas, ou seja, são construídos pelas trocas e aceitos porque deram certo.

Chartier (2007), ao investigar a prática de uma professora do último ano da educação infantil, ao longo do ano de 1995-1996, apoiou-se no segundo modelo, denominado por Donald Schon (2000) como “os saberes na ação”. O objetivo da

pesquisa era compreender como a professora construía sua prática em relação à aprendizagem da escrita e como atualizava seus conhecimentos. Os dados apontaram que a professora investigada era eclética em relação aos métodos de ensino da escrita e que pautava seu ensino em práticas habituais, o seja, nos saberes adquiridos ao longo da experiência. Na oficina de grafismo, por exemplo, ao contrário das orientações oficiais, utilizava com seus alunos a letra de fôrma, por julgar a cursiva prematura para os seus alunos. Essa atitude revela uma “tática”⁶ utilizada pela professora que, por ser segura no seu trabalho, não se curvou às “estratégias” impostas. A pesquisadora concluiu, enfim, que o trabalho de explicitação dessa professora baseava-se no modelo dos “saberes da ação”. Sobre essa questão pontua que

[...] os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos. Os pesquisadores que produzem os textos “teóricos”, por sua vez, esquecem que suas construções acadêmicas, sejam elas de pesquisa “pura”, “aplicada” ou de “pesquisa-ação”, são o resultado de práticas profissionais específicas; como praticantes da pesquisa científica, eles próprios estão presos em redes de trocas institucionais, redes sociais de trabalho, de poder e de conflitos que lhes permitem articular seus saberes e seu saber-fazer, seus discursos e seus gestos profissionais. Eles encontram as mesmas dificuldades para se fazer compreender por pessoas de outro meio que os professores quando falam de suas práticas para não especialistas. (CHARTIER, 2007, p.201)

No que se refere ao nosso caso, partiremos das concepções discutidas nessa seção, no intuito de nos aproximarmos dos fazeres dos professores alfabetizadores, analisando como esses ensinam considerando a heterogeneidade de aprendizagem de seus alunos no que se refere à apropriação da leitura e da escrita. Buscaremos compreender como constroem suas práticas, em que e em quem se apoiam, de quais “dispositivos” e “táticas” fazem uso para alfabetizar as crianças.

No próximo tópico, daremos continuidade às discussões acerca de como os professores mobilizam e constroem conhecimentos na fabricação do cotidiano de suas práticas. Para isso apoiar-nos-emos na teoria do cotidiano de Michel de Certeau (1994).

⁶ Os conceitos de tática e estratégia desenvolvidos por Michel de Certeau (1994) serão apresentados na seção seguinte.

2.6.2 A fabricação do cotidiano: entre estratégias e táticas

Ao analisar o cotidiano, Certeau (1994) toma objeto os fazeres comuns da vida cotidiana e os define como uma série de atentados ao poder, ou seja, há na sociedade práticas que se opõem aos ordenamentos estratégicos. Enquanto as ciências sociais estabelecem como pensável aquilo que é permanente, ou seja, os hábitos, os dispositivos, as estratégias, as regras, os saberes, as instituições, a invenção do cotidiano considera o efêmero, o vivido no momento, aquilo que nunca pode acontecer novamente.

Conforme Certeau (1994), as práticas são “as artes de fazer”. No cotidiano, os sujeitos apresentam diferentes “maneiras de fazer”, ou seja, “estilos” próprios, “táticas” que fazem sua ação única e ao mesmo tempo social, porque estão inseridos num contexto sócio-histórico regulado por leis e prescrições. Essas normas estariam, conforme Certeau, no campo da estratégia, a qual segundo o autor é

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado.(CERTEAU, 1994, p.99).

Este processo de regulação, de relações de poder, entretanto, não se dá de forma linear. No cotidiano existem diferentes maneiras de fazer, táticas, que não obedecem à lei do lugar. As ações se desenvolvem de acordo com as circunstâncias. Certeau (1994) chama essas manobras, essas “maneiras de fazer”, de táticas. O autor compreende a tática como

ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1994, p. 100)

Em se tratando da instituição escolar, embora esteja situada num espaço pré-fabricado, e tenha como base as estratégias que lhe são impostas, não há uma passividade dos sujeitos inseridos nesse contexto, pois há nela uma cultura própria. Nas práticas, os professores organizam seu trabalho de forma inventiva, tática, tiram

proveito do tempo e do espaço para fazer uso de operações próprias, “procedimentos de consumo” daquilo que lhes são estrategicamente conferidos.

Se as estratégias são o que está estabelecido, oficialmente, e as táticas são o que, efetivamente, ocorre nas práticas escolares, temos, então, um campo de tensão entre o que se deve fazer e o quê e como se consegue fazer, pois cada escola possui sua realidade e suas especificidades e, diante disso, os sujeitos fazem novos usos daquilo que lhes é apresentado como estrategicamente elaborado.

Certeau não sugere, contudo, a subversão à ordem. Ele reconhece que as instituições existem, mas que, na fabricação do cotidiano, existe a “arte do fazer”, já que os sujeitos são individuais e heterogêneos.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p.255), pontuam que “no espaço escolar, a convivência com distintas formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e ‘fabricações’ que possibilitam a dinâmica de sua existência”. Citando Certeau (1994), os autores afirmam que “a escola (...) talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios”.

Corroborando com Certeau (1998), compreendemos que as práticas cotidianas são heterogêneas. Então, no caso da nossa pesquisa, procuraremos compreender no construto das práticas pedagógicas como as professoras organizam suas aulas para tratar a heterogeneidade de aprendizagem de seus alunos quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética. Não se trata de uma tarefa simples encontrar a lógica das práticas de professoras cujos itinerários de vida e de formação são únicos e ao mesmo tempo plurais. Assim, descrever essas práticas não é suficiente. Os esforços para compreendermos os sentidos, os porquês das ações, das escolhas partirão do modelo de análise que busca, segundo Certeau, compreender o lugar das estratégias e táticas que permeiam a prática docente, já que a escola, por ser regulada por leis, currículos e prescrições torna-se “o terreno do outro”, “a terra alheia” para o professor. Como afirma o autor, “a maioria das práticas cotidianas são práticas de furtividade” (CERTEAU, 1998, p.05).

Seguindo essa perspectiva de que nas práticas escolares dialogam os saberes estrategicamente pensados e os saberes efetivamente fabricados, com base em diversas fontes, entre elas experiências bem sucedidas, passaremos para o próximo tópico discutindo aspectos relativos à perspectiva teórica dos esquemas

profissionais (Goigoux, 2005). Tal abordagem, nos ajudará a apreender melhor as formas cognitivas e as atividades envolvidas nas situações de ensino que envolvem a apropriação da leitura e da escrita em turmas heterogêneas, objeto de nossa investigação.

2.6.3 Em busca de práticas reflexivas: conhecendo os esquemas profissionais

Goigoux (2005) bem como Zeichner (1993) defendem que professores conscientes do seu fazer didático/pedagógico atuam de maneira mais eficaz e podem ajudar na formação de novos profissionais. Para Goigoux (2007a), conhecendo as necessidades dos estudantes, os professores poderão mobilizar esquemas⁷ pré-existentes para atuar, de forma mais específica, no ensino programado com as diferentes demandas de aprendizagem de sua turma. Nessa mesma perspectiva, Zeichner (1993, p.21) baseando-se no conceito da reflexão na ação⁸ de Schön, afirma que “uma das maneiras de pensar no ensino reflexivo⁹ é tornar mais consciente algum deste saber “tácito” que é frequente não exprimi-lo”.

Os saberes docentes, entretanto, perpassam por uma dimensão não apenas individual e cognitiva de esquemas próprios, mas, também, sofrem influências do social (das diversas concepções teóricas e metodológicas que compõem o gênero profissional; do que está estabelecido enquanto normas, prescrições; da própria formação inicial e continuada; das características do grupo-classe com o qual se está lidando; das condições de trabalho; das relações profissionais com a instituição, etc.). Enfim, os docentes, na construção de suas práticas, mobilizam esquemas socialmente construídos e realizam adaptações às situações de ensino.

Para melhor compreensão da dimensão social presente na prática docente, Goigoux (2007a) se apoia no conceito de gênero profissional desenvolvido por Yves Clot (2005). Para este autor, o gênero profissional se define como um repertório coletivo de esquemas socialmente e historicamente construídos e constitui a dimensão transpessoal do trabalho coletivo onde o sujeito ressignifica e reorganiza

⁷ Os conceitos de esquemas serão apresentados mais adiante desta sessão.

⁸ O conceito de reflexão na ação para Schön implica em um processo que ocorre *antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco.* (ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas, -

⁹ A idéia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo, segundo Zeichner, a grande influência que o livro de John Dewey, *Como pensamos* (1933) exerceu entre pedagogos e outros profissionais.

suas ações, na situação, conjugando, entretanto, as demais dimensões da atividade do trabalho:

1. impessoal – aquilo que é prescrito;
2. interpessoal- relações com os pares, com pessoas que realizam o mesmo tipo de trabalho;
3. pessoal- inclui a dimensão subjetiva, história pessoal.

As dimensões acima descritas revelam o quanto plural é a prática dos professores e o quanto as dimensões sociais e individuais alimentam-se mutuamente na operacionalização do trabalho. Clot (2007) ressalta a importância de se adquirir experiência na prática, pondo “a mão na massa”. Mas destaca também que essa experiência esteja inserida num conjunto de “experiência viva e encorajadora” (Clot, 2007, p. 35), isto é, numa coletividade. Na atividade do trabalho, o professor poderá se utilizar de gestos que não são seus para alcançar, na ação, seus objetivos. No entanto, “a transmissão dos gestos não se assemelha a uma linha reta que conduz o sujeito para o objeto”. [...] ninguém recebe, como partilha, uma experiência pronta a ser usada; de preferência, cada um toma lugar na corrente das atividades e dos gestos.” (CLOT, 2010, p. 159, 163).

Compreendemos, então, que o gênero profissional funciona como um pré-organizador da atividade do trabalho e que, assim como os esquemas, não são estáveis, pois os professores, no contexto situacional, mobilizam seu estilo renovando e ajustando o gênero, conferindo-lhe sua plasticidade. “Os estilos não cessam de metaforsear os gêneros profissionais que eles adotam como objeto de trabalho logo que estes ficam “fatigados” como meio de ação”. Clot (2010, p. 126). Poderíamos dizer que os estilos seriam uma forma criativa de utilizar os gêneros profissionais socialmente construídos. Segundo Clot (2010, p. 129),

estilo é um “misto” que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente.

Clot (2010, p. 127) salienta que “o gênero social é constitutivo do estilo, o que exclui a possibilidade de transformar esse último em um simples atributo psicológico privado”.

Goigoux, por sua vez, compreende que o gênero profissional ajuda os professores a triar, operacionalizar e reorganizar os elementos das múltiplas prescrições (programas, instruções, etc.), os quais redefinem as tarefas que atribuem a si e que efetivamente realizam. Ainda segundo esse autor,

os esquemas não são frutos do acaso nem são condutas fornecidas, são constituintes de representação. Eles abrangem todos os registros da atividade do professor (gestos, julgamentos e raciocínio intelectual, a linguagem, as interações com outros, afetos) e sua principal função é gerar essa atividade. (GOIGOUX, 2001, p.146 Tradução do autor).

O autor afirma, ainda, que as ações profissionais do professor assumem um papel decisivo para facilitar a transição do inter-individual até o intra-individual, ou seja, o processo de interiorização pelo aluno é influenciado pelos esquemas que o professor aciona no processo de ensino.

Baseado no conceito de esquemas profissionais, desenvolvido por Vergnaud (1966), Goigoux busca compreender as formas invariantes da organização das atividades de ensino dos professores. Para esse autor as ações são movidas por esquemas profissionais que são “*une forme organisée et de l’activité d’enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe*” (GOIGOUX, 2005, p. 8). A “situação” para o referido autor assume uma lógica histórica-social. O conhecimento ocorre nas situações e o professor usa os seus esquemas de acordo com cada situação; por isso os esquemas não são formas fixas, mas adaptáveis.

Para melhor compreender a questão dos esquemas numa situação de trabalho, o autor apresenta uma segunda definição de esquema, agora decomposto em quatro elementos: objetivos, regras da ação, teoremas em ação/invariantes operatórios e inferências. Os *objetivos* estariam relacionados ao planejamento da atividade; as *regras da ação* se prestariam ao próprio desenvolvimento da atividade (participação dos alunos, acordos, controle da turma, etc.); os *invariantes operatórios/teoremas em ação* dizem respeito à organização da atividade do professor, o qual pratica ações nem sempre de forma consciente. Tal consciência só ocorre quando o professor consegue explicitar/teorizar; as *inferências* seriam o conhecimento que o professor tem em relação às aprendizagens a serem alcançadas. É a partir das inferências que o professor faz as articulações com os demais elementos (objetivos, invariantes operatórios e as regras).

Goigoux compreende que os professores, no momento da ação de ensinar, dispõem de teoremas em ação. Suas condutas são adaptáveis às situações, embora nem sempre de maneira consciente. Muitas vezes, agem por força do “habitus”¹⁰. Nesse contexto, para Bourdieu (1980, apud CHARTIER 2002, p.14) “as práticas pedagógicas decorrem de disposições ‘incorporadas’ por cada sujeito, esquemas de ação, hábitos profissionais. Sua aquisição não decorre de ‘uma decisão instantânea da vontade’, mas de um lento processo de cooptação”. Ou seja, fazem determinadas escolhas por já as terem utilizado em situações parecidas e terem obtido sucesso.

Apoiando-se na psicologia ergonômica, a qual se centra no estudo das tarefas e atividades de ensino, Goigoux (2001) apresenta-nos uma pesquisa cujo foco é esboçar um estudo da atividade docente. Para isso foram realizadas 12 observações de aulas durante o primeiro trimestre letivo, seguidas de entrevista de autoconfrontação com uma professora do segundo ciclo da escola primária francesa, com o objetivo de compreender como a docente organizava o ensino da leitura. Segundo esse estudioso, a mestra tinha como objetivo permitir que seus alunos progredissem na atividade de identificação de palavras. Diante de um erro cometido por uma aluna (Sarah), a professora resolveu tratá-lo publicamente para assegurar a aprendizagem a todos os alunos e, para isso, dispunha de seis atividades básicas:

- 1.** localização da palavra escrita: identificação pelos alunos do início e do final da palavra, identificando espaços entre as sílabas, em que ela orientava o percurso de leitura, para continuar a decodificação silábica até a última sílaba da palavra;
- 2.** reconhecimento das letras: a professora orientava os alunos para segmentar a cadeia escrita em letras, utilizando auxiliares mnemônicos (alfabeto da parede) para lembrar o nome das letras;
- 3.** segmentação grafêmica e silábica, em particular de grafemas complexos: a professora auxiliava os alunos a identificar um grafema composto por várias letras para usar uma metalinguagem específica (“o pequeno casamento” das letras), a isolar e cercar o grafema na palavra completa, a fazer referência ao estudo coletivo prévio do grafema e a diferentes meios mnemotécnicos (o cartaz OU);

¹⁰ O conceito de habitus para Bourdieu refere-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, a cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

4. identificação de letras mudas: a professora indicava verbalmente que a letra não era ouvida, não aparecia na escrita da palavra (usando um símbolo especial, a pequena cruz);
5. conversão grafo fonológica (mapeamento das correspondências grafema-fonema): a professora convidava os alunos a sonorizar os grafemas simples, pronunciar o valor sonoro convencional de uma letra, antes de se referir ao estudo coletivo do fonema e diferentes meios mnemotécnicos (historinha do [u], pronúncia do fonema isolado (técnica do sussurro));
6. orientação da montagem fonêmica: a professora utilizava sempre a mesma metalinguagem (“são sons colados”) para guiar a fusão de fonemas na sílaba, juntar as sílabas entre elas, etc.

Segundo Goigoux (2001), as atividades acima propostas pela professora, estiveram a serviço do seu objetivo pedagógico maior que era a identificação de palavras, aplicando as regras de correspondência grafo-fonológicas e, também, fazer com que os alunos compreendessem o texto. Conforme o autor, a forma como a professora organizou e ajustou o ensino às necessidades dos alunos permitiu que aqueles com mais dificuldades progredissem na atividade e, também, aos alunos mais avançados, que fornecessem informações importantes para o desenvolvimento da tarefa.

Essa perspectiva nos ajuda a pensar o nosso objeto de estudo que tem como principal objetivo analisar como alfabetizadores experientes ajustam o ensino à diversidade de conhecimentos da turma.

Corroboramos com Goigoux (2002) sobre a necessidade de o professor ter consciência dos fatores que influenciam sua prática e, sobretudo, consciência do objeto de ensino, de como o aluno aprende, o que ele já sabe e o que falta dominar, para poder atuar de forma ajustada no processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto o autor dialoga com Vygotsky (1933/1985), o qual vê como zona de desenvolvimento proximal (ZDP) a atuação do professor, ao se aproximar do desempenho cognitivo de aluno, para poder auxiliá-lo a compreender determinado conteúdo e poder avançar na aprendizagem. Para o referido autor, a aprendizagem ocorre quando o aluno consegue, através da ZDP, passar de um conhecimento menor para um conhecimento maior que, sem ajuda, não seria capaz de realizar.

O estudo dos esquemas profissionais irá, portanto, nos ajudar a refletir sobre os caminhos para desenvolver boas práticas de alfabetização que atendam à heterogeneidade das turmas em fase de alfabetização inicial.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO PARA COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Apresentaremos, a seguir, o percurso metodológico que traçamos para a coleta e a análise dos dados.

Adotamos uma abordagem qualitativa em nossa coleta de dados, durante os anos letivos de 2014 e 2015, em duas escolas do município de Camaragibe PE, com o objetivo de analisar práticas de professoras alfabetizadoras e como estas lidavam com a heterogeneidade de suas turmas.

3.1 PARADIGMA ORIENTADOR DA PESQUISA

A abordagem metodológica selecionada para dar conta dos objetivos desta investigação foi a pesquisa qualitativa que, segundo SANCHES e MYNAIO (1983), trabalha com valores, crenças, hábitos, representações e opiniões, e adequa-se a aprofundar a complexidade dos fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos.

Ainda segundo os autores supracitados, através desse tipo de análise, podemos penetrar nas intenções e motivos nos quais as ações e relações adquirem sentido. Portanto, a pesquisa qualitativa parece-nos um caminho que aproxima o pesquisador do seu campo de investigação e possibilita melhor conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a compreensão dos problemas apontados.

Segundo Gonsalves (2007),

[...] está cada vez mais evidente que, num processo de pesquisa, o investigador interage com o sujeito e é dessa interação que os dados são produzidos. Nessa perspectiva, descobre-se o sujeito-investigado como sujeito produtor de realidade e de conhecimento (GONSALVES, 2007, p. 71).

Uma abordagem qualitativa, segundo Denzin & Lincoln (1994), permite o uso de metodologias diferentes para a construção de estudos diversos. Os autores chamam a atenção para o uso da triangulação como uma estratégia para conferir não a validação, mas uma maior confiabilidade/segurança ao estudo do fenômeno. Ressaltam, ainda, que a objetividade nunca é totalmente capturada, mas que a

utilização de múltiplos métodos permite uma melhor compreensão e acrescenta rigor à pesquisa qualitativa (cf., também, FLICK, 1992).

Ressaltamos que adotamos também uma abordagem quantitativa dos dados coletados. Segundo Falcão e Régner (2000, p.232) “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho”. Nesse sentido, objetivamos quantificar os alunos quanto aos níveis inicial e final de apropriação do SEA, primeiramente, para diagnosticar o grau de heterogeneidade de aprendizagens das turmas avaliadas para uma posterior análise dos avanços alcançados. Além disso, a análise quantitativa se prestou, entre outras questões, para contabilizarmos os tipos de atividades de apropriação do SEA propostas pelas docentes, bem como os seus esquemas de ação para o ensino de leitura e escrita de palavras.

Acreditamos, pois, que um tratamento quantitativo conferirá um papel fundamental fornecendo-nos informações que serão consideradas a partir do seu contexto de ocorrência.

3.2 ESTUDO DE CASO

Para analisarmos nosso objeto, prática pedagógica que se ajusta à heterogeneidade dos aprendizes, o estudo de caso pareceu-nos uma importante opção de pesquisa. “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p.26). Ainda segundo o autor, o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2005, p. 32).

Sendo assim, por meio de observações e entrevistas, examinamos as práticas de duas docentes em contextos naturais, procurando fazer o mínimo possível de interferência nas situações observadas, sem deixar, entretanto, de considerar o contexto social no qual as práticas estavam inseridas.

3.3 ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como nosso objeto de estudo são as boas práticas docentes para ensinar, considerando a diversidade dos aprendizes, não poderíamos escolher, aleatoriamente, o campo de investigação. Por isso, optamos pela cidade de Camaragibe PE, por esta ter, na ocasião de coleta de dados, um histórico de formação continuada há mais de 10 anos com a UFPE, especificamente com o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) daquela Universidade, que trabalhava na perspectiva do “alfabetizar letrando”. Ao longo desses anos foram trabalhadas diversas temáticas tais como: apropriação do SEA, leitura e produção de textos escritos, ortografia etc. Sendo assim, acreditávamos ser um campo propício ao desenvolvimento de boas práticas de alfabetização, que poderia revelar formas interessantes de lidar com a heterogeneidade de aprendizagem das crianças.

Nossa compreensão sobre a “qualidade” de um professor corrobora o que Lyra (2014) discute em sua tese. A autora se apoia em alguns teóricos da prática docente como Freire (1980), Schön (1992), Perrenoud (1992), Zeichner (1993) e Tardif (2010), entre outros, os quais apontam algumas características em comum sobre as competências do professor como um profissional que reflete sobre sua prática, que não é um mero aplicador de técnicas, que possui saberes didáticos e pedagógicos que orientam sua prática cotidiana. Segundo Cunha (1989) são ainda profissionais reconhecidos por avaliadores individuais (pelos pares), mas determinados sócio-historicamente, ou seja, o que é considerado bom hoje pode não vir a ser amanhã. No contexto atual da nossa investigação, o foco foi dado àquelas professoras que se preocupavam com a heterogeneidade de aprendizagem de seus alunos e que, para lidar com ela, mobilizavam saberes plurais e refletiam sobre sua prática, em busca de fazer com que todos os seus alunos se apropriassem do sistema de escrita alfabética e das práticas de produção e de leitura e compreensão de textos.

Nossa escolha por observar turmas do 2º ano justifica-se pelo fato de, na rede de Camaragibe, serem essas as turmas mais heterogêneas, pois as professoras tinham que lidar com estudantes provenientes do 1º ano, em diferentes níveis de apropriação da escrita, com os retidos (ao final do 2º. ano), também com diferentes aprendizagens, porém sem o nível esperado para aquele ano, conforme

determinava/propunha, no ano da pesquisa, a proposta curricular da rede, além de estudantes novatos que vinham a se matricular em suas escolas.

Encontrar professoras que tivessem um perfil de boa alfabetizadora, que ajustasse o ensino à heterogeneidade dos alunos, mesmo diante de um histórico de formação continuada, não foi, contudo, tarefa fácil. Tivemos, então, que recorrer a várias pessoas e instâncias, para que nos indicassem boas professoras. Solicitamos, primeiramente, a formadores do CEEL, indicações de boas professoras alfabetizadoras, mas precisamos também recorrer à Secretaria de Educação da cidade, aos gestores e professoras das escolas, pois, durante o processo de “busca”, alguns atropelos existiram como: uma das professoras indicadas não estava lecionando na série (2º ano), que pretendíamos observar; outra, com quem iniciamos a coleta, mudou de escola e para uma série diferente; outra, mesmo sendo indicada como boa professora, no momento da coleta não demonstrava interesse em ajudar os alunos com dificuldade de aprendizagem por, segundo ela, estar desmotivada com a rede de ensino, a qual havia retirado algumas vantagens de ordem financeira para a classe educadora, ou seja, alguns desses sujeitos não preenchiam os requisitos necessários ao nosso foco de análise.

Enfim, a dificuldade em encontrar duas docentes que, de fato, realizassem, no dia-a-dia um ensino ajustado à diversidade de níveis de aprendizagem de alunos do segundo ano do ciclo de alfabetização nos parece um sintoma da dificuldade da escola em lidar com a heterogeneidade de saberes dos aprendizes.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS ADOTADOS NA PESQUISA

De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p.163), as pesquisas qualitativas são plurimetodológicas, ou seja, podem abarcar uma diversidade de instrumentos de coleta de dados e de procedimentos. Sendo assim, para coletar os dados que julgamos necessários para dar conta de responder ao nosso objeto de estudo, elencamos os seguintes instrumentos de coleta:

- (1) análise da proposta curricular do município, no que concerne ao ajuste do ensino de alfabetização à heterogeneidade dos aprendizes
- (2) pré-teste e pós-testes diagnósticos dos conhecimentos das crianças;
- (3) entrevista semiestruturada com as professoras;
- (4) observação das práticas das professoras;

3.4.1 Pré-testes e pós-testes diagnósticos

O objetivo da aplicação de testes diagnósticos era a análise do desempenho dos alunos quanto ao domínio da leitura e da escrita e a possível relação entre esses e as intervenções das docentes quanto aos diferentes níveis dos estudantes.

A realização dos testes ocorreu no início e no final do 1º semestre letivo e foi feita com todos os alunos das turmas participantes da pesquisa. Utilizamos os instrumentos diagnósticos do Caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL – MEC, 2012), os quais avaliaram questões relativas às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura/compreensão, interpretação e produção de textos.

Para avaliarmos os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, aplicamos o instrumento de escrita de palavras, o qual continha 10 figuras (sol, vela, dente, palhaço, estrela, jacaré, baleia, tartaruga, elefante e geladeira) sob o comando “escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo”. (cf. Anexo A).

Para diagnosticar o grau de leitura de palavras, submetemos os estudantes à leitura de palavras com apoio de figuras (panela, cavalo, borboleta e mangueira). Neste caso, eles tiveram que ler 4 alternativas para assinalar com um X o quadrinho onde estava escrito o nome de cada figura. (cf. Anexo B).

No caso do diagnóstico de interpretação textual, fizemos uso apenas do segundo texto sugerido no caderno de avaliação do PNAIC, por este ser constituído de um texto publicitário (propaganda), seguido de duas questões fechadas, evitando que os estudantes copiassem trechos do texto como possíveis respostas às perguntas, devido à não consolidação ainda do sistema de escrita naquele período do ano (cf. Anexo C).

A proposta de produção textual envolveu o gênero relato pessoal, onde os estudantes, após conversarem sobre suas histórias, escreveram sobre uma situação interessante vivenciada por eles. (cf. Anexo D).

A aplicação dos diagnósticos na turma A foi feita com dois alunos a cada vez, ocorreu em dias diferentes e simultaneamente às aulas, critério estabelecido com a professora, que justificou estar acostumada com esse procedimento de aplicar diagnósticos, já que, a cada bimestre, o fazia por recomendação da rede de ensino. Segundo ela, “garantia maior fidelidade aos dados”, ou seja, os alunos poderiam se dispersar, caso aplicássemos os testes a toda a sala ao mesmo tempo. Sendo

assim, essa docente escolhia um momento mais propício em que a turma estivesse ocupada com alguma atividade e chamava de dois em dois alunos, colocava-os próximo ao birô, em bancas separadas, e orientava-os sempre na minha presença. Isso ocorreu, principalmente, nos diagnósticos de escrita e leitura de palavras. Nos de produção textual, a pesquisadora auxiliou na aplicação, separando em grupos de 04 alunos, no final da sala, também simultaneamente às aulas. Observamos que não houve interferência na concentração dos alunos, pois a turma era muito calma e, tínhamos que concordar com as condições da professora, já que compreendemos que nossa atitude deveria ser a de interferir o menos possível na rotina das salas participantes da pesquisa.

No caso da turma B, a docente também explicitou a preferência em aplicar o diagnóstico com um pequeno número de alunos para poder deixá-los “mais seguros” para responder e confessou ter medo de que os alunos ficassem receosos e isso influenciasse nos resultados. Contudo, como a sala era bem pequena e os alunos agitados, diferentemente da turma A, ela orientou os alunos e concordou com a aplicação pela pesquisadora, que em dias diferentes, numa mesma semana, aplicou os testes, chamando grupos de 5 alunos para a sala dos professores e, com tranquilidade, realizou a aplicação dos diagnósticos com sucesso.

3.4.2 Entrevistas semiestruturadas e minientrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram instrumentos que utilizamos com o objetivo de provocar nas professoras a explicitação de suas concepções e ações. Tais instrumentos (entrevistas e minientrevistas) nos possibilitaram investigar a formação e a experiência profissional das professoras, bem como a compreensão que possuíam sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, sobre a concepção de ciclo e de heterogeneidade.

De acordo com Minayo (1998, p. 108), as entrevistas são importantes porque fornecem “informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar ‘subjetivos’. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”.

Richardson (1999) entende a entrevista como uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Essa técnica permite que o investigador tenha acesso a informações que venham revelar

sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica do pesquisador (ZAGO, 2003).

Registramos em áudio, assim como nas observações, as falas das professoras para posterior transcrição. O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice A. Entre outros aspectos, solicitamos às docentes envolvidas na pesquisa que falassem sobre:

- sua formação e o tempo de atuação no exercício do magistério;
- como organizavam/planejavam suas aulas;
- quais fatores facilitavam e dificultavam o ensino da alfabetização em turmas heterogêneas;
- como se dava o trabalho em torno dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem do SEA.

As minientrevistas, aplicadas após alguns momentos das aulas, nos quais precisamos que as docentes elucidassem algumas de suas ações que haviam realizado com as turmas ou com algum aluno em específico, foram fundamentais para que melhor compreendêssemos as práticas e levássemos as docentes a tomarem consciência de suas condutas, corroborando Goigoux e Vergnaud (2005) ao defender que a elucidação/explicação das próprias ações favorece a consciência do seu fazer e proporciona novas capacidades de ação.

3.4.3 Observação de práticas das professoras

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação permite “um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Por esse motivo, optamos pela observação das práticas docentes e, também, por ser esta uma técnica que permite interpretar “o que constitui a vida escolar cotidiana, as suas especificidades e a dinâmica das relações entre essa e outras esferas da sociedade” (ANDRÉ, 1992, p. 32).

Vianna (2007) ressalta a importância que tem a observação numa pesquisa qualitativa e o olhar criterioso que deve ter o observador. “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos

tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, P. 12).

O autor atenta para a necessidade do uso de diferentes instrumentos junto à observação, para conferir validade aos dados coletados (triangulação). Dessa forma, como já dito, conjugamos a observação de aulas com a entrevista com as professoras e com a aplicação de pré e pós-testes aos alunos.

Realizar uma boa observação implica uma necessária preparação antes de adentrar no campo de pesquisa, ou seja, o pesquisador precisa ter, previamente, estabelecido objetivos que quer alcançar com esse procedimento metodológico. A respeito do planejamento para uma boa observação, Moroz (2002) adverte:

Embora possam ser obtidos muitos dados mediante a utilização da observação (potencialmente, a observação é um rico instrumento de obtenção de dados), isto só será possível se for bem planejada. Se o pesquisador não souber, com clareza, o que vai observar, ele pode correr o risco de registrar aspectos irrelevantes para o seu problema ou mesmo deixar de notar um aspecto inusitado que seria importante. O planejamento da observação, portanto, é essencial: só à medida que se tem claro o que deve ser observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou de identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados. (MOROZ, 2002, p.65)

Para garantirmos que nossas observações não fugissem do nosso foco de análise (*como ocorria o ensino que considerava a heterogeneidade de aprendizagem no ciclo de alfabetização*), fizemos 08 observações-piloto, no ano de 2013, com categorias básicas planejadas (cooperação, atividades diversificadas, formas de agrupamento), a fim de refinar o olhar sobre o objeto de estudo e de identificar aspectos importantes a serem considerados no período de observação formal.

Acreditávamos que as observações constituir-se-iam como uma ferramenta para obtermos imagens da realidade em estudo. Para isso, optamos por fazer observação naturalista, ou seja, no próprio campo onde ocorre o fenômeno a ser investigado, a fim de observar o que, efetivamente, ocorre (VIANNA, 2007, p. 48).

Como coleta definitiva de dados, fizemos 12 observações de jornadas completas de aulas, em duas turmas do 2º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas da Rede Municipal de Camaragibe, somando um total de 24 observações. Dividimos as observações em dois blocos. No caso da turma A, devido ao ano de copa do mundo e à necessidade de adequação do calendário escolar, realizamos

nove observações no 1º bimestre sendo cinco no mês de fevereiro (17, 18, 19, 20 e 26) e quatro no mês de abril (23, 24, 25 e 28). No 2º bimestre, observamos nos dias 02, 03 e 04 do mês de junho. No caso da turma B, iniciamos o contato no mês de fevereiro de 2015, para explicitação dos objetivos da pesquisa à docente e aos alunos. Após esse primeiro contato, realizamos a aplicação dos diagnósticos e, posteriormente, de março a junho, as 12 observações. Em ambas as turmas as observações foram realizadas apenas nos bimestres correspondentes ao 1º semestre do ano letivo, devido à hipótese de que, no final do 2º semestre, as turmas de 2º ano do ciclo alfabetizador adquiririam uma certa “homogeneização” de níveis de escrita, dificultando, assim, a observação do nosso objeto de investigação.

Como categorias antecipadas, tivemos as concepções de ensino de alfabetização, concepções de aprendizagem do SEA, concepção de ciclo/série, de heterogeneidade e, como categorias mais específicas do objeto de estudo, estabelecemos: os esquemas/atividades de ensino, as formas de agrupamento, situações de cooperação e proposta de atividades diversificadas, entre outras que aparecerão no decorrer da análise das observações das práticas das duas boas professoras.

3.5 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.5.1 Análise de conteúdo

Para analisar os dados obtidos na pesquisa, utilizamos as técnicas metodológicas da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), a qual define a análise de conteúdo como,

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977, p. 09).

A análise de conteúdo foi realizada com o objetivo de “compreender criticamente o sentido de comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98), já que, através de

fontes documentais, é possível apreender informações sobre as concepções humanas.

Em nossa pesquisa, foram objetos de análise de conteúdo, os testes diagnósticos respondidos pelas crianças e o conteúdo coletado nas observações de campo e nas entrevistas com as professoras. Consideramos as fases apontadas por Bardin (1977, p. 95): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Ao analisar os dados, buscamos perceber não apenas o nível manifesto, mas, também, o nível latente, procurando captar sentidos implícitos. “A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural” (MORAES, 1999). Contudo, Franco & Puglisi (2005) ressaltam que

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente) (FRANCO & PUGLISI, 2005, p. 24).

A análise de conteúdo é uma construção social que exige do pesquisador a preocupação com a plausibilidade, a credibilidade, a coerência e a transparência (BAUER, 2007), requerendo cuidado com as interferências produzidas por intenções particulares ou compreensões baseadas, unicamente, no sentido literal do texto.

Destacamos, mais uma vez, a importância do uso da triangulação para conferir confiabilidade aos dados. Por isso, como já explicitamos, fizemos uso de diferentes instrumentos metodológicos e buscamos ser o mais imparciais possível.

3.5.2 Análise documental

Utilizamos também a análise documental com a finalidade de obtermos informações a respeito da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, da rede municipal de ensino de Camaragibe. Lüdke e André (2001, p. 38) compreendem a Análise documental como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, buscamos analisar a proposta Curricular no que tange ao aspecto da heterogeneidade (BRASIL, 2009, p. 09-17), com a finalidade de verificarmos se e

como o documento tratava essa questão para que pudéssemos compreender melhor as concepções intrínsecas ao processo de ensino prescrito por aquela rede de ensino e, assim, realizarmos cruzamentos entre os dados das entrevistas, observações e atividades propostas pelas docentes.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS, PERFIL DAS PROFESSORAS E DAS TURMAS

Nesta seção, apresentaremos, de início, as escolas A e B que foram nossos campos de observação. Em seguida, traçaremos um perfil das professoras e das turmas que acompanhamos, a fim de compreendermos melhor o campo de ação onde as professoras atuavam, bem como suas práticas.

3.6.1 Caracterização da escola A

A escola A foi o nosso primeiro campo de observação. Pertencente à rede municipal de Camaragibe, ela era uma escola de pequeno porte, situada próximo ao centro da cidade. Foi fundada em 1984 e, desde então, funcionava em três turnos. No ano de 2014 possuía 630 alunos, distribuídos em 22 turmas. No primeiro e segundo turnos oferecia da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental I, sendo acrescido o 5º Ano à tarde. À noite, funcionava o EJA do 1º ao 3º ano do Fundamental.

A instituição tinha 50 funcionários no geral. Eram 20 professores, 03 auxiliares de serviços gerais, 04 merendeiras, 01 coordenador pedagógico (que atuava no turno da tarde e que tinha formação em Pedagogia com especialização em Fundamentos da Educação), 12 estagiários que trabalhavam com alunos especiais e como substitutos de professores, quando necessário, 01 gestora, que tinha assumido a função no início do 2º bimestre (graduada em Pedagogia, com especialização em Docência no Ensino Superior), 01 auxiliar administrativo do quadro efetivo e 05 professoras readaptadas que auxiliavam na secretaria.

Quanto à estrutura física, a escola possuía 09 salas, 01 biblioteca, 04 banheiros para os alunos, sendo 01 adaptado para cadeirantes, 01 banheiro para os funcionários, secretaria, sala de direção, cozinha com pequeno refeitório, 01 quadra sem cobertura, 01 área coberta onde os alunos faziam aulas de educação física e,

todos os dias, faziam a fila, rezavam e recebiam informações, antes de seguirem para as salas.

As salas eram grandes e possuíam cobertura em PVC. Havia aparelhos de ar-condicionado, mas não funcionavam, porque faltava fechar os combogós das paredes. Havia infiltrações nas paredes e no teto. As turmas eram compostas em média por 25 alunos.

3.6.2 Caracterização da escola B

A escola B, assim como a escola A, também pertencia à rede de ensino de Camaragibe- PE e ficava situada num bairro da periferia da cidade. Escola de pequeno porte, fundada há cerca de 30 anos, segundo a gestora, funcionava nos turnos da manhã e tarde com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. No ano da coleta de dados, 2015, havia cerca de 200 alunos matriculados distribuídos nas cinco salas da unidade.

A escola contava com 20 funcionários: 01 gestora formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Psicanálise ainda em andamento, 01 secretária 09 professoras todas com especialização, 02 professoras readaptadas, uma delas exercia a função de coordenadora e a outra de bibliotecária, 02 auxiliares administrativos sendo um para cada turno, 01 auxiliar de serviços gerais que trabalhava os dois turnos na forma de contrato, 02 merendeiros e 06 estagiários, dois que trabalhavam no laboratório de informática e 04 que acompanhavam alunos especiais nas turmas.

Sua estrutura física era composta por 05 salas de aula, uma sala de direção, uma sala de professores onde funcionava 01 cozinha, 01 dispensa, 01 banheiro para os professores, 02 banheiros para os alunos e uma pequena área para recreação, onde, todas as quartas-feiras, no início do turno, eram entoados os hinos nacional e de Pernambuco. Nesse momento, todos os alunos recebiam uma pasta com as letras dos hinos e enfileirados cantavam. Ao contrário da escola A, havia muito material disponível: papéis, lápis, xérox...

As salas de aula, no geral, eram grandes e acomodavam bem os alunos. Entretanto, especificamente a turma do 2^a ano, foi acomodada numa sala apertada, oferecendo pouca condição de locomoção para a professora prestar assistência aos alunos.

3.6.3 Perfil das professoras participantes da pesquisa

Nesta seção, faremos a apresentação das professoras, cujas práticas e concepções tomamos como objeto de investigação. No quadro 1, trazemos uma síntese das informações relativas à formação e à experiência das docentes, que serão comentadas em seguida.

Quadro 01 – Perfil Acadêmico e profissional das professoras estudadas.

P	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Experiência no magistério	Anos de atuação no ciclo de alfabetização	Horários de trabalho
A	Instituição particular 1985	Instituição particular (magistério) 1988	Instituição particular Ciências Biológicas (FUNESO) 1996	Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Santa Emília) 2014	24 anos	12 anos	Manhã: 2º ano Rede municipal
B	Instituição pública 1985	Instituição pública 1989	Instituição pública Pedagogia (UPE-Nazaré da Mata) 1994	Psicopedagogia (FUNESO) 2013	26 anos	26 anos	Manhã: 2º ano Rede municipal

3.6.4 Formação e Trajetória Profissional da Professora A

A professora tinha formação em Magistério (nível médio), concluída em 1998, em escola pública. Obteve graduação em Ciências Biológicas, com habilitação em Matemática, concluída em 1996 na faculdade privada (FUNESO), e pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar, em fase de conclusão no ano da pesquisa (2014). Participava das formações do PNAIC e era uma professora envolvida com a escola e gostava de partilhar com seus colegas conhecimentos, ideias e atividades. Era vista por eles como boa professora alfabetizadora, aquela que pegava os

“pepinos” da escola, isto é, os casos de alunos mais problemáticos. Era uma professora experiente, com 24 anos de profissão. Destes vinte e quatro, nos últimos 12 anos tinha lecionado no ciclo de alfabetização, especificamente 2º e 3º anos. Nos últimos seis anos tinha se dedicado às turmas do 2º ano, por ser um ano de retenção e por ter perfil de alfabetizadora. No ano da coleta, a professora só trabalhava nessa escola e não media esforços para garantir a viabilização do seu trabalho, chegando, inclusive, a comprar um aparelho de DVD, pois o da escola estava quebrado, e uma impressora multifuncional, para tirar cópias de atividades diferenciadas para sua turma, já que a da escola vivia quebrada ou “faltando tinta”.

Mostrava-se muito comprometida com a aprendizagem das crianças e se preocupava com a baixa frequência da turma. Sempre que possível, levava planejamento escrito e, quando isso não ocorria, procurava dar continuidade ao que vinha trabalhando, ou seja, havia uma sequência do trabalho anterior e uma preocupação visível com o tempo pedagógico, que era muito bem aproveitado, como será demonstrado em seção posterior. Seu armário era organizado. Cada coisa no seu lugar: lápis de cor, tubos de cola, cola colorida, livros de literatura infantil que retirava para organizar o cantinho da leitura etc. Segundo a professora, ela havia aprendido a ser organizada no período em que lecionou numa escola particular, a qual exigia muita disciplina até nesse aspecto. A esse respeito, Tardif (2012) acentua que, muito do que fazemos, não é fruto apenas da formação inicial ou continuada, mas de experiências pessoais...

No início do 2º bimestre letivo, a professora mostrava-se inconformada com a escola e com a mudança de gestão, tendo vindo a solicitar transferência de escola, no final do bimestre. Na verdade, esse inconformismo não era só dela, mas de toda a categoria, que lutava por melhores salários e melhores condições de trabalho. Houve, nesse período, várias reuniões do sindicato. Entretanto, esse fato não comprometeu completamente seu trabalho com os alunos, mas acabou causando um certo desestímulo, explicitado, muitas vezes, nos comentários que fazia e em alguns encaminhamentos aos alunos, quando dependia de recursos que não lhe eram fornecidos para a realização do seu trabalho.

3.6.5 Formação e Trajetória Profissional da Professora B

A docente possuía formação inicial em Magistério (nível médio), concluído em 1989, numa escola pública. Era formada em Pedagogia pela UPE, campus Nazaré da Mata- PE, em 1994, e tinha Pós-graduação em Psicopedagogia, concluída em 2013, pela FUNESO, instituição privada.

Era uma profissional experiente, com 26 anos de docência em escola seriada e, nos últimos seis anos, havia lecionado em turmas do 2º Ano do ciclo de alfabetização. Era reconhecida pelos pares como uma profissional comprometida e preocupada com a aprendizagem das crianças. Participava do PNAIC e só trabalhava um turno, o que lhe conferia mais tempo pra planejar e produzir as atividades todos os dias para sua turma. Apesar de dispor de livro didático de língua portuguesa, poucas vezes o utilizou com seus alunos, preferia confiar no que deu certo e preparar seu próprio material de trabalho, fruto de sua experiência e de formações que recebeu. Dessa forma, conseguia atender melhor a heterogeneidade de aprendizagens de seus alunos. No seu caderno de planejamento, escrevia todas as atividades a serem realizadas, no dia, e tinha uma ficha de controle de atividades dos alunos. Era um caderninho ou uma folhinha avulsa onde anotava os nomes de quem havia corrigido a tarefa e depois checava se faltava ver a de alguma criança. Só deixava merendar ou passava para outra atividade depois que corrigia, individualmente, todos os cadernos. E a correção não se limitava apenas ao visto no caderno, mas ajudava os alunos a corrigir os erros, levando-os a acertar as questões em que tinham mais dificuldades.

Era muito tímida e talvez por isso tivesse, segundo ela, recusado convite para trabalhar em coordenações de escolas e também na Secretaria de Educação. Sua timidez também se refletiu na aceitação em participar dessa pesquisa. Tive que ir três vezes a sua sala para esclarecer os objetivos da pesquisa e conquistar sua confiança em compartilhar conosco sua experiência. Não planejava muitas atividades para cada dia, pois sua turma era numerosa e ela tinha a preocupação de que todos realizassem as tarefas e, para isso, fazia questão de assistir a todos individualmente. Podemos dizer que a individualização do ensino era sua marca.

Havia uma aluna especial¹¹ em sua turma, entretanto, só chegou uma estagiária para acompanhá-la no mês de abril, dois meses depois do início do ano letivo.

Desde o início, mostrava-se angustiada por inferir que não realizaria um trabalho como gostaria, devido ao comportamento de sua turma, a qual era indisciplinada e, por isso, também, demorou para aceitar minha presença em sua sala. Tinha receio da interpretação que viéssemos a fazer, caso não levássemos esse importante fator em consideração. Faltando um mês para o término do semestre, a professora, que desde o início de sua trajetória profissional trabalhou nesta escola, teve que mudar com seus alunos para outra escola por motivo de uma reforma que ocorreria e, justamente, a sua turma foi afetada, motivo esse que a deixou triste e preocupada. Devido a essa mudança, alguns alunos mais adiantados ficaram assistindo aula numa turma do 3º Ano, já que a escola para onde foi a professora não comportava o número de alunos na sala. Essa foi a tática encontrada pela escola para garantir o ensino aos alunos que continuaram matriculados no 2º ano, mas frequentando a turma do 3º.

3.6.6 Perfil da turma A

A turma A era um 2º ano composto, inicialmente, por 26 alunos. Participaram da nossa pesquisa 15 alunos, pois, devido à baixa frequência e a algumas desistências, não foi possível concluir os diagnósticos com todos os alunos da turma. De início, frequentavam as aulas cerca de 18 crianças. Deste número ainda havia baixa frequência e esse fator acabava prejudicando o trabalho de acompanhamento da aprendizagem dos alunos pela professora. Havia alunos que chegaram a ter mais de 30 faltas no 1º semestre letivo. No entanto, era uma turma calma, com faixa etária entre 07 e 09 anos de idade, advindos de meios populares e com poucos problemas de disciplina. Tudo que era proposto pela professora eles acatavam e procuravam fazer as atividades com interesse, com poucas exceções.

Havia, nessa turma, um aluno especial, com Síndrome de Down, que era acompanhado por um estagiário e um aluno que tinha problema degenerativo¹² e que sempre faltava. Quando o aluno especial faltava, o que raramente ocorreu, o

¹¹ A aluna é portadora de Mielomeningocele, mal formação congênita da coluna vertebral. Apresentando dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, dificuldades para ler e escrever, complicações associadas à doença.

¹² Doença neurológica degenerativa muscular.

estagiário dava assistência à professora, orientando as tarefas individuais dos alunos.

A turma concluiu o 1º semestre com 20 alunos, houve 06 pedidos oficiais de transferência e a frequência estava ainda pior. Vale salientar que a baixa frequência não ocorria apenas nessa turma, mas também nas demais turmas da escola, segundo comentários dos professores. Talvez a proximidade do centro da cidade ou o inconformismo de alguns pais com a falta de substitutos de professores, que tinham pedido licenças, naquele período, explicasse a ausência dos alunos.

3.6.7 Perfil da turma B

Essa turma era um 2º ano “complicado”, segundo a professora. Havia alunos reprovados há alguns anos e a turma era numerosa. A turma iniciou o ano letivo com 26 alunos e concluiu o semestre com 30 alunos, os quais iam chegando aos poucos. Houve período dessa turma “comportar” 32 alunos. Essa era a maior turma da escola. Em média frequentavam 23 alunos diariamente. A sala era muito apertada e a professora não tinha nem como fazer um trabalho em grupo ou em duplas, caso quisesse. Então a melhor forma que encontrou foi separar os alunos em dois grupos grandes, colocando de um lado da sala os alunos mais avançados e do outro lado os que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. No meio, ficava um estreito corredor por onde a docente circulava com dificuldade. Esse aglomerado de alunos era motivo de conversa e de indisciplina, que chegava a atrapalhar o andamento das aulas, em alguns momentos, levando a professora a parar a aula para chamar a atenção de alguns alunos.

Consideramos nessa pesquisa 19 alunos participantes, ou seja, aqueles que realizaram os diagnósticos inicial e final e que pudemos acompanhar sem interrupções desde o início da primeira observação. Pois, conforme dissemos, a turma iniciou o semestre com 26 alunos, mas no mês de maio ainda recebia alunos advindos de outras escolas ou municípios. Apesar de termos observado todas as aulas, numa mesma escola, houve um intervalo de quase um mês do final da última coleta para a realização do pós-teste, pois nesse ínterim ocorreram assembleias de professores, paralizações e a própria mudança da professora para outra unidade escolar, onde foi realizada uma parte do pós-teste e, como 4 alunos ficaram assistindo aulas no 3º ano, resolvemos não incluí-los na pesquisa já que sofreriam

influências do ensino recebido no 3º ano. Esse número de participantes se justifica, também, devido a transferências de alguns alunos, cujos pais apresentavam problemas (separação de pais ou casos de retenção em presídios) e, por isso, a família migrava para outras localidades. Também a ausência de alguns alunos que com a mudança de escola deixaram de frequentar e, por isso, não foi possível concluir o pós-teste. Vale salientar que esses alunos já eram faltosos e que a distância entre as duas escolas totalizava cerca de 1 km de distância.

4 RESULTADOS DE ANÁLISES I: ENTREVISTA, DIAGNÓSTICOS INICIAL E FINAL DA TURMA A

Nesta sessão iremos apresentar os resultados referentes à análise das entrevistas e aos diagnósticos inicial e final que aplicamos nas turmas A e B. Aqui iremos dispor de quadros e tabelas que demonstrarão o grau de heterogeneidade da turma com relação à aprendizagem da leitura e da escrita bem como seus respectivos avanços no final do semestre letivo.

4.1 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E MODOS DE ENSINAR REVELADOS PELAS DOCENTES A E B EM SUAS ENTREVISTAS

4.1.1 Parte 1: Generalidades Professoras A e B

Avaliação sobre mudanças no ensino de alfabetização ao longo da carreira

Quando incitada a falar sobre as mudanças para alfabetizar as crianças ao longo da carreira, **a docente A** mencionou que realizava seu trabalho pautado numa base mais tradicional, no início da carreira, e a transição se deu na direção de um ensino mais voltado para a perspectiva do letramento, a partir de formações continuadas das quais participou. Falou ainda da capacidade de aprender dos alunos.

Eis alguns trechos de sua fala:

“Percebo muitas, muitas mudanças, porque eu antes trabalhava com o método tradicional, né? Eu comecei trabalhando em colégio de freira, então eu trabalhava com o tradicional, mas depois que eu vim pra rede, que eu comecei a fazer as formações que eram muito boas, aí eu comecei a mudar a minha prática e comecei a ver que, realmente, essa prática nova, a prática do letramento, que eu tava conhecendo, era melhor do que a outra” (grifo nosso).(docente A)

“A prática do letramento é mais ampla. E, assim, quando você começa a alfabetizar a partir de uma palavra, mas num contexto que você usa pra escrever outras palavras, porque no método tradicional você se prende às sílabas. Então, quando eu tô trabalhando o ba, o B, no tradicional, vem tudo só com B, Bia, baú, bebê... então você fica naquele limite, muito limitado, só naquela instanciazinha. Quando você amplia, você já vai “ah porque os meninos não vão aprender as sílabas travadas”

como chamam não é? A consoante dobrada, rr, bra , tra essas coisas, ele não vai aprender.” (docente A)

“Ele aprende. Eu descobri que ele aprende. Eu posso pegar qualquer criança e posso ensinar a partir da palavra Brasil. Ah! Mas, é difícil! Você tem que começar com a palavra fácil. Não, não é de jeito nenhum, porque eles não conhecem outras palavras? Assim você vai estar desprezando a vivência dele, você tá fazendo ele de bobo. Acha que ele só aprende aquela coisinha pequenininha, mas a vivência de mundo deles e hoje que eles têm muita informação. Eu acho que isso funcionava no tempo de Maria Montessori, no passado do ba-be-bi-bo-bu, mas hoje os meninos têm muita informação. A maioria dos meninos da escola pública tem um computador em casa, eles digitam palavras em inglês, eles sabem o que é fazer um downlod, sabe fazer coisas que eu nem sei falar. O universo de informação deles é amplo demais, é um leque imenso e eles conseguem com certeza.” (grifo nosso) (docente A)

Sobre a participação em formações continuadas e as possíveis contribuições para a construção da sua prática, a docente A afirmou:

“Formação mesmo... não. Nem esse ano nem o ano passado não teve. Participo do projeto do PACTO. Eu acho que o PACTO não é uma formação. Deveria ter a formação, mas eu participo do PACTO pela educação que é o PNAIC, né? Mas eu acredito que assim que o PNAIC é um projeto do governo federal, não tem nada a ver. Eu acho que a rede deveria fazer outras formações. Essas formações me ajudaram bastante a refletir, a ver coisas que eu não sabia na minha prática que poderia melhorar, que foi aplicando e foi melhorando, porque, assim, às vezes a gente vê as pessoas falarem: “ah, tudo aí que elas tão falando a gente já sabe”. Mas se o mesmo conteúdo for dado em duas, três formações diferentes, cada vez, cada pessoa vai dar de uma maneira diferente, acrescenta alguma coisa e a gente também vai amadurecendo e vai absorvendo de uma maneira diferente e vai até...é, assim, eu vejo, assim, que a cabeça da gente vai abrindo e a gente vai construindo coisas e vai melhorando.” (docente A)

A docente revelou que, ao longo de sua carreira, as formações continuadas das quais participou contribuíram para a construção e a ressignificação de sua prática, de modo a suscitar-lhe mudanças conscientes de posturas frente ao ensino de alfabetização, fazer avaliações de métodos e metodologias e possibilitar-lhe fazer escolhas mais ajustadas às necessidades dos alunos. O que a docente explicitou corrobora Chartier (2007, p. 204), quando discute a respeito dos saberes práticos e teóricos dos professores. Segundo a autora, “cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das

situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso”.

A professora B falou sobre avaliação e mudanças no ensino da alfabetização ao longo da sua carreira. Relembrou o trabalho, inicialmente, mais tradicional, com base nos padrões silábicos e a mudança para um trabalho de base mais construtivista, a partir da disseminação da teoria da psicogênese através das formações continuadas. Vejamos:

“As mudanças foram grandes, porque é assim: no início tinha aquela questão de você trabalhar com os padrões silábicos, aí depois chegou o construtivismo, mas a gente começou a pensar como é esse construtivismo? Mas quando a gente começou a entender as fases da escrita foi um dez, uma mudança muito grande. As formações que a gente teve com o CEEL, que ajudou a gente a entender as fases, mudou a minha maneira de ensinar, porque o olhar para a criança mudou. Aquelas que tinham mais dificuldades a gente já ia fazer um trabalho diferenciado. Antes a gente não enxergava muito bem as diferenças.” (docente B)

Com relação à participação em formações continuadas nos últimos dois anos e a contribuição dessas para a prática pedagógica, a docente B afirmou:

“Com essa gestão tá um pouco difícil. A gente sempre teve formação continuada. Mas o ano passado só teve o PNAIC. Eu achei bom, mas já houve melhores. Não teve muita novidade. Depois que a gente consegue compreender, refletir a prática e como trabalhar com eles, na questão como eu falei, no início, por fases, aí o trabalho flui.” (docente B)

Ambas as docentes declararam que, no início de suas carreiras, adotavam práticas “tradicionais” de ensino, cujo foco se dava no uso de padrões silábicos, para alfabetizar as crianças, e que as formações continuadas das quais participaram influenciaram suas formas de ensino e de enxergar como a criança aprende. Percebemos, em suas falas, um percurso comum, e podemos concluir que tal fato é fruto de ambas terem praticamente o mesmo tempo de experiência no magistério e, principalmente, de terem atuado, nos últimos 12 anos, na mesma rede de ensino, tendo participado das formações continuadas proporcionadas por essa. Outro ponto comum entre as docentes foi com relação ao PNAIC. Segundo elas, “não houve muita novidade”, ambas alegando que as formações regulares da rede de ensino eram melhores.

Concepções sobre heterogeneidade e sobre como ela é produzida

Para a **professora A**, a heterogeneidade era vista como algo inerente ao ser humano e considerava que, na escola, os professores precisam respeitar o tempo de aprendizagem e assumir o compromisso com a diversidade de aprendizagem. Desse modo, ela afirmou:

“Os meninos não aprendem tudo do mesmo jeito, nem no mesmo tempo. Minha filha, por exemplo, aprendeu a ler com 4 anos. Já o meu filho, com 7 anos ainda tinha muita dificuldade e eu já tava ficando doida. Aí eu comecei a pensar, pera aí, e teus alunos? Eles são diferentes, cada um tem o seu tempo de aprender. As frutas não amadurecem tudo num tempo só não. Não pode ser tudo assim de uma vez só, mas sempre uma vai amadurecer primeiro.” (docente A)

“... como o 1º Ano não retém, então, às vezes, o professor não tem o compromisso “Ah, não retém, vai ser tudo aprovado, não vai sobrar nada pra mim”. É o que eu tava agorinha conversando com minha colega. Não retém, então vai todo mundo. O professor, às vezes, não tem aquela preocupação de dizer: não. Eu vou pegar esse que tá fraquinho, vou dar um empurrãozinho, uma ajuda. Não, de todo jeito ele vai pro 2º ano, se aprender ou se não aprender. Aí você recebe aquela carga pesada. E o 2º ano tem que entregar os meninos num nível pro 3º ano, porque o professor do 3º ano receber... Como é que esse menino veio desse jeito? Ele tá abaixo do perfil.” (docente A)

A docente A ainda teceu considerações sobre o trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens nos diferentes anos do ciclo de alfabetização:

“É como falei: nunca trabalhei com o 1º ano. Eu já trabalhei na alfabetização, mas foi na escola privada, que é diferente, não é? Mas o trabalho é bem parecido.” (docente A)

“No 2º tem mais aquela resistência de quem já repetiu. Você encontra resistência. No 1º eles estão mais abertos. Tudo que você propõe pra eles é novidade, é bom, eles gostam. Eu tenho meus videozinhos curtinhos, meus livrinhos de historinhas curtinhas, pequenininhas, porque às vezes o professor traz um livro pros alunos ver, tão grandes, botam a fada no formigueiro, meu Deus do céu! Só se ele tiver em casa sozinho ele vai se perder porque se torna cansativo. Então, no 1º ano, as coisas têm que ser bem assim... práticas e curtinhas... e eles estão muito abertos pra receber as coisas.” (docente A)

“Já no 3º ano é mais fácil, porque ele já tem a maturidade. Eles já vão mais maduros. E a maturidade ajuda. Você já começa a refletir com eles, eles começam a parar pra pensar, aí já tão mais maduros. Aí tem aqueles que têm os entraves, também, mas tem aqueles que vão conseguindo e flui, flui muito bem. Até quando você vai fazer

um trabalho em grupo, você vê aqueles que têm mais criatividade. Não é que você queira, que você bota um ou dois que sejam mais desenrolados e bota dois ou três mais fracos. Ah, mas eu não quero ficar com eles, porque geralmente eles gostam, não é? Ali, aquele vai ajudar os outros a despertar.” (docente A)

As diferentes formas de trabalho com os diferentes anos do ciclo de alfabetização mencionadas pela docente A revelam uma compreensão da necessidade de adequação do ensino ao nível da turma. Essa foi uma prática recorrente dessa docente, durante o período de observações em sua turma, quando ela propôs aos alunos diversas formas de atendimento e de agrupamentos, com a finalidade de fazê-los alcançar o perfil desejado pela rede que, segundo a proposta curricular, requeria que o aluno do 1º ano, no eixo de apropriação da escrita, concluísse o ano letivo compreendendo o SEA, ou seja, que estivessem no nível alfabético. Essa, porém, não era a realidade de metade da sua turma de 2º ano no início do ano letivo. Era preciso “correr atrás do prejuízo”!

Ao falar sobre a heterogeneidade e como ela é produzida, a **docente B** defendeu a inserção das crianças na Educação Infantil como uma etapa importante para ajudar a minimizar a heterogeneidade. Destacou, ainda, o lado positivo das turmas heterogêneas e reconheceu os ritmos de aprendizagens das crianças.

“Eu acho assim: que as crianças não têm o mesmo ritmo e, por isso, que a heterogeneidade sempre vai existir e o professor tem que estar pronto pra lidar com isso. Agora, quando não havia Educação Infantil, alguns não sabiam nem tirar do quadro, mas, depois da Educação Infantil foi muito bom, ajudou demais. Eu sempre disse isso nas formações, nos colegiados: a questão do Infantil. No primeiro ano, os alunos já chegam prontinhos, tirando do quadro, daí em diante, no 2º é só ir aprofundando.” (docente B)

E acrescentou suas impressões sobre os alunos que têm mais dificuldade e o que ela e seus colegas refletem sobre isso:

“Geralmente os alunos que têm muita dificuldade são aqueles que têm um comportamento um pouco mais difícil. E, se fosse colocar todos numa sala, a professora iria sofrer bastante. E quando esses alunos ficam juntos de outros ajudam um ao outro, porque aquele que já está alfabetizado, o outro vai querer se espelhar e os mais avançados ajudam também.” (docente B)

“No colegiado a gente sempre discute isso. A gente vê algumas metas, troca experiência, uma ensina a outra estratégias pra trabalhar com os diferentes níveis

(chegar mais próximo do aluno, fazer grupo, trabalhar com atividades diferentes...)
(docente B)

A docente B também falou sobre a heterogeneidade no 2º e 3º anos e declarou como lidava com essa questão quando lecionava nessas turmas:

“O 2º ano é mais complicado, porque alguns vêm de outras escolas, alguns vêm de casa. Hoje está mais difícil. No mínimo vêm de uma escolinha de bairro. E nessas escolas eles trabalham os padrões silábicos e, pra gente construir com eles o nosso modo de trabalhar, as mães estranham um pouquinho. Mas depois eles vão entrando no nosso ritmo.” (docente B)

“Já o 3º ano, os alunos apresentam um nível mais próximo do outro. Claro que vai ter aqueles melhores, mas as dificuldades são bem menores. Quando eu trabalhava no 3º ano, eu colocava os alunos com mais dificuldades mais próximos de mim pra poder dar uma assistência mais individualizada.”(docente B)

Ritmo de aprendizagem foi a primeira expressão mencionada por ambas as docentes, ao serem incitadas a falar sobre o que geraria a heterogeneidade. Isso reforça o que vimos apontando como um fenômeno natural na vida escolar de todo estudante. Entretanto, como sugeriram as docentes entrevistadas, não podemos naturalizar o fato e negligenciar a ajuda que a criança necessita para se desenvolver e alcançar a aprendizagem almejada. Professoras compromissadas como essas encontraram formas de poder atuar com toda a sala, auxiliando as crianças, seja através de grupos ou de atendimentos individualizados, levando em consideração a diversidade.

Fatores que dificultariam o trabalho com alunos em diferentes níveis de leitura e de escrita

A professora A citou alguns fatores que, segundo ela, dificultavam o trabalho docente no atendimento aos alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Assim declarou:

“O quantitativo de alunos em sala de aula. Não é o meu caso, hoje, mas, se tiver uma turma muito grande, não dá, até por conta das crianças mesmo. Não é por elas serem crianças, porque hoje em dia elas não têm limite. A questão de **educação doméstica**, isto tudo influencia. **Alunos com muito problema, então você tem que ter apoio.** Eu acho que se o professor tivesse apoio fluía. **A falta de material também dificulta,** porque às vezes a gente fica pedindo, pedindo. Você, que você

observou comigo, aqueles contos ficaram tudo atrasado por conta das xérox que não saiam, né? Se tivesse as xérox, a gente tinha andado.” (docente A)

“Eu não tenho a ajuda de ninguém pra dar conta da diversidade dos níveis. Houve um ano que tinha uma pessoa que tava fazendo doutorado e o tipo do trabalho dela era com intervenção e ela vinha, e ela pegava os alunos críticos em leitura e escrita, e ficava numa sala, ali sozinha, e pegava dois ou três por hora, duas vezes por semana. E surtia (efeito). Eu senti um efeito tão grande, tão grande!...” (docente A)

A docente A comentou de que maneira gostaria de receber ajuda para trabalhar com a heterogeneidade de aprendizagem dos alunos:

“Eu gostaria de ajuda pra trabalhar, mas não como o “Mais educação”¹³, que pega os meninos à tarde e joga todo mundo ali, numa sala. Enche um monte de menino, porque o número de menino com dificuldade é muito grande. Aí enche tudinho numa sala, aí contrata um monitor, aí é uma pessoa que não tem experiência em letramento, não tem conhecimento no miudinho dos alunos... Então, eu acho que teria que ser como eu disse aqui. Era bom um professor da escola. Não precisava nem esse “Mais Educação”, era fazer esse trabalho que essa menina de doutorado fez. Eu até me propus. Eu disse: eu me proponho. Mas disseram: você pode perder sua turma. Aí eu desisti, aí eu ficaria naquela sala com os jogos, porque eu acho que ajuda a melhorar. Reforço é isso. Não botar um monte de menino e botar atividade pra copiar não, porque, no final das contas, só tá preenchendo o tempo deles ali. Então, com os jogos, pegava uns dois ou três. Se você pega uma hora, duas vezes por semana como eu disse, um pouquinho de cada turma, e leva ali, e no miudinho, começa com certeza a ter efeito, porque depois é a questão de eles pegarem. Depois que pega a coisa, eles fluem por eles mesmos. É só ele conseguir se apropriar. Quando ele consegue se apropriar, que pra ler e escrever ele precisa juntar, tem que prestar atenção na pauta sonora, tudinho, depois ele desenrola. É um pouquinho que é tão simples, tão pouquinho, mas ele precisa daquela atenção e aquilo não acontece. Agora, sozinha, não acontece, é muito difícil. A gente tenta com uns e outros não. Aí é muito difícil. Também se você não tentar, meu Deus do céu, o prejuízo é tão grande no final do ano pra você e pra eles...” (docente A)

Dos fatores dificultadores do trabalho com uma turma heterogênea, elencados pela docente, pudemos perceber, na realidade de sua sala, a falta de material (livro didático de língua portuguesa, xérox, aparelho de DVD, etc.), que acabava influenciando no planejamento previsto para o trabalho diversificado com os alunos, levando-a ao improvisado. A respeito do quantitativo de alunos na turma, a docente referia-se a experiências anteriores.

¹³ Programa do Governo Federal que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação integral. (Portal do Mec. Acesso em: 26/04/2016.)

A professora A também mencionou a necessidade de ajuda para lidar com a heterogeneidade e criticou a forma que o projeto do governo federal “Mais educação” acabava tomando, na realidade das escolas. Ela também mencionou os jogos¹⁴ como uma importante ferramenta para o ensino do SEA.

Reconhecerem a heterogeneidade de aprendizagem das crianças como algo inerente ao processo educacional, não significa dizer que é fácil lidar com tal situação.

A docente B, assim com a docente A, apontou fatores que interferiam negativamente no trabalho diário com sua turma:

*“O que atrapalhou foi o **grande número de alunos** numa sala muito apertada, não tinha como formar os grupos adequados. Pra mim era uma angústia pra dividir a sala. Um dia eu colocava de um jeito, outro dia de outro, pra tentar chegar a um ideal, e não conseguia, por conta da sala que era muito pequena pra 31 alunos. Parece pouco, mas é desesperador você estar numa sala com 31 alunos pra alfabetizar. Você pensa: meu Deus e agora? É muito menino pra você atender a todos. Eu fazia uma listinha pra poder saber quem eu já corrigi, quem eu ainda não corrigi, pra eu não me perder, porque era muita criança. Era a tarefa de casa, de classe e de casa de novo, aí eu saía colocando um xizinho no nomezinho, porque eu tinha que arrumar uma estratégia pra controlar. Sem falar no comportamento, não é? Eu já tive salas melhores, menores até e esse ano fechou uma sala e eu tive que ficar uma única professora pra o 2º ano. Isso também é difícil, porque quando eram duas, a gente se combinava, planejava juntas o que ia fazer na semana, trocava atividades, experiências e hoje eu estou sozinha com 2º ano. A gente tentou fazer com que se dividisse, mas não aceitaram de jeito nenhum. Além disso, **eu tenho uma aluna especial** e não tive, logo no início, estagiária pra acompanhá-la. Só depois é que ela veio chegar e, mesmo assim, passou pouco tempo, porque o contrato dela acabou. **Você trabalhar sozinha**, não é? E esse ano eu tive que sair da escola, porque vai reformar. Então foi um abalo. Eu sofri um pouquinho. Foi disponibilizada uma sala na outra escola, que só dava pra 15 alunos e pensei e agora? Mas depois arrumaram essa daqui, aí melhorou. Na minha sala tinha o alfabeto, tinha minhas coisas, tudo certinho. Eu acho muito importante você todos os dias trabalhar o alfabeto. Se trabalhar todos os dias, com dois meses os alunos reconhecem todas as letras.” (docente B)*

Encontramos nos depoimentos das docentes A e B um ponto em comum referente ao quantitativo de crianças em sala de aula. Contudo, no ano da pesquisa, isso não foi problema para a docente A. Em contrapartida, a docente B, conforme explicitou acima, sofreu até encontrar uma forma mais adequada de organizar sua turma com 31 crianças num espaço muito pequeno. Eram tantas crianças que

¹⁴ Os jogos, mencionados pela docente A, tratam-se de recursos didáticos produzidos pelo CEEL –UFPE e distribuídos pelo FNDE-MEC para todas as turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas brasileiras.

necessitou criar uma forma para acompanhar e controlar a realização das atividades pelos alunos, através de uma ficha-controle, onde escrevia os nomes das crianças cujas atividades havia corrigido.

Um fator diferente apontado pela docente A foi a falta de material para elaborar as atividades diversificadas. Nessa questão, a docente B não parecia ter de que reclamar, pois, sempre que precisava, a escola disponibilizava atividades fotocopiadas. Porém ressaltou a solidão com a qual atuou no ano da pesquisa, sem ter com quem trocar experiências, devido a sua turma ser a única de 2º ano na escola. Já a docente A ressaltou a falta de educação doméstica como fator dificultador, porém sua turma não apresentou problemas de comportamento, diferentemente da turma da docente B, que tinha várias crianças que dificultavam o andamento das aulas, por conta do mal comportamento. Curiosamente esse fator não foi enfatizado pela docente.

Como vimos, outro fator em comum entre as docentes foi a necessidade de ajuda externa para trabalhar com as crianças com mais dificuldades. Vejamos o que a docente B disse a esse respeito:

“Não recebo nenhuma ajuda. Acho que seria importante, porque a gente sozinha fica difícil. Tem alguns pais que ajudam, outros não. Tem alunos que a gente coloca tarefinha diferenciada no caderno deles, mas os pais não se interessam em ajudar. Essa ajuda poderia ser fora da sala, em outro horário ou até na sala mesmo. Hoje parecia que eu tava num campo de futebol. Era todo mundo se movimentando. Quem vem de fora pensa “que bagunça naquela sala!” Mas eles estavam produzindo, né? E eu, sozinha, é um sufoco pra lidar com isso aí. E também, se você mandar alguma coisa pra casa, não tem ajuda. Eu não posso nem contar com a família. E a rede que oferecia o projeto “Mais Educação”, botava pessoas sem experiência. Eu acho que a rede deveria colocar pessoas mais especializadas. No caso, até a gente mesmo. Eu ficaria com aqueles que têm mais dificuldades em outro horário. Meus Deus, seria um céu! Mas isso seria um custo alto pra eles, não é? Eu coordenei por um ano os estagiários do “Mais Educação” numa escola, eu separava atividades por níveis, orientava o que eles tinham que fazer com as crianças. Eram três salas e a gente começava a ver resultados. (docente B)

As docentes A e B apontaram o “Mais educação” como um importante apoio, mas criticaram o recurso humano utilizado. Segundo elas, o facilitador da aprendizagem não era preparado para realizar as atividades com as crianças e defenderam a possibilidade de elas próprias assumirem tal posto. Essa questão nos

remete ao programa Professor Alfabetizador, da Prefeitura da Cidade do Recife, que ocorreu entre os anos 2007 e 2008, onde o professor da rede, em horário oposto, prestava assistência às crianças com mais dificuldades. Infelizmente, por decisão política, esse programa foi extinto e as crianças e professores ficaram sem esse tipo de atendimento.

Retenção e sua relação com a organização do ensino: série e ciclo

Ao ser motivada a tecer considerações sobre a retenção de alunos no 2º ano, a docente A demonstrou opiniões distintas, ora contrária, ora a favor da reprovação, levando em consideração a realidade do cotidiano escolar. Eis o que ela disse:

“É assim: o aluno não alcançou aquele nível, mas ele aprendeu alguma coisa, e como a aprendizagem é contínua, se ele tava no alfabético A e já tava naquela é... transição, passando para o B, aí ele vai voltar pra começar tudo de novo, com aqueles outros que estão ainda, chega um monte tudo ainda em letras? Acho que dificulta pra ele, sabe? Quer dizer, ele vai evoluir, se a professora trabalhar diversificado, ele vai ser jogado pra um outro grupo, e já vai ter o avanço dele, mas como a gente sabe que a coisa não flui bem assim, aí eu acho que prejudica. Se ele fosse pra o outro ano e, no outro ano, ele já fosse enquadrado num grupo que precisasse fazer uma atividade pra ele chegar, seria válido não reter.”(docente A)

“Eu acho assim: pra maneira que é, que se trabalha, infelizmente eu acho que, se fosse em ciclo, seria melhor, mas se fosse feito com qualidade. Entendeu? Não dizer: ah, eu aprovo, no próximo ano, de qualquer jeito, não! Tinha que ser com muita qualidade, muito supervisionado, muito acompanhado aí daria certo. Deixar só na mão do professor? Tinha que ser com apoio, com qualidade...” (docente A)

Podemos perceber, nos comentários da docente A, uma veemente preocupação com o trabalho diversificado. Este era para ela o fio condutor de sua prática. Nos doze dias de observação, presenciamos, em oito deles, a formação de grupos diferentes de acordo com níveis aproximados de compreensão do SEA e também atendimentos individuais nos demais dias. A docente revelou ser adepta da progressão automática prevista pelos ciclos, contanto que existisse real acompanhamento das aprendizagens. A esse respeito, Cruz (2012) aponta, em sua pesquisa, o prejuízo para o aluno da escola seriada nessa mesma rede de ensino, que acabava sendo retido no 2º ano, entretanto, apresentando perfil final compatível com alunos do 3º ano de outra rede por ela investigada.

A **docente B**, por sua vez, defendeu a reprovação no final do 2º ano, justificando que, no 3º ano, o professor foca em outras questões e a criança não receberia a assistência necessária:

“Eu concordo, se o aluno não chegar no nível alfabético, ele não deve passar, deve-se reter para que no próximo ano ele consiga, porque se ele for pra o 3º ano, ele não ia ser trabalhado na questão da apropriação, porque é cobrado do professor outras coisas.” (docente B)

E, sobre a organização do ensino, embora considerasse a ideia de ciclo ideal, defendeu o regime seriado, pois, para ela, garantiria que o professor trabalhasse melhor com crianças que não alcançaram o nível da turma.

“Eu acho que é o ideal, porque, no ciclo, ele vai aprovando e, no seriado, ele vai reter aqueles que não conseguem, porque as crianças não são iguais. Tem crianças no 2º ano que já estão lendo e outras que não. Então tem que haver isso aí, pra que a gente pare um pouquinho e trabalhe mais com aquela criança, pra poder conseguir chegar no nível, porque, depois, ela vai ficar a vida toda se arrastando, não é verdade? A ideia de ciclo é boa, mas eu prefiro o seriado, porque não tem um investimento no professor pra ajudar os alunos que não conseguem.” (docente B)

É interessante perceber, nos discursos de ambas as docentes, concepções que permeiam o ideal e o possível/realizável. Elas defendiam a ideia de ciclo, mas criticavam a forma como foi/era operacionalizada em algumas redes de ensino, que não oferecem ajuda ao professor e, por isso, acabavam optando pelo regime seriado, pois sabiam que, na prática, nem todo professor assumiria a responsabilidade de atender as necessidades individuais das crianças, independentemente do(a) ano/série em que estivessem. Então, pensando na aprendizagem do aluno, defendiam a retenção, pois garantiriam, assim, um ensino mais ajustado. Sabemos, entretanto, que a retenção no regime seriado não é garantia de que as crianças venham progredir (cf. CRUZ, 2012).

Avaliação

Sobre as formas de avaliação dos seus alunos, a docente A articulou sua prática avaliativa às determinações da rede em que estava atuando, porém não se

limitava a elas, realizando, segundo seu depoimento, um acompanhamento mensal da aprendizagem de seus alunos. Vejamos o que falou a esse respeito:

“Eu avalio mensalmente. A rede manda fazer 4 avaliações, uma por unidade, por bimestre. Então, antes se fazia reunião e era um professor que se prontificava a preparar pra todos, que foi o que ficou preparado para a 1ª unidade, que ele tava aqui. No segundo, cada um fez o seu, mas era pra escola toda. No tempo da outra gestão era assim. E esse professor que saiu da escola era quem fazia.” (docente A)

“... mas, além dessa avaliação da prefeitura, todo mês eu faço. Eu faço um ditado mudo, aí eu faço uma leitura, que eu tenho meu caderno que eu acompanho, aí eu vou vendo quem evoluiu e vou marcando, não é? Faço a leitura e faço uma produção com eles, porque eu sempre tenho produções. Eu tenho meu caderninho de ditado, então, continuamente, eles têm a produção e eu posso ir avaliando e tentar ir melhorando.” (docente A)

A docente A trabalhava com diferentes grupos de alunos e, segundo ela, sempre aplicava diagnósticos, a fim de avaliar o nível dos alunos, para alocá-los em um grupo mais avançado. Pudemos acompanhar a aplicação de um desses diagnósticos, que ocorreu no período das observações.

A docente B afirmou que avaliava, bimestralmente, sua turma, através de diagnósticos, mas também durante o processo de ensino em sala de aula.

“Eu avalio sempre, a fala deles. Durante as atividades, eu observo a compreensão deles. E tem também a diagnose que a gente faz, bimestral. Eu avalio palavras, frases, construção de textos, leitura. Aqui na escola a gente tem um banco de diagnose que a gente utiliza.” (docente B)

Podemos perceber que tanto a docente A quanto a B faziam um acompanhamento bimestral das aprendizagens, conforme a orientação da rede de ensino na qual atuavam, mas não se limitavam a tais momentos. No seu dia-a-dia, procuravam observar o desenvolvimento de suas crianças. A docente A salientou, ainda, que realiza avaliação (somativa) mensal com sua turma.

É interessante ressaltar como a prática avaliativa das docentes não tinha um cunho classificatório, cuja finalidade é a aprovação ou reprovação (HOFFMANN, 2003). Pelo contrário, a avaliação estava sempre a serviço da aprendizagem dos alunos. As docentes avaliavam seus alunos com a finalidade de poder direcionar

melhor suas intervenções e, conseqüentemente, os alunos progredirem na aprendizagem.

Planejamento

Com relação ao planejamento das aulas, a docente A especificou alguns elementos levados em consideração para preparar as atividades a serem realizadas pelos alunos. Percebemos, durante as observações de aulas, que ela sempre tinha um planejamento prévio das atividades a serem vivenciadas naquela aula, embora, algumas vezes, esse planejamento fosse intuitivo, ou seja, não era registrado no caderno e, outras vezes, sofria modificações, devido à falta de recursos disponibilizados pela escola.

Assim comentou:

“Na hora de planejar, eu acho importante, assim, lembrar dos alunos, dos níveis em que eles se encontram. Esse tipo de atividade vou fazer com fulano, mas, dentro dessa atividade, aí eu começo a dividir, fazer as subdivisões. É como um projeto e seus subtemas não é? Tem o tema principal e os subtemas. Aí tem uma atividade geral, porque eu acho que todos, até os fracos, também têm o direito de, mesmo que ele não vá absorver tudo, mas alguma coisa ele vai absorver, principalmente na oralidade. Ele pode ser fraco na escrita, mas na oralidade... vê Jéssica como se destaca! Dá respostas que os outros que estão num nível maior não dão, então eu comecei a observar isso. Então eu comecei a ter alunos bons na oralidade, mas aí eu tenho que fazer uma explanação geral pra todos naquele tema que eu tô trabalhando. Agora, a partir dali, quando chegar na atividade, aí é que vem as ramificações. Eu faço pra fulano, que tá nesse nível, uma coisa mais difícil, né? Pra esse que tem mais dificuldade eu vou... aí cada um vai aprendendo de acordo com o que ele consegue.” (grifo nosso) (docente A)

A docente A mencionou os tipos de materiais nos quais ela se baseou para planejar as aulas de leitura e escrita da sua turma:

“... Ah, eu saio pesquisando. Eu pego livros, não só o didático deles, mas quando as editoras vêm, que vão fazer a escolha do livro didático, vem muito livro. Aí, pronto! Eu vou pegando esses livros didáticos. Eu vou pegando também os livrinhos do CEEL, que a gente tem, as apostilas que a gente tem de formação, aí eu vou lá dou uma lidinha...” (docente A)

A docente A também explicitou a importância do roteiro que adotava nas aulas:

“Gosto do roteiro, porque eu deixo os alunos organizados e eu também. Além de eu ficar organizada, ajuda a saber o que eu vou fazer...” (docente A)

Os elementos apontados pela docente A como importantes para o planejamento das aulas foram evidenciados, em sua prática, durante as observações que realizamos. Principalmente com relação aos tipos de atividades e a naturalidade com que direcionava os trabalhos. Havia planejamento ali.

A docente B também demonstrou uma preocupação com o planejamento de suas aulas com foco nos diferentes níveis dos alunos. Constatamos, em todos os dias observados, um planejamento organizado em seu caderno e a preocupação em diversificar as atividades para atender à diversidade de sua turma. Vejamos o que ela falou, quando perguntamos se conseguia planejar as aulas:

“Consigo planejar sim, todos os dias. Eu planejo com ênfase nos projetos que a escola desenvolve. Eu também trabalho muito com gênero textual. Então eu procuro trazer os gêneros que venham se adequar à sala. Eu planejo, principalmente, atividades que atendam as necessidades dos alunos, daqueles que estão numa fase mais defasada e também para os que estão melhores. Eu não posso pensar só no... se bem que eu sei que eu cometo um errozinho, que é de me deter mais aos que estão com mais dificuldades. Aí eu fico com medo, porque a gente tem que fazer todos avançarem e, ao mesmo tempo, tem que ter cuidado com a aprovação e a reprovação.” (docente B)

Sobre os materiais utilizados para assessorar no planejamento de suas aulas, a docente B declarou utilizar-se de diversas fontes:

“Eu tenho muito material em casa, muitos gêneros textuais, tenho cadernos antigos do CEEL, tenho livros e, ao longo das formações, eu vou colocando tudo num caderninho, as atividades. Tenho atividades pra alunos que são autistas, pra Educação Infantil, que eu também já lecionei... Tenho atividades só de apropriação. Tudo separadozinho.” (docente B)

E declarou ser adepta do roteiro para organização das atividades a serem vivenciadas a cada dia. Sobre isso falou:

“A gente vai seguindo né? Vai vendo o que foi colocado ali, e eles vão estar cientes de que têm que fazer aquilo. Eles têm que ter compromisso com o que estão fazendo. Eu acho importante fazer um roteiro para eles se organizarem... e eu saber também da minha rotina, das atividades que eu tenho que fazer. Só que, às vezes,

não dá pra fazer muita diversificação nessa turma, por conta do espaço que, como você já viu, é uma sala apertada, que dificultava até meu acesso aos alunos. E também eles são alunos difíceis, que não se concentram, né?...Então eu trabalho de forma mais coletiva, com a turma toda, mas procuro ver cada um individualmente.”
(docente B)

A fala da docente B é reveladora de o quanto as condições do ambiente de trabalho podem influenciar, diretamente, na prática profissional. Nesse caso, ficou evidente que a professora “optou” por um trabalho mais coletivo, tanto pela falta de espaço para atuar de maneira mais diversificada com seus alunos, quanto pelo comportamento da turma, que era de difícil concentração provocada também pela falta de espaço. Isso favorecia a conversa entre os alunos por se sentarem muito próximos.

Alguns pontos em comum podemos destacar na fala de ambas as docentes a respeito do planejamento: 1. buscavam pensar nos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos; 2. procuravam utilizar diferentes fontes para planejar as atividades e 3. também se remeteram aos materiais trabalhados nas formações com o CEEL. O primeiro aspecto mencionado pelas docentes revela o quanto eram reflexivas e comprometidas com a aprendizagem de seus alunos, pois, mesmo diante das dificuldades, seja por falta de material, espaço ou de recursos humanos, em primeiro lugar vinham sempre suas crianças. Pensavam nos níveis de aprendizagens para poder adequar as atividades e, assim, poder ajustar o ensino. Com relação ao segundo aspecto - utilização de diferentes fontes para planejar atividades - vimos que pouco seguiram os livros didáticos e, quando os utilizavam, procuravam adaptar as atividades. E, na maioria das vezes, eram elas quem produziam as próprias atividades, as quais advinham de suas experiências e de trocas de experiências em formações com o CEEL, como mencionaram no 3º ponto. A produção de materiais conferia-lhes maior adequação à heterogeneidade da turma.

4.1.2 Parte 2: Especificidades sobre suas práticas no atendimento à diversidade de níveis dos aprendizes

Modos de fazer para ensinar considerando a heterogeneidade, segundo as professoras.

Ao relatar o modo como trabalhava com a heterogeneidade da turma, a **docente A** enfatizou o trabalho com os grupos de níveis diferentes, a adoção de atividades diversificadas e o atendimento individual como recursos para atender as necessidades de sua turma. Para os alunos com muita dificuldade, comentou os progressos que conseguiu, utilizando as propostas de cartilhas silábicas tradicionais. Vejamos o que ela comentou:

“Quando eu tinha livro, eu ganhava tempo, porque, enquanto eles estavam ocupados ali, aí eu chamava aqueles que estavam num nível diferente. Esse ano, eu divido os que estão, por exemplo, num nível pré-silábico e os que estão já silábicos, porque muitos são copistas. Aí eu boto alguma atividade no nível deles no quadro e divido o outro lado com atividade que tenha as perguntas, as alternativas, produção. Assim, que eles tenham que pensar, ler pra poder responder.” (docente A)

“... mas tem também atividade no caderno que a gente faz xerocopiada e corta e faz também a divisão dos grupos. Quem tá desse lado, aí eu vou acompanhando, quem tá do outro lado, faz atividade diferenciada.” (docente A)

Na mesma direção, a **docente B** falou acerca de como lidava com a heterogeneidade de sua turma:

“Eu tento colocar atividades que venham chegar mais próximo ao que o aluno precisa. Eu acho que o chegar pertinho da criança é o foco e perguntar por que você não consegue ler? Uma vez eu fiz essa pergunta a uma aluna: ‘por que você não consegue ler?’ Aí a menina respondeu. Uma vez, eu e minha colega de outra turma, a gente fez uma troca. Eu ficava com os pré-silábicos até o silábico qualitativo dela e ela ficava com os meus alfabéticos e com os dela, três vezes na semana. A menina voltou pra sala dela lendo. Aí ela falou: ‘a menina disse que conseguiu ler contigo porque tu explicasse a ela de pertinho, ficasse próximo a ela e perguntasse a ela porque ela não conseguia ler, o que você não tá entendendo?’ Então o chegar pertinho é muito importante.” (docente B)

“Eu também tento fazer grupos, mas a gente se desgasta muito mais, porque a gente tem que se desdobrar mais que o normal. Porque aqueles que estão com um nível melhor têm que ser atendidos também. Eu acho que eu não faço tanto. Tenho que fazer melhor. Eu me angustio mais com os que estão com mais dificuldades. E a gente é cobrado. Você tem que alfabetizar. As atividades diferenciadas são muito boas pra os alunos melhorarem.” (docente B)

Podemos perceber um pouco da angústia da professora B, quando ela fala da necessidade de atender tanto aos alunos que têm mais dificuldades quanto aos mais avançados. Ela tem consciência do seu papel frente à heterogeneidade da turma.

Porém, esbarrava na questão da aprovação/reprovação do final do 2º Ano, na rede de ensino onde lecionava. Esse fato a influenciou a prestar maior assistência aos alunos ainda não alfabéticos e, mesmo com pouca condição de mobilidade na sala, a docente se esforçou para se aproximar dos alunos, fosse durante a realização das atividades, “espremendo-se” entre as bancas, ou durante a correção individual das atividades no birô. Podemos afirmar que a marca dessa docente era o atendimento individual. Disso ela não abria mão!

Quando a docente B falou que o trabalho com grupos era desgastante para o professor, ela estava se referindo àquela turma de que estava responsável, a qual era muito desatenta. Por isso, naquele ano, o mais viável seria um trabalho coletivo e também diversificado com assistência individualizada.

A preocupação da docente B e de seus pares com a aprendizagem de suas turmas a levou a encontrar uma outra forma, diferente daquela estabelecida pela rede de ensino, para poder ajudar seus alunos, adotando a “tática” (cf. CERTEAU, 1994) da troca de alunos entre as docentes.

No caso dos alunos com anos de retenção e dificuldades em compreender o SEA e se apropriar de suas convenções, a docente A revelou sua crença nos efeitos positivos conseguidos ao seguir cartilhas “tradicionais” e de procedimentos também, geralmente vistos como antiquados, como as atividades de cópia:

“...também chamo pra ler textos de acordo com as necessidades e pra aqueles que ainda têm muita dificuldade de leitura eu uso as palavrinhas do ba-be-bi-bo-bu mesmo: boa, oba, na cartilha, pra poder ele... porque eu sinto que, quando o aluno está muito travado, não consegue abrir muito a mente dele, aí eu tenho que começar bem no miudinho, porque eu tinha visto que, pela minha experiência... Eu tinha um aluno de 11 anos, ele não conseguia ler, ele já tinha, aliás, 13 anos e ele não conseguia de modo algum. Aí foi quando eu comecei do ba-be-bi-bo-bu na cartilha mesmo. Cartilha antiga, que eu tinha há mais de 10 anos, guardava e ele conseguiu ser alfabetizado, ler nessa cartilha. Depois que ele começou a ler, aí eu comecei outras práticas com ele, como se fosse realfabetizar ele, mas primeiro consegui fazer ele ler com a cartilha. Ele só não. Ele, Ana Flávia, que é aluna hoje de Lúcia e tem muita dificuldade, repetiu. E eles repetiam e mandavam pra mim e eu conseguia.”
(docente A)

Tem aluno que precisa de muita ajuda. Eu ensinei Caio, um aluno do ano passado, a copiar. Eu copiava bem claro no caderno. Você vê, não se faz isso, mas ele teve a necessidade. Por isso que eu digo que a prática da gente tem que ir e voltar, a gente tem que aproveitar tudo, sabe? A gente bota numa peneira e sai tirando o ouro e o resto sai catando. Tem que garimpar, tem fazer um garimpo. Eu digo: Caio nunca vai conseguir. Aí eu escrevia bem clarinho o cabeçalho, o nome dele. Ele passou uns quatro meses fazendo isso. A tarefa dele era toda copiada por mim. É o que eu tô

pretendendo fazer com Mateus, porque eu tô vendo que ele não tá... Porque tem uns que começam garranchudo e lá na frente vai ajeitando, mas Caio não conseguia, já tava repetindo. Aí eu disse: 'eu copio, Caio'. A minha estagiária botava atividade no quadro pra os meninos e eu fazia pra ele e ele começou cobrindo, cobrindo, cobrindo e foi melhorando, porque na escola particular eles dão paralelo um caderno de caligrafia, que é errado porque pede para todos e todos não precisam, perde tempo. Eu acho que seria pra o apoio, pra quem precisa. E ele começou cobrindo, cobrindo e começou a copiar, porque se é um dos eixos do sistema de apropriação de escrita escrever com letra legível, então, não tem problema nenhum, então eu fiz pra todos que não tinham, esse ano eu não fiz, mas o ano passado eu fiz, por sinal tem um modelo ali ainda, três linhas, três linhas e fiz no quadro e eles copiavam, olhe o A tem ficar nessa linha, o I sobe pra essa, quer dizer uma coisa com objetivo, a caligrafia para melhorar e ele conseguiu não é? Hoje ele é um dos melhores alunos do 4º ou 5º anos. (docente A)

É interessante notar como a docente tinha clareza de suas ações. Ao utilizar diferentes metodologias para dar conta da heterogeneidade de sua turma, ela sabia, exatamente, onde queria chegar, que objetivo queria alcançar com aquela atividade. Sabia que determinadas atividades de base tradicional não deveriam ser aplicadas a todos, apenas para quem delas necessitavam. Foi exatamente o que fez com o aluno Mateus, procurou prestar-lhe assistência individualizada e, em alguns momentos, utilizou atividades vistas como tradicionais como juntar as letras em padrões silábicos para ajudar o aluno a ler. Porém, ela era consciente de que aquela ação era específica com aquele aluno, que demonstrava não compreender as outras formas de ensino aplicadas aos demais colegas da sala, onde a reflexão se dava em torno das palavras para as partes menores. Vimos, em sua prática, o uso de variados “métodos” para atender as necessidades dos alunos. A prática dessa docente remete ao que Schön designa de reflexão na ação, momento em que o professor busca compreender as dificuldades de seus alunos e individualiza o ensino. Polanya (apud SCHÖN; 1992, p.92-93) assinala que

Todos os indivíduos devem, no mais curto espaço de tempo, ser ensinados individualmente de modo a adquirir a arte da leitura. Por isso deverá haver um método particular para cada um deles. [...] O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. Estas explicações dão ao professor o conhecimento do maior número possível de métodos, a capacidade de inventar novos métodos e, acima de tudo, não provocam uma adesão cega a um método, mas a convicção de que todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor a resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento.

A docente A também explicitou que, ao perceber o progresso dos alunos, gradativamente, ia fazendo a troca para outro grupo.

“... à medida que ele vai mudando, que eu percebo que ele vai avançando, eu vou trocando ele de lugar, porque eu já sei: eita! Ele tá alfabético quase B. Ele tá alfabético A, se ele for organizando ali as coisas, a autoestima dele vai melhorar e ele vai achar que tá evoluindo e ele vai se esforçar e... com os outros meninos também. Ele vai vendo o que os meninos estão fazendo, porque às vezes é só um estalozinho, porque, às vezes, você, professora, não consegue dar, mas, com o colega, ele dá aquele insight...” (docente A)

A esse respeito, **a docente B** também revelou pontos em comum com a docente A:

“Quando a gente faz a diagnose, a gente vê as fases em que eles estão e vamos trabalhar as fases mais avançadas e as fases que estão com mais dificuldades, pra fazer com que eles consigam avançar e alcançar o perfil final da turma. Eu agrupo por proximidade das fases: os alfabéticos A, B e C e os que ainda não estão alfabéticos e, quando eles avançam, eu passo eles pra outro grupo.” (docente B)

A forma como a professora A descreveu o trabalho que realizava com os grupos de alunos revelou uma compreensão de aprendizagem como um processo evolutivo e construtivo do conhecimento, de modo que, a partir da interação com alunos de níveis aproximados e a intervenção da professora, os alunos iriam avançando em suas hipóteses. Ao se reportar ao “estalozinho” e “insight”, ela quis enfatizar a descoberta por parte do aluno sobre como o SEA funciona. Descoberta essa que não ocorre subitamente, conforme os teóricos da Gestalt¹⁵, mas após um processo construtivo e ativo do sujeito aprendiz.

Refletindo sobre sua experiência como alfabetizadora, a docente A explicitou as dificuldades geradas, em sua rede de ensino, na qual se combinava um regime seriado com a não retenção dos alunos na passagem do primeiro para o segundo ano do 1º. Ciclo, no que se refere à oferta de um ensino efetivamente ajustado às necessidades dos aprendizes com ritmos mais lentos:

O 2º ano é o nó da escola pública, quer dizer daqui de Camaragibe, não é? É o nosso nó. Por causa de repetência e a gente... até acontece da gente querer fazer assim. Aqui e em outra escola da rede que eu trabalhei, dizia, vamos fazer assim:

¹⁵ Teoria psicológica cuja premissa básica é que o todo é mais do que a soma de suas partes. Fernanda Ostermann e Cláudio José de Holanda Cavalcanti, 2010. Acesso em 27-10-2015.

vamos juntar todos que estão pré-silábicos, vamos fazer uma turma, porque a quantidade é muito grande e a professora não vai dar conta. Então quem é que assume pra puxar aquela turma, não é? Eu já assumi, já peguei umas três vezes. Quando chegava lá, na escola X, que tinha esse problema, a diretora já dizia logo... Porque ficam retendo, retendo e chega um ponto que tem que fazer alguma coisa para esvaziar aquele inchaço. Aí a gente fica pra assumir. Quem pega? Aí todo mundo corre. Aí tem aquelas que têm mais um perfil de alfabetizadora aí, tu pega, fulana? Teve um ano da gente, eu e (fulana) pegar 4 turmas, porque lá tinha intermediário. Então eu pegava uma pela manhã e uma no intermediário e ela também, pra dar uma ajuda, pra dar uma acelerada naqueles meninos. Era como se fosse um Acelera¹⁶, entre a gente. Houve entre a gente, aqui também, eu tenho até o projeto em casa. Então o que era que a gente fazia? Na quarta-feira, eu ficava com os pré-silábicos de letras, que eu gosto muito, aí Patrícia já ficava com os silábicos e Marcos com os alfabéticos A e B. Aí juntava todo mundo, fazia o projeto e na terça e na quinta, todos os alunos do 2º por nível iam pra aquela sala e a gente ia reforçar só atividades com eles e isso deu certo, a gente conseguiu fazer eles avançarem. (docente A)

A fala da professora sobre o 2º ano ser o “nó” da escola, na rede, reflete a angústia vivenciada por ela e por seus pares que ficavam com a incumbência de lidar, sozinhos, com turmas heterogêneas, sem um apoio da rede, restando-lhes fabricar “táticas” que pudessem ajudar a minimizar problemas como a repetência.

Nesse caso, a docente falou de experiências positivas a partir de rodízio entre as professoras para trabalhar com a diversidade de aprendizagens dos alunos. Em sentido oposto, Oliveira (2004) apontou táticas utilizadas por professoras da rede municipal do Recife que, diante da ausência de metas para cada ano do ciclo (diferentemente de Camaragibe que tinha uma proposta clara quanto ao perfil de saída dos alunos em cada série) e por terem dificuldades de lidar com a heterogeneidade, registravam faltas nos alunos que não tinham condições de progredirem no ciclo, a fim de reprová-los, burlando o princípio da promoção automática então vigente.

No final dessa passagem da entrevista, comentou a sobrecarga de trabalho que isso significava para os professores envolvidos e a necessidade de apoio por parte dos gestores:

“Agora é puxado, é desgastante, tem que ter vontade do professor, tem aqueles professores que querem fazer isso na escola. O diretor tem que dar todo aquele apoio, o suporte, de material para poder ajudar o professor.” (docente A)

¹⁶ Programa do Instituto Ayrton Senna criado em 1997. O “Acelera” visa à correção de fluxo escolar no ensino fundamental, nos anos iniciais, podendo os alunos multirrepetentes do 2º ao 4º anos, após comprovar condições, serem promovidos para o 6º ano do ensino fundamental.

O comentário acima assemelha-se ao comentário da docente B, quando também destacou o desgaste para o professor, sozinho, dar conta da diversidade de níveis da turma. Esse fato revela que não é tarefa simples considerar e tratar a heterogeneidade de aprendizagem das crianças. E que não perpassa apenas pela vontade do professor, mas de toda uma logística de apoio necessária à realização de um trabalho consciente e sério de professores, gestores e rede de ensino, que decidem tomar atitudes mediante um fenômeno permanente no ciclo de alfabetização.

Tipos de atividades de escrita para trabalhar com os alunos em diferentes níveis:

Durante a entrevista, a **docente A** explicou, de forma bastante clara, os critérios e os tipos de atividades que adotava para trabalhar com seus alunos, com diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética:

*“Com os **pré-silábicos**, eu acho muito importante as atividades com as correspondências regulares. p, b, d, f, v, porque eles trocam... muito com atividades em que eles possam, por exemplo, onde ele tem é... pote e bota pra ele completar com a letra inicial o p, o b, então ele tem a figura.” (docente A)*

“Outra atividade também que eu acho que ajuda bastante é a figura para ele completar com as vogais, pra poder fazer “bo-ta”, o b e o t pra ele dar o som porque o que ajuda muito o aluno escrever é o som. E essa mesma atividade pra completar com consoantes também.” (docente A)

*“Os **silábicos**, já pra eles completarem com a sílaba medial, sílaba final a figura, com sílaba inicial, porque eu notei que a gente trabalha muito sílaba inicial. Mas a palavra não só é composta pela sílaba inicial, tem a medial e a final...” (docente A)*

*“Os **silábico –alfabéticos**, eu costumo juntar com os **alfabéticos**, porque é muito parecido, aí um vai aprendendo com o outro. Porque ele já tá formando sílaba né? Às vezes eles formam faltando uma letra, então eles formam... os silábico-alfabéticos aí, por exemplo, ele bota ma-ca-co, aí ele bota um ma e só bota um c pra ficar o ca ou k e depois o O pra ficar ma-ca-co, porque ele acha que o ca... não é? Aí eu boto eles junto com os que já são alfabéticos, pra ele ver que ele precisa de duas letras e faço também ali a reflexão, a análise linguística com eles, que também é muito importante no quadro, como é que escreve, chamo eles pra escrever, sempre incentivando aquele que não sabe a acertar, pra ele não ficar com vergonha e não querer depois não querer retornar ao quadro...” (docente A)*

A prática de chamar os alunos para escreverem palavras no quadro era muito comum na rotina dessa professora, como voltaremos a ver, ao longo de nossas análises. O interessante é que os alunos não tinham medo de errar, pois o erro era algo com que a docente sabia lidar muito bem. Ela não interrompia o pensamento do aluno. Pelo contrário, deixava-o concluir a escrita da palavra e, só depois, partia do que ele escreveu para “consertar a palavra”, ora com ele apenas, ora com a turma toda. Fazia isso de tal maneira que não humilhava o aluno. Passava confiança de que ele estava no caminho certo e que, com a continuidade, iria aprender. Dessa forma, motivava os alunos a participarem, sem receio de se exporem.

Formas parecidas para lidar com os alunos de diferentes níveis de escrita foram relatadas pela **docente B**:

***Os pré-silábicos**, eles têm que conhecer e reconhecer o alfabeto, pra, a partir daí, ir construindo as palavrinhas. Eles têm que saber que a palavra sem vogal não se lê, né? (docente B)*

***Com os silábicos**, eu faço com que eles consigam escrever a palavra de maneira correta e que avancem na palavra. Também trabalho com ditado. (docente B)*

***Com os alfabéticos**, eu boto uma atividade pra todos, mas cobro mais dos alfabéticos, pra que eles escrevam mais. Por exemplo: um ditado que eu fiz, pra os silábicos, eu pedia a palavra, pra os alfabéticos, a frase. Eu cobro que eles escrevam mais sozinhos. (docente B)*

Foi comum, nos depoimentos das professoras A e B, o foco sobre a questão do trabalho de promoção da consciência fonológica¹⁷ em torno da vogal como integrante de toda sílaba da língua portuguesa. Provavelmente essa ênfase foi fruto de formações continuadas das quais participaram e que levaram para sua prática, por acreditarem ser importante realizar esse tipo de reflexão com crianças que ainda não se apropriaram do SEA.

Já com os alunos silábicos, a docente A destacou o trabalho de identificação com letras inicial, medial e final e, a docente B ressaltou o ditado e a cobrança para que seus alunos escrevam, corretamente, já que dispunha de um atendimento

¹⁷ Consciência fonológica foi um dos temas transversais às discussões acerca da alfabetização oferecidas, durante as formações continuadas, ministradas pela equipe do CEEL, à rede municipal de ensino de Camaragibe. As temáticas trabalhadas poderão ser encontradas em Gama (2014).

individual e fazia com que as crianças pensassem na relação som grafia das palavras que estavam escrevendo.

Destacamos, porém, que ambas as docentes se reportaram às atividades que, no momento da entrevista, estavam em sua memória de trabalho, mas que, nas suas práticas, pudemos observar diversas outras atividades que realizaram com suas crianças para ajudá-las a avançar em suas hipóteses de escrita.

Tipos de atividades de leitura para trabalhar com os alunos em diferentes níveis:

Ao ser solicitada a falar sobre os tipos de atividades de leitura que utilizava com os alunos, a docente A destacou diferentes atividades para cada nível, demonstrando um cuidado com a progressão desse eixo de ensino às necessidades dos alunos.

Vejam os:

“Os pré-silábicos: primeiro ele tem que conhecer as letras, então eu faço leitura de letras com eles, aí vou juntando as letras, explicando, pra ele, que ele precisa juntar vogal e consoante, consoante... aí “que letra é essa?”, pergunto a letra. E agora se eu botar um A aí eu digo a letra como é que vai fazer pra dar o som /pa/? Pra dar o som /ma/?”

“Os silábicos ou silábico-alfabéticos: aí eu já vou partindo, juntando os pedacinhos, não é? Já vou com sílaba e marcando a pauta sonora de sílaba em sílaba.”

“Os alfabéticos que estão já fluentes, que estão lendo eu não boto nem marco, deixo eles lerem sozinhos e faço perguntas: o que foi que tu leu? “Li isso e isso”. E aconteceu por quê? Para esses, eu faço perguntas.” (docente A)

O esquema utilizado para a leitura de palavras com os alunos pré-silábicos, descrito pela docente, revela um procedimento aditivo de fusão de letras, para se obter o som da sílaba. Tal procedimento é visto muitas vezes por outros estudiosos do campo da alfabetização como “tradicional”, por se tratar de analisar partes menores, para se chegar à leitura do todo, que seria a palavra. Entretanto, ao observarmos a prática docente, vimos que a professora A não se limitava apenas a esse esquema. A mobilização da rota fonológica (cf. MORAIS, 1986) para o ensino da leitura ocorria mais de forma individualizada. Havia outros momentos, no coletivo, onde a docente partia de leitura de textos e de reconhecimento de palavras, as quais

serviam de base para todo um trabalho de reflexão sobre o SEA com a turma. Contudo, a docente julgava necessário fazer com alguns alunos esse tipo de atividade, porque acreditava funcionar bem com os mesmos.

Sobre como trabalhava a leitura com os alunos de diferentes níveis, a docente B também destacou, em conformidade com a docente A, o trabalho diário em torno da leitura do alfabeto e do atendimento individual com os alunos pré-silábicos, o foco nas sílabas com os alunos silábicos e em leitura e interpretação de textos escritos como os alfabéticos :

*“Acho muito importante fazer a leitura do alfabeto diariamente, porque os alunos **pré-silábicos** precisam conhecer o alfabeto. Além disso, tomo leitura com meu caderninho e ajudo eles a juntar as letras pra formar as sílabas e conseguir ler as palavras.”*

*Já com **os silábicos**, que já sabem ler as sílabas, eu só aponto e ajudo quando precisam, vou marcando as sílabas e procuro comparar com o sonzinho de outras palavras e me apoio no alfabeto da parede.*

*Com **os alfabéticos** é uma beleza. Já são mais autônomos, leem frases, textos, então procuro ver o que eles entenderam.(docente B)*

Uso de LD (Livro Didático)e outros recursos

No ano em que participou da pesquisa, a docente A não fez uso do livro didático de língua portuguesa, porque não tinha, na escola onde atuava, a quantidade suficiente para as três turmas do 2º ano. Entretanto, pedimos que ela comentasse um pouco sobre como havia utilizado tal recurso em anos anteriores, a fim de compreendermos que valor/peso/lugar ela atribuía ao livro didático. Essa informação nos possibilitaria compreender melhor suas ações na preparação de atividades diversificadas, por exemplo. Eis o que ela afirmou:

“Ah, eu fazia assim: eu lia todo o livro, aí eu via os eixos, e via em cada unidade o que é que eu podia encaixar. Quando chegava no tempo de agosto, que vinham as lendas, o folclore, eu pegava. Mesmo que o texto viesse no começo do livro eu não seguia não. Aí vinha um texto da Cuca, história de assombração, eu jogava isso aqui tudinho pro mês de agosto. Os poemas, aí eu escolhia o tempo pra trabalhar com os poemas, os contos de fada, então eu dividia, até pelo perfil da rede mesmo, que ele traz por unidade, quais são os gêneros que a gente dá prioridade, mas é claro que entram outros que a gente fala com os alunos. Mas tem aqueles que a gente prioriza.

Então, de acordo com os gêneros, eu ia selecionando. Se eu não achasse num livro, aí eu partia pra outro.” (docente A)

Segundo a docente, ela não seguia uma sequência linear das atividades dispostas no LD, o que corrobora as evidências de estudos feitos com outros alfabetizadores de redes públicas em Pernambuco (ALBUQUERQUE, 2002; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006), mas selecionava as atividades a serem trabalhadas, de acordo com o nível de sua turma:

“... isso aqui não é pra o momento. Não tá de acordo com o perfil da minha turma, pro nível deles, aí eu ia lá pro final, catucava, achava... não! Vamos começar pela página 220. Por aqui? É, porque aquela atividade era pertinente para aquele momento...” (docente A)

Quanto à frequência com que usava o LD, a docente deixou claro que esse não era o único material que utilizava para trabalhar, que ela também priorizava outros recursos para dar conta das necessidades de aprendizagem de seus alunos:

“Eu usava ele no máximo três vezes por semana ou duas, porque eu também dava prioridade a atividades xerocopiadas ou atividades do quadro, pra poder eles melhorarem e melhorarem, inclusive, a caligrafia, porque tem um eixo na proposta (curricular, da cidade de Camaragibe) que diz: escrita com caligrafia legível. Esse tipo de coisa assim, aí tem que contemplar.” (docente A)

Sua experiência profissional e a necessidade de atender às demandas de seus alunos lhe conferia a autonomia para selecionar e/ou produzir atividades externas ao LD. Revelando mais uma vez a preocupação em propor atividades diversificadas para garantir a aprendizagem a todos. Na fala dessa docente também apareceu uma preocupação com um contexto maior, no caso, a proposta curricular da rede de ensino. Afinal, apesar de um certo grau de autonomia profissional, a docente compreendia que sua prática não podia estar desvinculada da rede na qual estava inserida.

Diferentemente da turma A, a turma B tinha livro didático de língua portuguesa. Vejamos o que a docente B falou sobre o uso desse material:

“Eu uso o LD só como um apoio, mas eu uso pouco. Uso mais pra casa. Os livros são bons, mas poderiam ser melhores. Às vezes, as atividades não são tão claras

pra o aluno fazer sozinho. Tem atividades do ano 1 que seria pra o ano 2. Não atende muito às necessidades dos alunos.” (docente B)

Ressaltamos que, durante as observações, foram poucas as vezes em que a docente B usou o LD. Ela, assim como a docente A, era muito autônoma para produzir suas próprias atividades. Embora não tivesse muita habilidade com o computador, elaborava as tarefas à mão e reproduzia na copiadora da escola e, quando usava o LD sempre buscava ajustar as atividades de forma a se tornarem mais reflexivas para os alunos. O uso consciente que fazia do LD é revelador de uma profissional reflexiva, que, no momento de planejar atividades, pensava no perfil de sua turma e produzia atividades mais coerentes com as necessidades dos alunos. O fato de as docentes usarem pouco o LD e produzirem em maior quantidade as atividades a serem trabalhadas nas turmas não se relaciona a uma ausência de atividades de diferentes níveis de complexidade naqueles manuais, já que se tratava de um dos critérios para a aprovação no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mas de uma opção para facilitar o planejamento de sequências didáticas planejadas para aquele período letivo.

Concepções sobre o erro

Ao ser questionada sobre o que fazia diante de um erro do aluno, a docente A enfatizou o trabalho de correção coletiva do erro. Tal atitude pudemos observar durante as aulas. Apesar de a docente não ter mencionado, também observamos correções individuais, mas sempre levando o aluno a refletir, jamais oferecendo respostas prontas. Eram momentos muito ricos de reflexão que a docente proporcionava aos alunos, beneficiando, principalmente, os alunos com mais dificuldades de leitura e escrita de palavras. Ela assim se expressou:

“A gente faz... eu gosto de fazer a correção coletiva com eles ali no quadro, não é? Pra eles apagarem e refazerem onde eles erraram ou ir mostrando como é que responde, porque eles ali, colocando com eles conversando e eu não risco só não. Às vezes eu mando até apagar e refazer. Apague! Quando eu sei que ele erra, mas que tem competência, consegue consertar sozinho, eu digo : apague e faça novamente, aí eu sei que ele consegue. E quando é aquele que eu sei que não consegue, aí também eu digo “Oh você errou” e vou ajudando ele a consertar.” (docente A)

“Eu chamo muito pro quadro e eles fazem uma questão medonha de ir, porque eu acho...se você erra... “ele errou” e humilha, os colegas riem, ele se sente humilhado e não quer mais ir. E assim uma coisa que eu... os que estão muito fracos, sempre (busco) conduzir pro acerto.” (docente A)

Embora docente A adotasse, na maioria das vezes, um esquema mais coletivo de correção e reflexão sobre o erro e, o esquema da docente B, fosse mais mobilizado no ensino individual, ambas as docentes pareciam compreender o erro como parte inerente ao processo de aprendizagem e procuravam conduzir o aluno ao acerto, utilizando-se de esquemas que favoreciam a criação da zona de desenvolvimento proximal. Vejamos o que a docente B concebia sobre o erro:

“Quando o aluno erra, eu digo que está errado. Eu não sei nem se pode. Mas eu incentivo o aluno a consertar, a melhorar. Eu ajudo ele a pensar no erro dele e às vezes demora, mas eu ajudo até ele conseguir acertar.” (docente B)

Considerações sobre os alunos não alfabéticos ao final do ano letivo e sua relação com o perfil de saída estabelecido

A respeito do perfil de saída de seus alunos, a docente A mostrou-se consciente de que nem todos concluiriam no nível esperado, mas ressaltava a certeza de avanços dos alunos e, por isso, considerava o seu trabalho positivo. É interessante notar que os alfabetizadores ainda têm dificuldades de avaliar a aprendizagem de seus alunos, tal como observam Moraes; Leal e Pessoa (2013). Nossos testes diagnósticos de conclusão do 1º semestre revelaram que cerca de 50% da turma concluiu o semestre no nível silábico-alfabético de escrita e 50% no nível alfabético. Muito provavelmente, se aplicássemos diagnóstico no final do ano letivo, o percentual de alunos no nível alfabético tenderia a ser maior que o constatado no final do 1º semestre.

“Nem todos os alunos vão concluir o ano alfabéticos, mas, por exemplo, se estavam pré-silábicos pelo menos num qualitativo eles vão sair, entendeu? Ou um silábico-alfabético. Mas eu acho assim... que foi positivo.” (docente A)

A docente A destacou, dentre os entraves que influenciariam no baixo perfil de saída de alguns alunos, as faltas dos estudantes e as suspensões de vários dias letivos no ano em que fizemos a pesquisa:

“A questão de pouca aula. Esse ano foi um ano difícil, por conta desses feriados, da Copa, desses pontos facultativos. Os alunos faltaram demais, porque se eu venho pra escola hoje, amanhã não tem, depois de amanhã eu já não venho, já deixo pra vir segunda-feira. As faltas também prejudicam muito. Você teve um período desse, que tivemos tão poucas aulas com um aluno que teve 50, 47 faltas, quer dizer isso compromete. Esse aluno já é repetente pela segunda vez, já foi meu aluno, já repetiu por conta disso, então se chamou a mãe, já se conversou, mas continua. Se comunica à gestão maior, não sei o que está sendo feito, mas eu tenho que justificar. Tem que ficar claro. Então, a baixa frequência, quando eu boto uma frequência muito baixa, é porque é muito baixa mesmo, sabe? Eu sei que vai interferir na aprendizagem. Então é impossível ensinar a uma pessoa que não está presente e isso é um dos fatores.” (docente A)

A questão do quantitativo de faltas dos alunos foi notória durante nossas observações. Em um dos momentos, a docente expressou o quanto isso era ruim para os alunos e para o próprio andamento de suas aulas:

“Eu, sinceramente, preferiria que viessem todos, todos os dias, porque acaba você ficando sem poder dar continuidade, querendo voltar o texto, o assunto, por causa dos faltosos e isso prejudica quem vem todos os dias. Até pra fazer os grupos, é melhor com mais alunos”. (docente A)

A docente B também tinha clareza do perfil de saída de sua turma e mostrou-se muito otimista:

“Está claro, sim. Os alunos têm que estar lendo fluente com compreensão, produzindo textos curtos e familiares e tem que estar no alfabético B. Eu espero que eles concluam no alfabético B, no mínimo. Muitos ultrapassam, vão pra o C ou D, constroem palavras com nh, lh, qu. E na leitura eles têm que estar lendo com fluência pequenos textos. Mas muitos saem lendo com pequenas pausas entre as palavras, mas com compreensão. E na produção de textos pelo menos produzindo pequenos textos.” (docente B)

Tal como a docente A, a docente B destacou a questão de faltas dos alunos como um dos fatores dificultadores do perfil de saída desejado, além da ausência de apoio da família. Devido a sua experiência de mais vinte anos no exercício de sua

profissão e de obter sempre bons resultados com as turmas em que trabalhou, associou o não avanço de alguns alunos a possíveis problemas de aprendizagem:

“Eu acho que os alunos não são iguais e eu tenho visto que na maneira que eu trabalho, eles aprendem mesmo. Aqueles que não aprendem têm alguma dificuldade de aprendizagem e tem a questão dos faltosos que são justamente aqueles que têm uma família que não ajuda. Eu já tive aluno que não tinha jeito de aprender por mais que eu trabalhasse diferenciado, chegasse mais próximo. Então, eu pedi pra mãe dele procurar a parte clínica e foi diagnosticado que ele tinha problema de aprendizagem se não estou enganada era agnesia, que é um problema que o aluno aprende agora e depois não lembra de mais nada.” (docente B)

A docente B revelou-se muito consciente de sua prática e sabia o que dava certo e o que poderia dificultar o sucesso na alfabetização de crianças.

Em vários trechos das entrevistas, as docentes usaram expressões “eu comecei a observar/ver isso” ou “eu descobri”, “eu tenho visto”, demonstrando terem um olhar cuidadoso/reflexivo para suas próprias práticas, nas quais foram descobrindo e construindo suas ações para melhor alcançar seus objetivos, que era fazer com que os alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem de apropriação do SEA pudessem, no final do primeiro semestre, ter avançado em suas hipóteses.

Por serem profissionais que pensavam as necessidades das turmas, perceberam que nem todos aprendiam no mesmo ritmo e que era necessário mobilizar diferentes esquemas para poder ajudar a todos. Em nossas observações, pudemos perceber que as docentes trabalhavam de forma coletiva e, também, individualizavam o ensino para melhor se aproximar das dificuldades dos alunos, caracterizando-se, nos termos de Donald Schön, como “profissionais reflexivas”.

Nos tópicos seguintes, analisaremos o desempenho dos alunos nas tarefas que avaliavam seus conhecimentos sobre a notação escrita, ao longo do semestre na turma A.

4.2 EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS INFANTIS SOBRE A ESCRITA E SOBRE SUA NOTAÇÃO

Conforme já colocado anteriormente pela Teoria da Psicogênese, de Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita trata-se de um conhecimento historicamente construído e que o aprendiz passa por diferentes níveis de compreensão até alcançar a hipótese alfabética de escrita.

4.2.1 Conhecimentos das crianças referentes à Escrita de Palavras da Turma A ao longo do semestre

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a evolução da escrita infantil e inspirados em Dourado (2010) adotamos as seguintes categorias de análises: Pré-silábico, Silábico Inicial, Silábico quantitativo, Silábico qualitativo, Silábico-alfabético e Alfabético. Salientamos que outras categorias poderiam ser acrescentadas, no entanto, optamos por apresentar apenas aquelas que surgiram da análise. Esses dados aparecem resumidos no Quadro 2.

Quadro 02: Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras da Turma A

Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras		
Categorias	Perfil Inicial	Perfil Final
Pré-silábico	09, 13	
Silábico-inicial	06	13
Silábico quantitativo	12	
Silábico qualitativo	01, 07	
Silábico -alfabético	04, 05, 08, 10, 15	05, 06, 07, 08, 09, 12, 15
Alfabético	02, 03, 11, 14	01, 02, 03, 04, 10,11,14
Total	15	15

Com base no quadro acima, verificamos que a turma iniciou o ano letivo com uma acentuada heterogeneidade de níveis de escrita, exigindo, dessa forma, um grande esforço da docente para dar conta de tanta diversidade. Menos da metade

da turma iniciou o ano na hipótese alfabética de escrita e isso era motivo de preocupação, já que a meta de rede municipal era que os alunos concluíssem o 1º Ano do ciclo no nível alfabético.

Observando os perfis inicial e final é visível a evolução da escrita das crianças. No final do 1º semestre letivo cerca de 50 % das crianças alcançaram o nível silábico-alfabético e cerca de 50% o nível alfabético de escrita.

Alguns casos merecem destaque como as alunas de número 06 e 09, que iniciaram o ano no nível silábico inicial e pré-silábico respectivamente, tiveram um considerável avanço, ambas migrando para o nível silábico-alfabético de escrita. Constatamos, também, avanços significativos nos alunos 12 e 01, que migraram dos níveis silábico- quantitativo e silábico qualitativo, para os níveis silábico-alfabético e alfabético, respectivamente. O aluno 13 iniciou o ano no nível pré-silábico, sem conhecer o alfabeto, e concluiu o semestre no nível silábico inicial de compreensão do sistema de escrita, fazendo algumas relações grafo-fônicas. No sexto dia de observação, ao explorar a escrita de palavras e a identificação de vogais e consoantes, a professora solicitou a Antônio (aluno de número 13) que dissesse quais as consoantes presentes na palavra prato e ele disse: /p,r,t/. A professora fez o seguinte comentário: “Tá vendo como ele está avançando!”

A seguir apresentaremos figuras que exemplificam a evolução da escrita por duas alunas da turma A.

Figura 01 (Diagnóstico inicial- escrita de palavra- aluno nº 09- turma A)

ESCOLA

ANO ^{9º} A

NOME *Jessica*

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



sol



vela



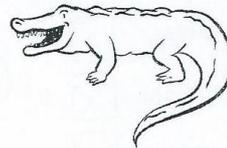
dente



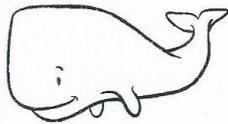
palhaço



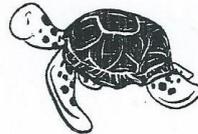
estrela



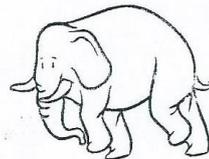
crocodilo



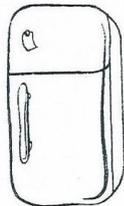
baleia



tartaruga



elefante



geladeira

Figura 02 (Diagnóstico final- escrita de palavra- aluno nº 09- turma A)

ESCOLA

ANO

NOME *Sessia* *04/12*

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:

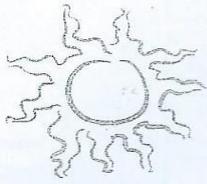
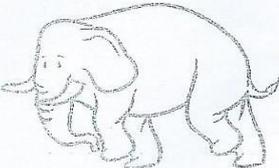
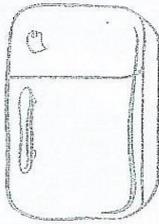
		
<i>COU</i>	<i>VOEVO</i> <i>marcou e marcou depois que deu</i>	<i>DEI</i> <i> Junta aqui letra d e i</i>
		
<i>PA AIO</i> <i>trocou o D por B e B "</i>	<i>IEA</i>	<i>GACE</i>
		
<i>BABA</i>	<i>BA AVK</i>	<i>EVI</i> <i>desi falta letra</i>
		
<i>cala</i>		

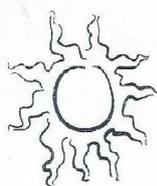
Figura 03 (Diagnóstico inicial- escrita de palavra- aluno nº 06- turma A)

ESCOLA

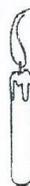
ANO 2ª A

NOME Giovanna

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



LIOV



LAVEO



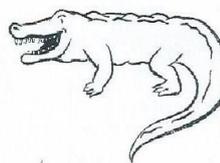
DILTI



PAULA



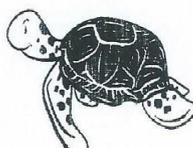
ILVI



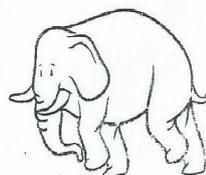
LVIRT



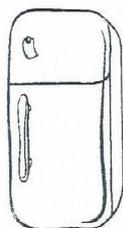
TLUIV



.....



.....



TLUVA

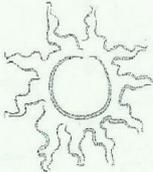
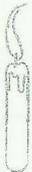
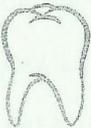
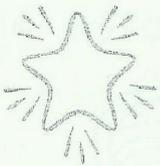
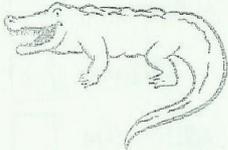
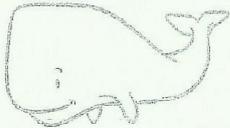
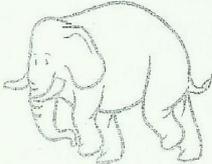
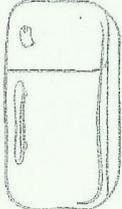
Figura 04 (Diagnóstico final- escrita de palavra- aluno nº 06- turma A)

ESCOLA

ANO

NOME GEOVANNA 04/08/14

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:

		
<u>COGAU</u>	<u>VELA</u>	<u>TISI</u>
		
<u>PASVU</u>	<u>LITLA</u>	<u>GALEARE</u>
		
<u>BALESA</u>	<u>TATASUCA</u>	<u>EVETI</u>
		
<u>GELADAS</u>		

A comparação dos diagnósticos inicial e final acima aponta para um significativo avanço na escrita infantil. Inicialmente, as alunas 09 e 06 encontravam-

se, respectivamente nos níveis pré-silábico e silábico inicial de escrita e, no final do 1º semestre, tinham avançado para o nível silábico-alfabético. Esse avanço, embora possa parecer pequeno, significava muito para essas crianças, principalmente para a criança nº 9, que era repetente e que só naquele ano veio a compreender como funciona o sistema de escrita alfabética. Observamos que, durante a leitura das palavras escritas por ela, a aluna refletia sobre o que tinha escrito, fazia afirmações e trocas de letras, demonstrando estar compreendendo que o que a escrita nota são os sons das palavras: na palavra *dente* a aluna leu juntando a 1ª letra com a 2ª para formar a sílaba e depois marcou as partes da palavra. Na palavra *baleia*, havia escrito com E no momento da leitura trocou o D por B, na leitura da palavra *elefante*, marcou a pauta sonora e disse que faltou letra. Enfim, foi bonito ver a evolução da aluna sobre o SEA e, mais uma vez, refletir sobre os tipos de atividade que favorecem essa compreensão pelos alunos, já que concebemos que o SEA é um sistema de notação e não um código.

4.2.2 Conhecimentos das crianças referentes à Leitura de Palavras da Turma A ao longo do semestre

Na tabela 01, abaixo, apresentamos a distribuição dos alunos quanto aos escores de acertos na tarefa de leitura de palavras, no início e no final de nossa coleta de dados. Como os alunos tinham respondido a quatro itens desse tipo de prova, seus escores podiam variar de 0 a 4.

Tabela 01: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras da Turma A

Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras		
Número e % de Acertos	Perfil Inicial	Perfil Final
0 – 0 %	08	-
1 – 25 %	01, 05, 06, 07, 09, 12, 13, 15	13
2 – 50 %	-	08, 09, 12, 15
3 – 75 %	04	04, 06
4 – 100 %	02, 03, 10, 11, 14	01, 02, 03, 05, 07, 10, 11, 14

Analisando o quadro acima, podemos perceber que cerca de 60% dos alunos apresentava um percentual de 25% de acerto em leitura de palavras no início da coleta. Na coleta final verificamos que, desse número de alunos, apenas um permaneceu com 25% de acerto. Os demais apresentaram significativa evolução. Vale destacar os alunos 01, 05 e 07 que antes acertaram 25% e conseguiram atingir 100% no diagnóstico final. A tabela a seguir nos oferece uma melhor visibilidade da evolução das crianças no item avaliado.

TABELA 02: Percentual inicial e final de acertos em Leitura de Palavras da Turma A

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	25 %	100%
02	100%	100%
03	100%	100%
04	75%	75%
05	25%	100%
06	25%	75%
07	25%	100%
08	0%	50%
09	25%	50%
10	100%	100%
11	100%	100%
12	25%	50%
13	25%	25%
14	100%	100%
15	25%	50%

Essa tabela demonstra, de forma mais evidente, a evolução de cada aluno no item avaliado. Podemos verificar que 30% desses alunos atingiram 100% de acertos, 30% obtiveram 50% de êxito e apenas 01 aluno permaneceu com o mesmo percentual inicial. Vale então perguntar: quem era esse aluno? O aluno 13, segundo informações da professora, era "...uma criança com uma história de vida complicada,

muito pobre e com déficit de nutrição”. Embora não fosse faltoso, tinha dificuldade de aprendizagem e, no início do ano, não conseguia copiar do quadro, nem tinha noção de orientação de uso do caderno. Entretanto, embora esse aluno não tenha demonstrado avanço em leitura de palavras, demonstrou estar começando a compreender como funciona o SEA como vimos no quadro 01.

4.2.3 Conhecimentos das crianças referentes à Leitura de Texto da Turma A ao longo do semestre

Para avaliarmos o desempenho dos alunos em leitura de texto, utilizamos no pré e pós-testes o instrumento de avaliação de leitura de texto para o 2º Ano do ciclo de alfabetização disponibilizado no caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL, MEC, 2012). Optamos por fazer uso apenas do segundo gênero textual (propaganda), por este ser um texto mais curto e explorar questões fechadas que avaliavam a finalidade e assunto do texto. Excluímos o primeiro texto pelo fato de mais da metade da turma ainda não se encontrar no nível alfabético de escrita e tal item implicaria na escrita de respostas abertas. No quadro 02, abaixo, apresentamos a distribuição dos alunos quanto aos escores de acertos na tarefa de leitura de texto, no início e no final de nossa coleta de dados. Os escores variaram de 0 a 2 devido à quantidade de itens respondidos pelos alunos.

Tabela 03: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Texto da Turma A

Perfis inicial e final referentes à Leitura de Texto		
Número e % de Acertos	Perfil Inicial	Perfil Final
0 – 0 %	04, 05, 06, 07, 08, 09, 12, 13, 15	04, 09, 12, 13, 15
1 – 50 %	02	06
2 – 100 %	01, 03, 10, 11, 14	01, 02, 03, 05, 07, 08, 10, 11, 14

Na tabela acima visualizamos uma acentuada diversidade de níveis de compreensão em leitura de texto. Cerca de 35% da turma apresentava um bom domínio de leitura de texto no início do ano. No entanto, a maioria da turma, quase

70%, iniciou o ano letivo com bastante dificuldade, apresentando 0% de acerto. Com exceção de um aluno, havia, no início do ano, praticamente 02 grupos distintos: um que sabia e outro que não sabia ler convencionalmente. No final do semestre essa distinção permaneceu embora em menor proporção. A seguir, a tabela 02 explicita melhor a evolução do conhecimento das crianças em termos de percentual.

Tabela 04: Percentual inicial e final de acertos em Leitura de Texto da Turma A

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	100 %	100%
02	50%	100%
03	100%	100%
04	0%	0%
05	0%	100%
06	0%	50%
07	0%	100%
08	0%	100%
09	0%	0%
10	100%	100%
11	100%	100%
12	0%	0%
13	0%	0%
14	100%	100%
15	0%	0%

A tabela acima demonstra um significativo avanço no item avaliado. Percebemos que 03 dos 09 alunos que no pré-teste tinham 0% de acerto atingiram 100% e 01 aluno passou de 0% a 50%.

Os dados apontam que 05 alunos, cerca de 35%, permaneceram com o mesmo percentual. Faziam parte desse grupo alunos que tinham sido retidos no ano anterior, como era o caso dos alunos de número 09 e 15, o caso 13 que era o aluno com suposto déficit de nutrição e que tinha dificuldade de aprendizagem e alguns

alunos muito faltosos, que chegaram a ter mais de 30 faltas no 1º semestre letivo. Um deles teve 47 faltas.

Vale destacar que a aluna 09, embora não tenha avançado no teste escrito, apresentava um excelente desempenho na interpretação oral dos textos trabalhados/lidos pela professora, no momento da leitura deleite, onde a docente aproveitava para explorar as inferências e outras habilidades associadas à compreensão textual que, segundo Solé (1998) são atividades cognitivas importantes para compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Trataremos disso numa futura seção, mas, a título de exemplo, eis uma breve passagem de momento de uma aula que ilustra o que comentamos agora: Após fazer a leitura deleite do texto “A princesa e a ervilha”, a professora dividiu a turma em três grupos (G1- pré-silábicos, o G2- silábicos e o G3- alfabéticos) e passou atividade diversificada. Esse tipo de organização da turma em grupos era comum na prática dessa professora, para que ela pudesse atender às necessidades específicas dos alunos. No grupo 3 a atividade era de interpretação de um trecho do texto. O grupo fez a leitura coletiva e a professora lançou a 1ª pergunta. Os alunos deste grupo demoraram para responder e a aluna Jéssica, que pertencia ao grupo 2, cujo nível de escrita era o pré-silábico, estava prestando atenção às explicações da professora e respondeu sem dificuldade.

P- [...] vamos ler de novo. A princesa não conseguia dormir por quê?

A- Por causa da ervilha.

P- Então, ela era sensível ou durona?

A- Jéssica- sensível.

P- Jéssica tá dando de 0 a 10 nesses meninos do lado de cá (referindo-se ao grupo 3). Pena que não está tão boa na escrita, mas na oralidade, na percepção... Gente, olha o que Jéssica falou pra vocês. Ela percebeu a ervilha porque ela é sensível. Mesmo com vinte colchões...

A atitude da professora de valorizar o conhecimento de uma aluna que não pertencia àquele grupo demonstra a compreensão de que não é preciso primeiro aprender a escrever para depois compreender textos, mesmo que estes sejam compreendidos apenas oralmente.

4.2.4 Conhecimentos das crianças referentes à Produção de Texto da Turma A ao longo do semestre

Para a análise das produções infantis optamos pelo gênero relato pessoal, por compreendermos que esse gênero seria mais próximo da oralidade, não necessitando, portanto, de um trabalho prévio de familiarização com as características textuais como pré-requisito para sua produção.

As categorias de análise adotadas foram baseadas em Cruz (2008) e Dourado (2010). Sua estrutura seguia uma evolução da complexidade de escrita a seguir:

1. Desenho para representar a história;
2. Produção com grafia ilegível;
3. Produção com 1 ou 2 palavras legíveis;
4. Produção com 1 ou 2 frases legíveis;
5. Relato incompleto com muitas trocas de letras;
6. Relato completo com muitas trocas de letras;
7. Relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica;
8. Outros

O quadro 04, a seguir, apresenta o conhecimento das crianças na tarefa de Produção Textual no início e final da coleta.

Quadro 03: Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma A

Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma A		
Categorias	Perfil Inicial	Perfil Final
I.Desenho para representar a história	01, 04	
II.Produção com grafia ilegível	06, 09, 12, 13	13
III.Produção com 1 ou 2 palavras legíveis	05, 07, 08	01, 06, 08, 09, 12, 15
IV.Produção com 1 ou 2 frases legíveis	10	04, 05, 07
V.Relato incompleto com muitas trocas de letras	03	03, 10
VI.Relato completo com muitas trocas de letras	14	-
VII.Relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica	02, 11	02, 11, 14
VIII.Outros (Recusou-se a fazer)	15	-

O quadro 04, abaixo, nos oferece uma visão mais clara da evolução das crianças na tarefa de produção de texto, possibilitando-nos uma melhor comparação entre os níveis inicial e final.

**Quadro 04: Níveis de Desempenho dos alunos na tarefa de Produção Textual-
Turma A**

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	I	III
02	VII	VII
03	V	V
04	I	IV
05	III	IV
06	II	III
07	III	IV
08	III	III
09	II	III
10	IV	V
11	VII	VII
12	II	III
13	II	II
14	VI	VII
15	II	III

A análise dos dados demonstra que a turma iniciou o semestre com menos de 30% dos alunos produzindo relato completo e esse percentual permaneceu no perfil final. Entretanto, observamos um deslocamento das categorias, para a maioria dos alunos, de pelo menos um nível. Destacou-se o aluno 04 que avançou da categoria 01 para a 04. O pouco avanço do conjunto da turma talvez possa ser compreendido pelo pouco investimento nesse eixo de ensino, como veremos em seção posterior. Destacamos que apenas 3 alunos finalizaram o semestre na categoria 7 e entre eles dois já iniciaram o ano letivo neste nível de produção textual. Esse fato, com certeza,

está relacionado ao pouco ensino voltado para o estudo de regras ortográficas, que, segundo Morais (2008), o aluno não irá descobrir sozinho.

O foco maior da docente era fazer avançar os alunos que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita, cujo percentual era de quase 70% da turma, para, segundo ela, no segundo semestre, avançar nas produções de texto. Essa visão poderia ser avaliada como fruto de uma perspectiva tradicional do ensino que parte do “mais simples para o mais complexo” ou como uma negligência de tratamento da heterogeneidade com aqueles alunos que já estavam no nível alfabético de ensino. Mas a professora mostrava-se muito consciente do que estava fazendo. No primeiro dia de observação, ao explorar uma atividade de escrita de palavras, coletivamente, afirmou:

“...Assim, alguns professores acham que é perda de tempo você fazer essa parte de oralidade no quadro, mas eu acho assim que, lá na frente, eu ganho tanto. Eu sei que dá trabalho, que cansa, desgasta a voz, fala muito. Mas eu sei que lá na frente eles vão estar produzindo. Lá no final do ano eu vou tá mais descansada.”
(1º dia de observação)

O depoimento acima demonstra a experiência bem-sucedida de investir em um trabalho sistemático de apropriação da escrita alfabética, no primeiro semestre letivo, e dialoga com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), quando revelaram que práticas sistemáticas de alfabetização, que promovem uma maior reflexão sobre os princípios do SEA, garantiriam melhores resultados no que concerne à apropriação da escrita alfabética, quando comparadas a práticas assistemáticas ou sistemáticas tradicionais (centradas em atividades de memorização de sílabas e cópia de palavras). Entretanto, compreendemos que a docente poderia ter investido um pouco mais nesse eixo de ensino a partir, por exemplo, da produção de texto coletivo. Dessa forma, as crianças poderiam ter se beneficiado duplamente do ensino oferecido pela docente, pois estariam, ao mesmo tempo, refletindo sobre o funcionamento do SEA e se familiarizando com diferentes textos e compreendendo suas funções sociais. Além disso,

Na produção coletiva temos uma ótima oportunidade de compartilhar com os alunos estratégias de revisão em processo. Rer ler trechos para dar continuidade, reorganizar a sequência textual, mudar palavras, rever a estrutura das sentenças, são algumas das possibilidades. (BRANDÃO; LEAL, 2005, P. 39).

A seguir, apresentaremos os resultados da turma B, referentes à evolução dos conhecimentos das crianças sobre o SEA.

4.3 EVOLUÇÃO DOS CONHECIMENTOS INFANTIS SOBRE A ESCRITA E SOBRE SUA NOTAÇÃO NA TURMA B

Conforme já anunciamos anteriormente, ao apresentarmos os perfis da turma A, nossa base de análise para construção dos perfis em todos os eixos avaliados (escrita e leitura de palavras, compreensão e produção textual) também foram adotados para a análise da turma B.

4.3.1 Conhecimento das crianças referentes à escrita de Palavras da Turma B ao longo do semestre

Os níveis de escrita das crianças da turma B serão apresentados no quadro a seguir. Vale salientar que o número de alunos dessa turma chegou a 31 crianças que, ao longo do 1º semestre, iam sendo matriculadas. Entretanto, só entraram na pesquisa 19 crianças, aquelas que pudemos acompanhar desde o início do semestre. Ressaltamos, ainda, que algumas das crianças não concluíram os diagnósticos finais. Um dos motivos da não conclusão foi a mudança da turma para outra escola próxima, devido a uma reforma a que a escola seria submetida. Também houve algumas transferências. A turma concluiu o semestre com 26 crianças matriculadas. Vale reafirmar, conforme já descrevemos no perfil da turma, que havia vários alunos indisciplinados e a sala era muito apertada, dificultando a organização e o modo de intervenção da docente, que teve que organizar a turma em dois grandes grupos, deixando apenas um corredor para sua circulação.

Quadro 05: Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras da Turma B

Perfis inicial e final referentes à Escrita de Palavras		
Categorias	Perfil Inicial	Perfil Final
Pré-silábico	01, 03, 06, 10, 14, 17	03
Silábico inicial	18	
Silábico quantitativo	07	01
Silábico qualitativo	04, 08	10
Silábico -alfabético	02,05	04, 06, 07, 08, 17, 18
Alfabético	09, 11, 12, 13, 15, 16, 19	02,05, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19
Total	19	19

Quando observamos o quadro acima, visualizamos, no perfil inicial, uma turma significativamente heterogênea com relação aos níveis de apropriação da escrita e, logo pensamos no trabalho que a docente teve que dispor para adequar o ensino às necessidades diversas de sua turma. Ao compararmos com o perfil final, percebemos significativos avanços de boa parte das crianças. Cerca de 30% da turma ainda não fazia nenhuma correspondência som grafia no início do semestre, ou seja, encontrava-se no nível pré-silábico de escrita, e cerca de 20% estava em níveis ainda elementares (silábico inicial, silábico quantitativo e/ou qualitativo), começando a compreender o funcionamento do SEA. Os demais, 47% das crianças, se dividiam nos níveis silábico-alfabético e alfabético.

No final do semestre, apenas uma criança não obteve avanço, permanecendo no nível pré-silábico de escrita. Tratava-se de uma criança muito retraída, insegura, que mal falava na sala. Até mesmo quando a professora, por muitas vezes, prestava-lhe ajuda, individualmente, ela falava pouco e apresentava muita dificuldade de aprendizagem: não conhecia o alfabeto por completo e não fazia a relação som-grafia na maioria das vezes em que a docente guiava a junção das letras para a aluna ler cada sílaba da palavra em estudo.

A criança 01 também avançou pouco, migrando do pré-silábico para o silábico quantitativo. Era uma criança repetente e apresentava um desvio na visão. É interessante que, quando a professora perguntava-lhe “como era P com l”, ela

respondia corretamente PI, mas grafava IP. Isso ocorreu muitas vezes no ensino individual. Essa criança tinha dificuldade, também, em copiar as tarefas do quadro e era muito dependente da ajuda da professora. Além disso, tinha, segundo a professora, um histórico familiar de dificuldades de aprendizagem, ou seja, seus parentes mais velhos também haviam estudado na mesma escola e passaram anos para poder se alfabetizar, apresentaram uma certa lentidão para compreender o funcionamento do SEA.

Por outro lado, houve avanços muito significativos. Destacamos as crianças 06 e 17 que avançaram do pré-silábico para o silábico-alfabético e a criança 14 que migrou do pré-silábico para o nível alfabético, conforme podemos constatar em seus diagnósticos abaixo:

Figura 05- (Diagnóstico inicial- escrita de palavra- aluno nº 06- Turma B

ESCOLA

Pré.

ANO

NOME Geovani

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



MINAE



EMIAF



IONMA



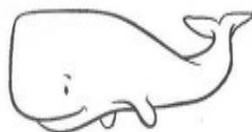
MNIE



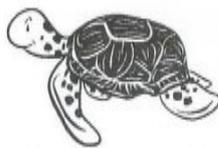
IMNFE



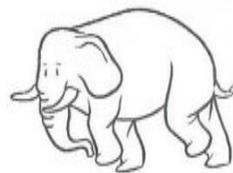
AOIEI



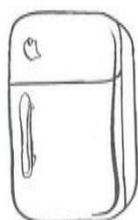
EIANM



IMNEF



EMEI



MOIGÉ

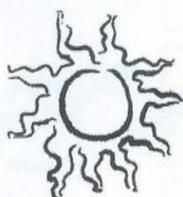
Figura 06- (Diagnóstico final- escrita de palavra- aluno nº 06- Turma B)

ESCOLA

ANO

NOME geovani niquel

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



sol



vela



dente



palhaço



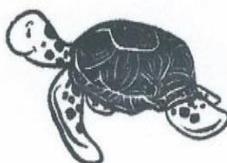
estrela



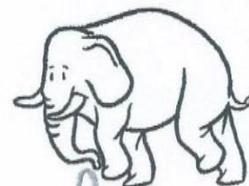
crocodilo



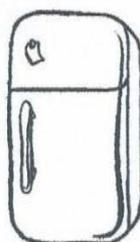
baleena



tartaruga



elefante



geladeira

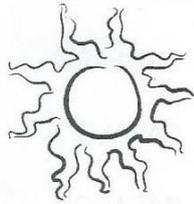
Figura 07- (Diagnóstico inicial- escrita de palavra- aluno nº 14- Turma B)

ESCOLA LUA.....

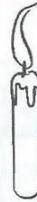
ANO

NOME JUAN.....

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



SOL.....



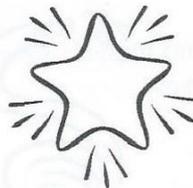
VELA.....



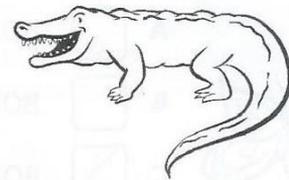
DENTE.....



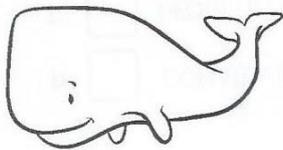
BOLO.....



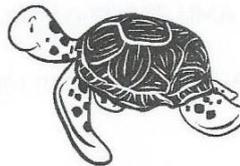
ESTRELA.....



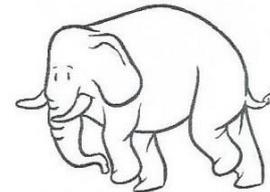
LAGARTI.....



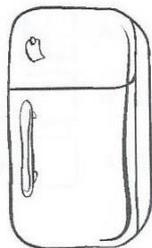
VALE.....



TARTARUGA.....



ELEFANTE.....



REFRIGERADOR.....

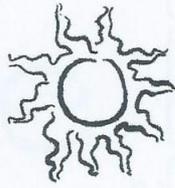
Figura 08- (Diagnóstico final- escrita de palavra- aluno nº 14- Turma B)

ESCOLA

ANO

NOME LUAN

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



SOL



VELA



DENTE



PAIÃO



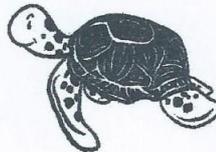
ESTRELA



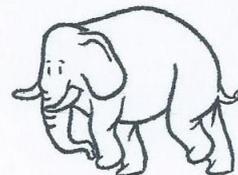
JACARÉ



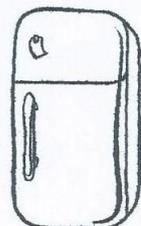
BALÃO



TARUGA



ELFANTE



REFRIGERADOR

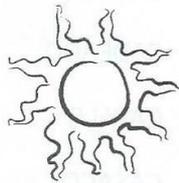
Figura 09- (Diagnóstico inicial- escrita de palavra- aluno nº 17- Turma B)

ESCOLA

ANO

NOME CARRINA

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



B+R/MON



INOMSRB



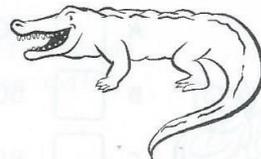
ANNICIB



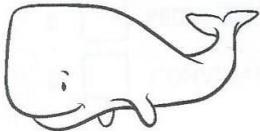
OIMNWB



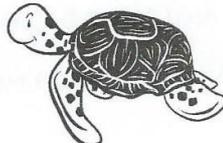
SWMB



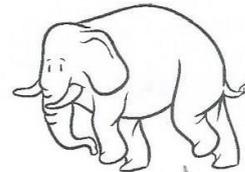
SMIBO



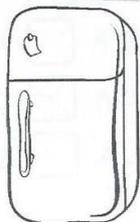
SMION



ISMNOM



SABMNY



ISMNOM

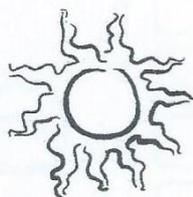
Figura 10- (Diagnóstico final- escrita de palavra- aluno nº 17- Turma B)

ESCOLA SABRINA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



SOL



VELA



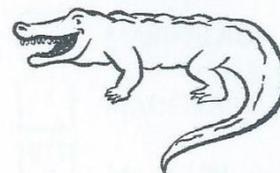
DENTE



PIANCO



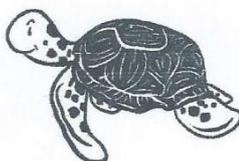
ESTRELA



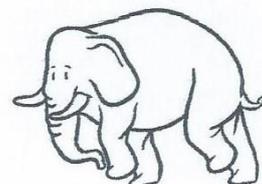
LAGARTI



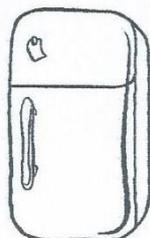
BALEIA



TARTARUGA



ELFANTE



REFRIGERADOR

Ainda com relação ao quadro 05, constatamos que as 7 crianças que iniciaram o semestre no nível alfabético obtiveram, no perfil final, avanços referentes à apropriação da norma ortográfica. Isso nos possibilita afirmar que esse grupo de alunos também foi beneficiado pelo ensino da docente, embora seu foco maior tenha sido em tornar alfabéticas as crianças com maior dificuldade. Esse foi um dos aspectos comuns nas práticas das docentes A e B. Em seguida, veremos a evolução das crianças em leitura de palavras.

4.3.2 Conhecimentos das crianças referentes à Leitura de Palavras da Turma B ao longo do semestre

Apresentaremos, na tabela a seguir, os perfis inicial e final referentes aos acertos em leitura de palavras. Conforme salientamos na análise da professora A, os escores de acertos podiam variar de 0 a 4.

Tabela 05: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras da Turma B

Perfis inicial e final referentes à Leitura de Palavras		
Número e % de Acertos	Perfil Inicial	Perfil Final
0 – 0 %	06, 14	
1 – 25 %	04, 07, 08, 17	01, 03, 04, 06, 07, 08
2 – 50 %	01, 03, 05, 10	10, 14
3 – 75 %	02, 18	05, 18
4 – 100 %	09, 11, 12, 13, 15, 16, 19	02, 09, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19
Total	19	19

Conforme os dados do quadro acima, e em consonância com o nível de escrita, a turma B também apresentava um percentual significativo de crianças que ainda não realizava leitura de palavras autonomamente. No início de nossa coleta de dados, cerca de 10% dos estudantes obteve percentual negativo (0%) no item avaliado, cerca de 40% das crianças acertou entre 25 e 50% das palavras, os outros 50% da turma acertou entre 75% e 100%. É interessante notar que o aluno nº 17, que apresentou o nível pré-silábico no diagnóstico inicial de escrita e o nível silábico-

alfabético no diagnóstico final, obteve um acerto em leitura de palavra. Provavelmente essa criança, acidentalmente, acertou a questão, no diagnóstico inicial. Da mesma forma destacamos dois casos de “regressão” dos alunos 01 e 03. Ambos iniciaram o semestre também no nível pré-silábico e concluíram nos níveis silábico quantitativo e pré-silábico, respectivamente. Inferimos, portanto, que o “acerto” correspondente a 25% no perfil final de leitura de palavras corresponde mais à realidade e que ele também pode ter, casualmente, marcado a alternativa correta.

A tabela a seguir, vai nos possibilitar uma melhor visualização dos avanços da turma ainda nesse eixo de ensino.

TABELA 06: Percentual de acertos em Leitura de Palavras da Turma B

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	25	50
02	75	100
03	50	25
04	25	25
05	50	75
06	0	25
07	25	25
08	25	25
09	100	100
10	50	50
11	100	100
12	100	100
13	100	100
14	0	50
15	100	100
16	100	100
17	25	100
18	75	75
19	100	100

A tabela revelou que cerca de 45% dos alunos dessa turma já tinha, inicialmente, um ótimo desempenho em leitura de palavras, acertando de 75% a 100%. Com exceção dos alunos 1 e 3 que apresentaram resultados confusos, podemos dizer que cerca de 25% da turma, inclusive o aluno nº 17, que concluiu o semestre na hipótese silábico-alfabética, avançaram nesse item. Entre eles destacamos o aluno nº 14 que evoluiu de 0% a 50%. Entretanto, os demais alunos, cerca de 25% permaneceram no mesmo percentual ou evoluíram pouco. Esses alunos específicos concluíram o semestre na hipótese silábico-alfabética de escrita.

Trataremos, agora, dos diagnósticos inicial e final relativos à tarefa de leitura e compreensão de texto. Os dados em foco são resumidos na tabela 07.

4.3.3 Conhecimentos das crianças referentes à Leitura de Texto da Turma B ao longo do semestre

Para avaliarmos o desempenho dos alunos em leitura de texto procedemos, conforme explicitado no tópico 3.3.3 da docente A. Utilizamos, no pré e pós-testes, o instrumento de avaliação de leitura de texto para o 2º Ano do ciclo de alfabetização disponibilizado no caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL, MEC, 2012).

Tabela 07: Perfis inicial e final referentes à Leitura de Texto da Turma B

Perfis inicial e final referentes à Leitura de Texto		
Número e % de Acertos	Perfil Inicial	Perfil Final
0 – 0 %	03, 10, 12, 13, 18	06, 07
1 – 50 %	01, 04, 05, 06, 09, 11, 16, 17, 19	01, 03, 04, 10, 14, 18
2 – 100 %	02, 07, 08, 14, 15	02, 05, 08, 09, 11, 12,13, 15, 16, 17, 19

Conforme a tabela acima, a turma B também apresentava heterogeneidade de aprendizagem em leitura de textos. Cerca de 25% das crianças da turma ainda não acertou qualquer questão de compreensão leitora no início do semestre letivo; 50% dos alunos acertaram 50% das questões e outros 25% acertaram 100% das

questões, apresentando um bom desempenho em leitura e compreensão textual. Destacamos que as crianças 12 e 13, no perfil inicial, apresentaram o nível alfabético de escrita e acertaram 100% no item de leitura de palavra. Porém, nesse item, não obtiveram, no perfil inicial nenhum acerto. Em contrapartida, as crianças 01, 06 e 17, que, inicialmente, diagnosticamos no nível pré-silábico “acertaram” 50% dos itens avaliados. Inferimos, mais uma vez, que as crianças, por terem consciência de que ainda não conseguem ler, preferem escolher qualquer alternativa. Desta forma, correm o risco de, casualmente, acertar ou não a questão.

No geral, percebemos que a turma apresentou um avanço nesse item, passando de 25% no perfil inicial para cerca de 60% no perfil final. Lembramos que o foco do trabalho da docente era mais em torno da análise das relações som-grafia nas palavras, a fim de que seus alunos avançassem na compreensão do SEA. Os dados da tabela 03 ilustram os avanços obtidos por cada criança na tarefa de leitura e compreensão de texto.

Tabela 08: Percentual de acertos em Leitura de Texto da Turma B

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	50	50
02	100	100
03	0	50
04	50	50
05	50	100
06	50	0
07	100	0
08	100	100
09	50	100
10	0	50
11	50	100
12	0	100
13	0	100
14	100	50
15	100	100
16	50	100
17	50	100

18	0	50
19	50	100

Nessa tabela, percebemos, de forma mais direta, os avanços da turma, no semestre letivo, e destacamos a diversidade de níveis demonstrada no perfil inicial. Ressaltamos, ainda, o árduo trabalho da docente, ao tentar planejar e atender a tais diferenças, numa sala de aula com pouco espaço, muito barulhenta e indisciplinada. A cada análise, compreendemos, cada vez mais, que sozinho, por melhor e mais comprometido que seja o professor, outros fatores como falta de apoio ou de condições de trabalho, indisciplinada da turma, entre outros, podem influenciar no resultado final.

Finalmente, apresentaremos, agora, os desempenhos diagnosticados quanto à habilidade de produzir texto, no início e no final de nossa coleta de dados (cf. Quadro 06).

4.3.4 Conhecimentos das crianças referentes à Produção de Textos da Turma B ao longo do semestre

Quadro 06: Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma B

Perfis inicial e final referentes à Produção de Texto da Turma B		
Categorias	Perfil Inicial	Perfil Final
I.Desenho para representar a história		
II.Produção com grafia ilegível	3-4-6-7-10-17-18	1-3-10
III.Produção com 1 ou 2 palavras legíveis	1-2-8-9-11-14	4-6-7-8-17-18
IV.Produção com 1 ou 2 frases legíveis	5-12-13	11-14
V.Relato incompleto com muitas trocas de letras	15-16-19	2-5-12
VI. Relato incompleto com poucas trocas de letras		9-19
VII.Relato completo com muitas trocas de letras		13
VIII.Relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica		15-16
IX.Outros (Recusou-se a fazer)		
Total de alunos	19	19

Ao compararmos os perfis inicial e final, observamos uma maior concentração dos alunos da turma B nas categorias mais elementares de produção de texto. Apenas 3 dos 19 alunos participantes da pesquisa escreviam “relato incompleto com muitas trocas de letras”, no início da coleta. No perfil final, término do 1º semestre, o avanço foi notório. Das 7 crianças que apresentaram grafia ilegível, apenas 3 permaneceram nesse nível. Entre elas, destacamos o aluno 3, que demonstrou ter “regredido”. Na verdade, esse fato ocorreu também no eixo de leitura de palavra. Trata-se, como vimos, de uma criança repetente, que iniciou e terminou o semestre letivo no nível pré-silábico. Apesar de não ter laudo médico, apresentava muita dificuldade de aprendizagem. Durante os dias de observação, foi possível presenciar várias intervenções da docente, junto a esse aluno, na tentativa de poder ajudá-lo a avançar, mas, infelizmente, não houve avanço.

No perfil final, vários alunos migraram para categorias mais avançadas melhorando, assim, suas produções. No quadro a seguir, perceberemos, mais facilmente, os avanços das crianças nesse item.

Quadro 07: Níveis de Desempenho dos alunos na tarefa de Produção Textual-turma B

Sujeito	Pré- teste	Pós-teste
01	III	III
02	III	V
03	II	II
04	II	III
05	IV	V
06	II	III
07	II	III
08	III	III
09	III	VI
10	II	II
11	III	IV
12	IV	V
13	IV	VII

14	III	IV
15	V	VIII
16	V	VIII
17	II	III
18	II	III
19	V	VI

A análise do quadro acima aponta um avanço significativo das crianças na tarefa de produção textual. Apenas 4 das 19 crianças permaneceram no mesmo nível. Todas as outras avançaram pelo menos uma categoria. Vale destacar as crianças 9, 15 e 16 que avançaram 3 categorias, passando a criança 9 da categoria III (produção com uma ou duas palavras legíveis) para a categoria VI (relato incompleto com poucas trocas de letras). Já as crianças 15 e 16, que se encontravam na categoria V (relato incompleto com muitas trocas de letras), avançaram para a categoria VIII (relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica).

Podemos concluir que o resultado nesse eixo de ensino foi satisfatório, apesar do pouco investimento da docente, já que seu foco era fazer com que as crianças se apropriassem, primeiramente, do SEA para, posteriormente, propor um maior número de situações de produção textual para sua turma.

A seguir apresentaremos os resultados de análises referentes, entre outros, à proposta pedagógica que guiava as práticas docentes no que se trata do atendimento à heterogeneidade de aprendizagens.

5 RESULTADOS DE ANÁLISES II: PROPOSTA CURRICULAR DE CAMARAGIBE, ATIVIDADES DE ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO, ATIVIDADES DE ENSINO DO SEA DESENVOLVIDAS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE NAS TURMAS A E B

Para analisarmos o trabalho didático e pedagógico das professoras, tomamos como base, a análise da proposta curricular de Camaragibe, pois compreendemos que, ao analisarmos a prática docente, é imprescindível entender o campo onde os sujeitos estão inseridos e que documentos norteiam suas práticas, para que possamos melhor nos aproximar de suas concepções e ações. Analisamos, também, os conteúdos das observações de aula, mais especificamente das atividades de apropriação do SEA, leitura e compreensão de textos e produção textual realizadas durante os 12 dias de observação, em cada turma, com a finalidade de analisarmos como as docentes organizavam suas rotinas, o seu tempo pedagógico, as atividades propostas, de forma a atender a heterogeneidade de seus alunos.

5.1 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO, NO QUE CONCERNE AO AJUSTE DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO À HETEROGENEIDADE DOS APRENDIZES

Entendemos que, para interpretar as ações das docentes participantes de nossa pesquisa, faz-se necessário analisarmos a proposta curricular que rege o ensino da rede onde atuam, no que diz respeito ao atendimento à heterogeneidade de aprendizagem, a fim de sabermos se e quais estratégias esse documento ressaltava com relação à diversidade dos estudantes, pois compreendemos que tal fenômeno deve ser considerado por todos os setores envolvidos, a começar pela rede de ensino.

A proposta curricular da rede municipal de ensino de Camaragibe foi construída conjuntamente com diferentes segmentos do ensino (professores, assessores, gestores) em parceria com o CEEL/UFPE. Estava organizada com base no regime seriado. A rede de ensino oferecia desde a educação infantil até o EJA. O documento tomava por base os pressupostos da perspectiva sociointeracionista,

que, segundo o texto do documento (CAMARAGIBE, 2009, p.11-12) seriam:

- “o conhecimento é a consequência da interação entre a nova informação e a que o sujeito construiu ao longo de sua história;
- o aprender é construir modelos para interpretar a informação com que se está em interação, na mesma medida que também é construir modelos para se interpretar e interpretar o mundo;
- a estrutura sociopsicológica não está determinada como herança racional do ser humano, mas é consequência das interseções contextuais em que está inserido;
- a aprendizagem não é um sistema de fixação e de acumulação de informações, mas um produto inacabado da experiência, sendo uma construção não-linear. Por isso, a aprendizagem não é uma réplica da realidade, mas uma leitura aproximativa sobre ela”.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorreria em interação com os pares, num processo de ressignificação das informações compartilhadas. Ressignificação essa que ocorreria diferentemente para cada sujeito, já que ninguém é possuidor das mesmas experiências nem atribui a elas o mesmo sentido. Nesse cenário de diversidade, muito eminente na escola, evidencia-se a heterogeneidade de aprendizagens e de indivíduos que se acentua ainda mais com a retenção dos alunos no 2º ano do ensino fundamental.

Sobre esse aspecto, a proposta curricular afirmava que a “lógica da inclusão e da solidariedade” (p. 12), reconhecendo a heterogeneidade e a diversidade como “ponto fundamental para organização do currículo e das práticas curriculares” (p. 12).

Embora com metas para cada área do conhecimento e expectativas de aprendizagem claras para cada ano do Ensino Fundamental, construídas com os próprios atores das práticas pedagógicas, os professores, o documento não explicitava o envolvimento da secretaria de educação no atendimento à diversidade, deixando implícito que seria dos professores da rede a responsabilidade de lidar, sozinhos, com as diferenças, sem assumir parcerias que pudessem apoiar o docente para que esse, na dinamicidade de sua rotina, pudesse atender mais precisamente à heterogeneidade de sua turma.

Quando tratava da avaliação, o currículo assumia três modalidades (dignóstico-

prognóstica, reguladora e somativa)¹⁸ que juntas iriam subsidiar o trabalho do professor. Entretanto, mais uma vez dava a entender que ficaria a cargo do professor dar conta das aprendizagens. Contudo, na realidade das salas de aula, sabemos que as expectativas previstas para cada ano vão se acumulando, pois os alunos não as atingem de forma linear e os professores sentem na pele a dificuldade de estar retomando, sozinhos, as expectativas que aqueles aprendizes com mais dificuldades não conseguiram alcançar.

Vale, contudo, esclarecer a atual descontinuidade de uma política de formação continuada para os professores que ocorreu durante quase 10 anos em parceria com a UFPE. É importante ressaltar a existência de estagiários no acompanhamento de crianças especiais nas salas de aula. Entretanto, esses estagiários, não eram preparados para lidar com os diversos tipos de deficiência.

É nesse locus de solidão pedagógica que as docentes da nossa pesquisa criaram formas para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem de seus aprendizes.

Na próxima seção veremos como eram organizadas as rotinas das docentes A e B para o ensino do SEA. Salientamos que as atividades de rotina foram categorizadas conforme à prática de cada professora.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA TURMA A

Nesta seção, inspirados em Cabral (2013), apresentaremos como a professora A organizava a rotina de sua turma, ao longo das doze observações. Salientamos que priorizamos, na análise, apenas alguns dos momentos da rotina os quais consideramos mais relevantes para a compreensão da prática docente.

Como veremos no quadro 08, mais adiante, a professora A tinha uma rotina bem “padronizada”, pois, em quase todos os dias observados, certas ações se repetiam. Não no sentido negativo, mas no sentido de seguir um roteiro que servisse

¹⁸ *Avaliação diagnóstica-prognóstica* ocorre sempre no início de cada unidade pedagógica e tem o objetivo de produzir informações para o planejamento do professor; a *avaliação reguladora* visa orientar o professor para ajustar sua prática às necessidades de aprendizagens dos alunos; a *avaliação somativa indicará os efeitos do ensino ao longo do ano letivo e subsidiará na decisão de quem continua ou não nas etapas subsequentes do currículo. Camaragibe (2009, p.15-16).*

também de orientação para os alunos. Em depoimento durante as observações a professora falou da importância de ter uma rotina estabelecida em sala.

“Tem gente que acha até que é perda de tempo, mas acho que é importante a criança saber a data para ela se situar no tempo, porque tem criança muito dispersa, que nem sabe ainda o dia da semana. Até mesmo fazer uma oração e refletir sobre a vida. Eu acho importante. É uma forma de organizar o dia deles. (2ª observação)

Ao chegar à sala de aula, bem antes dos alunos, por sinal, a professora organizava as carteiras em função das atividades que iria desenvolver com os grupos. Isso ocorreu em 9 momentos. Nos demais dias (03 do total de 12 observações), a docente organizou as carteiras em filas e trabalhou de forma coletiva. Podemos compreender que essa preocupação em organizar a sala, a partir de objetivos claros, demonstra um planejamento prévio do ensino que iria ser vivenciado com os alunos e, também, o fato da professora organizar a sala antes da chegada dos alunos certamente é fruto de seus saberes experienciais de ordem pedagógica que evidenciou ser mais proveitoso e tranquilo antecipar a organização antes do início do dia letivo propriamente dito. Essa organização poderia ser entendida como um “dispositivo” de controle de que a professora se utilizava, no seu fazer ordinário, para promover o ensino em sua classe. Essa prática pedagógica de organizar a sala de aula de acordo com os objetivos de ensino é, portanto, uma prática comum, assimilada, naturalizada, institucionalizada pelos professores, requisito para que um dispositivo se torne real Chartier (2002).

Quando os alunos chegavam à sala, escolhiam seus assentos e, só depois, na hora da atividade de classe, a professora realizava as trocas de lugares, direcionando os alunos para os grupos conforme, a proximidade de níveis de escrita. Ora iniciava pela chamada ora cantava algumas canções religiosas. Vale salientar que as canções eram de cunho religioso, pois a professora era evangélica e segundo seus preceitos, a escola deveria também se preocupar com a educação religiosa. As canções eram cantadas também em LIBRAS por todos, mesmo sem ter nenhum aluno que necessitasse desse recurso. A professora justificou que faz isso porque já teve aluno com deficiência auditiva e que, a qualquer momento, poderia receber, novamente, e por isso havia ensinado as crianças, as quais adoravam cantar as canções, já que eram bem animadas/ritmadas. Ao transpor o caráter laico

da escola, a professora traz para sua prática pedagógica saberes e vivências de outros contextos de sua vida para compor o seu fazer profissional (TARDIF, 2012).

Após cantar várias músicas, a docente explorava o calendário e contava a frequência dos alunos. Nesse momento, aproveitava para trabalhar a sequência numérica e o sistema de numeração decimal. Em seguida, fazia a leitura para deleite, vivenciada em 09 dos 12 dias observados. Esse momento não se limitava apenas ao deleite pelas crianças, mas servia de motivo para explorar atividades de apropriação e de interpretação textuais, quando a professora trabalhava as estratégias de leitura como inferências, antecipações etc. Segundo a professora, esse momento era muito importante para o desenvolvimento em futuras produções de texto. Eis o que ela comentou numa das jornadas observadas:

“Eu não abro mão da leitura deleite, porque, futuramente, eles vão ter ideias pra escrever, produzir, pra desenvolver a oralidade também, fazer comentários... Tem gente que acha que é perda de tempo, mas eu não acho não”. (5ª observação)

Após esse primeiro momento da aula, a docente partia para as atividades do dia. No quadro a seguir veremos, de maneira mais prática, as atividades que fizeram parte da rotina da docente A.

Quadro 08 – Frequência de atividades de rotina da professora A, ao longo das doze observações.

ROTINA	OBSERVAÇÕES
	Frequência
1-Organização da sala	09 / 12
2-Canções/orações	11 / 12
3-Exploração do calendário	12 / 12
4-Contagem dos alunos	11 / 12
5-Educação Física	05 / 12
6-Leitura deleite	09 / 12
7-Recreio/Merenda	12 / 12
8-Hora da novidade (Conversa sobre fim de semana)	05 / 12
9-Chamada	07 / 12
10-Atividades de apropriação do SEA	12 / 12
11-Correção da tarefa de classe	07 / 12
12- Atividades diversificadas de LP	09 / 12
13-Tarefa de casa LP	03 / 12
14-Correção da tarefa de casa	02 / 12
15-Leitura dos livros do Cantinho da Leitura pelos alunos	03 / 12

16-Tomada de leitura no birô	03 / 12
17- Orientação quanto ao uso do caderno (lado correto, pauta das linhas, direção da escrita, etc.)	04 / 12

Como já salientamos, a rotina da docente A era bem organizada. As atividades se repetiam quase que diariamente. No que se refere à presença de atividades diversificadas (09 das 12 aulas), constatamos que 07 delas foram realizadas em classe e 02 foram encaminhadas para casa. Esse ponto será melhor analisado na seção posterior, que trata, especificamente desse aspecto.

Outro ponto que merece destaque foram as atividades de apropriação do SEA, vivenciadas nas 12 observações, mesmo no dia em que a professora não abordava especificamente língua portuguesa. Vejamos o que a docente pensava a esse respeito:

“Vou aproveitar que tem um bom número de alunos e trabalhar matemática. O ano passado não era assim. Esse ano eles estão faltando muito. Mas eu aproveito e faço linguagem junto”. (5ª observação)

Neste dia, a professora trabalhou matemática e explorou a escrita de palavras e outras atividades de apropriação do SEA, a partir dos problemas matemáticos do LD. Também passou atividade diversificada de língua portuguesa para um grupo de alunos com mais dificuldade. Vejamos uma passagem em que a docente trabalhou matemática articulada à língua portuguesa.

P- vamos ler aqui. Dentro desse retângulo tem uma frasesinha.

A- Três pratos de trigo para três tigres tristes.

P- isso aqui, gente, se chama trava-língua. Trava-língua é um gênero textual onde a gente desafia a pessoa a acertar palavras que geralmente são difíceis e que a pessoa tem que falar bem rápido. Vocês viram que a gente já trabalhou com vários textos, marchinha de carnaval, contos de fadas, a gente ainda vai ver bilhete, carta, um monte de gênero.

- Quem consegue falar bem rápido? (alguns alunos falaram)

P- depois a gente escreve a frase aqui, pra gente trabalhar. Vamos pra letra A. Quantos pratos de trigo?

A- Três.

P- Bote o número e a palavra. Como é que se escreve três?

A- T, R, E (a professora ia escrevendo no quadro)

P- o que mais?

A- S

P- mas se eu não colocasse o R ia ficar como, não é Antônio, /te/ ou /ter/?

A- /te/.

...

A passagem acima demonstra que a docente compreendia a importância do trabalho diário com a linguagem escrita, especificamente atividades de apropriação da notação escrita, nessa fase de desenvolvimento, para que as crianças avançassem em suas hipóteses e domínio das relações letra-som.

A docente também mostrava-se muito preocupada com o bom uso do tempo pedagógico na sua rotina conforme veremos na seção posterior. A experiência da professora também fez com que optasse por uma não sistematicidade de tarefas de casa, ocorrendo em apenas 03 das 12 observações. Em um dos momentos, enquanto corrigia a tarefa de casa de um aluno, a professora fez o seguinte comentário:

“Tá vendo por que eu não gosto de passar tarefa de casa todos os dias? Primeiro porque eu preferia refletir com os alunos em sala. Eu acho mais proveitoso e, segundo, porque não havia retorno das famílias. Na maioria das vezes as tarefas voltam sem serem respondidas. É por isso que não gosto de passar. (4ª observação)

Em outro momento, mais especificamente na observação 12 (última jornada de aula coletada no mês de junho) a professora fez o seguinte comentário:

“Eu vou passar uma tarefa de casa pequenininha, senão a mãe de vocês vão reclamar três dias sem tarefa de casa. Só que eu passo tarefa de casa e não faz, então é melhor aproveitar o tempo aqui na sala. Quando eles têm maior autonomia pra fazer aí eu sou a favor, um trabalho pra consolidar o que foi dado na sala, mas eles não ajudam. São poucos.” (12ª observação)

Podemos compreender que nas poucas vezes em que a professora passou a tarefa para casa o fez com a intenção mais de atender às cobranças das famílias do que consolidar o que foi trabalhado em classe, já que os alunos não tinham o hábito de responder as tarefas de classe. A atitude da professora revelou mais uma vez um saber pedagógico, de modo a priorizar as reflexões sobre o sistema de escrita, na classe, através de um bom aproveitamento do tempo pedagógico. Em vários momentos a docente demonstrou essa preocupação. Na observação 2, por exemplo, ao trabalhar com escrita de palavras, a partir da leitura “deleite” *Palavra, muitas palavras* de Ruth Rocha, chegou a interromper a atividade, porque já havia estendido um pouco o tempo. Vejamos o comentário da professora:

“...gente, vamos parar a leitura? Esse texto é muito grande. Amanhã a gente continua, tá?”

Outro momento que expressa preocupação com o tempo aconteceu na observação 06, quando, ao tomar a leitura individual das crianças, no birô, diz:

“Pronto. Amanhã continua aqui, senão não dá tempo de pegar os outros. Cada dia um pouquinho. Antônio, vem ler pra mim”.

A partir do que vimos, podemos dizer que a preocupação em aproveitar bem o tempo pedagógico estava atrelada ao fato de ter uma rotina organizada e um prévio planejamento das ações a serem realizadas, embora pudessem ser flexíveis, devido à necessidade de prováveis imprevistos. Essa organização ajudava a administrar o tempo em prol dos objetivos docentes. Passemos agora à análise da rotina da docente B.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA E APROVEITAMENTO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA TURMA B

A presente seção trata de como a professora B organizou sua rotina, durante o período de observação de aulas. Antes de analisarmos o quadro 9, veremos qual sua opinião sobre a importância da construção de um roteiro para a organização da rotina diária e, posteriormente, como ela costumava iniciar suas aulas.

“Eu acho importante fazer um roteiro para eles se organizarem e eu saber também da minha rotina, das atividades que eu tenho que fazer. Além disso, eles vão estar cientes de que tem que fazer aquilo. Eles têm que ter compromisso com o que estão fazendo”.

O termo compromisso retrata bem o perfil da docente, que em todas as aulas planejou suas atividades e demonstrava se preocupar com todos os alunos, acompanhando as atividades de perto, individualmente, fossem as atividades de classe ou as de casa, pois só iniciava a aula do dia após corrigir um a um os cadernos das crianças e ajudar várias delas a responder, na sala, quando não traziam a tarefa de casa concluída. Diferentemente da docente A, a correção da tarefa de casa foi realizada em 11 das 12 observações. A esse respeito a docente afirmou:

“Eu insisto, sabe? Às vezes, penso em não passar tarefinha de casa todo dia, mas acho que é pior, porque as famílias são muito ausentes. Então eu passo pra ver se as mães têm mais compromisso. Aí, sempre que vem uma aqui, eu cobro delas”.

Sabendo da pouca concentração da sua turma, a docente B, costumava chegar mais cedo e organizar como podia a sua sala. Geralmente colocava 3 fileiras de cadeiras de cada lado da sala e deixava um pequeníssimo corredor no meio onde transitava com dificuldade para acompanhar a realização das atividades pelos alunos.

Quando os alunos chegavam, direcionava-os aos seus lugares, procurando separar o grupo dos alfabéticos e aqueles que ainda não estavam alfabéticos. Depois chamava-os para corrigir, individualmente, as tarefas de casa, no birô, cantava algumas canções e fazia uma oração. Em seguida, construía a agenda, no quadro, com os alunos, e iam marcando os itens que já haviam realizado. Nesse momento, a docente aproveitava, também, para refletir com os alunos sobre o SEA:

P-Vou botar o quê aqui no quadro? A de a...

A- Agenda.

P- Correção da tarefa de casa... (escreveu os itens da agenda)

P- Que palavra é essa? (antes de contar quantos alunos tinha na sala, escreveu a palavra *garota* no quadro e solicitou a leitura aos alunos)

A- Menina.

Alunos: garota

P- Só tem uma garota?

A- Não.

P- Então a gente vai colocar o S. O S é plu...ral. Plural porque são muitas. Qual é o masculino de garotas?

A- Garotos. Vamos repetir a palavra? Qual vai ser a diferença da palavra *garotas* para *garotos*?(comparação de palavras)

A- O o.

P- Eu vou tirar o A, é isso?

A- É. E botar O.

P- Ga-ro- to. (leu a palavra à medida que ia escrevendo. Pronto?)

A- Não. Falta o s.

...

E seguia com a exploração do calendário, chamada e a leitura para deleite, a qual, em algumas vezes, realizou sem acionar estratégias de leitura como antecipações ou inferências. Mas, sempre ao final da leitura, fazia comentários sobre a história lida. Antes de iniciar as atividades do dia, fazia a leitura do alfabeto para que os alunos que ainda não sabiam identificar todas as letras pudessem se apropriar dos nomes das letras. A temática do alfabeto era nomes de animais, então

a docente realizava essa atividade com os alunos de diferentes formas: apontava as letras na ordem e/ou fora da ordem e os alunos iam dizendo os nomes das letras, perguntava qual a letra inicial de determinado animal, até concluir todas as letras do alfabeto; solicitava a determinados alunos que apontassem determinadas letras etc.

A respeito dos nomes das letras e o seu valor fonêmico, os estudos apontam controvérsias (cf. MORAIS, J., 1996; Teberosky e Olivé, 2003). Segundo Leite (2011, p.81), “as pesquisas não são convergentes no sentido de postular que o conhecimento do nome das letras é necessário, mas não suficiente para a criança compreender a natureza do sistema de notação alfabética.”

Na rotina dessa professora, no entanto, a atividade de identificação das letras do alfabeto só não ocorreu em dois dos 12 dias observados, justamente nos dois dias quando precisou chegar um pouco mais tarde, deixando a sala, por alguns minutos, sob a responsabilidade da estagiária da escola.

O quadro nos mostrará de forma sucinta a rotina dessa docente.

Quadro 09 – Frequência de atividades de rotina da professora B, ao longo das doze observações.

ROTINA	OBSERVAÇÕES
	Frequência
1-Organização da sala	10 / 12
2- Construção da agenda do dia/roteiro	11 / 12
3-Canções/orações	11 / 12
4-Exploração do calendário	11 / 12
5-Contagem dos alunos	11 / 12
6-Educação Física	1 / 12
7-Leitura deleite	12 / 12
8-Leitura do alfabeto	10 / 12
9-Recreio/Merenda	12 / 12
10-Chamada	12 / 12
11-Atividades de apropriação do SEA	12 / 12
12-Correção da tarefa de classe	12 / 12
13- Atividades diversificadas de LP	9 / 12
14-Tarefa de casa LP	9 / 12
15- Correção da tarefa de casa	11 / 12
16-Leitura dos livros do Cantinho da Leitura pelos alunos	5 / 12
17-Tomada de leitura no birô	2 / 12
18- Orientação quanto ao uso do caderno (lado correto, pauta das linhas, direção da escrita, etc.)	3 / 12

Segundo o quadro acima, a professora B, durante os doze dias de

observação, organizou a rotina de sua turma com bastante regularidade nas atividades. Cinco das 18 atividades ocorreram todos os dias e várias outras ocorreram quase todos os dias, exceto 3 delas que ocorreram em menos de 50% do total de dias. A atividade que ocorreu com menos frequência foi a tomada de leitura no birô, talvez por sua turma ser bastante indisciplinada, não possibilitando a realização dessa atividade, já que os alunos faziam muito barulho.

Essa regularidade na maioria das atividades demonstrou um pouco da concepção da docente sobre a importância da construção sistemática da rotina/roteiro, tanto para a docente quanto para os alunos, conforme comentário feito por ela e apresentado no início desse tópico. Demonstra, ainda, que a docente não trabalhava de forma aleatória, pelo contrário, seguia uma sequência organizada, para dar conta do ensino e aprendizagem da sua turma e, também, para bem aproveitar o tempo pedagógico. Nesse ponto, ela também se destacava, pois chegava a ficar parte e, em alguns dias, todo o recreio, finalizando atividades no birô, com alguns alunos mais lentos. Ela procurava cumprir com tudo o que estava planejado para aquele dia, a não ser que ocorresse algum imprevisto fora do seu controle.

O quadro nos revelou, também, que em 9 dos 12 dias, a docente B realizou atividades diversificadas na turma. Sobre essa questão, vale destacar que ela utilizava muita atividade fotocopiada, já que a escola colocou a sua disposição uma máquina de xérox e, em todas as vezes, durante as observações, que a docente precisou, sempre foi atendida. No tópico seguinte, veremos as atividades de apropriação do SEA propostas pelas docentes.

5.4 ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA PROPOSTAS PELA PROFESSORA A

Nesta seção faremos a análise das atividades de apropriação do SEA com o objetivo de analisar os tipos de atividades comuns (C) e diversificadas (D) que a professora encaminhava em suas aulas de língua portuguesa. O quadro 07, abaixo, nos proporciona uma visão sobre a frequência e os tipos de atividades desenvolvidos na turma A. Salientamos que algumas das atividades foram trabalhadas em diferentes momentos da aula: durante a leitura deleite, atividades

coletivas, atividades individuais comuns e diversificadas antes e depois do intervalo e no momento em que a docente tomava a leitura dos alunos. Portanto, a numeração corresponde ao número de vezes em que elas apareciam.

Quadro 10: Atividades de Apropriação do SEA desenvolvidas na Turma A durante os doze dias observados

Atividades de apropriação do SEA	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		TOTAL			
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D		
1-Escrita de palavras	1		2	2			2	1	1		2	1	1	1		2	3	1	2		3		3		3		2	8
2-Escrita de palavra a partir da letra dada	1			1																						1	1	
3-Escrita de palavra a partir de sílaba dada			1	1									1	1												2	2	
4-Escrita de letras (inicial medial final com apoio de figura)	1		1	2		2					1	1			1		1									3	7	
5-Escrita de palavras com apoio de figuras	1																									1	0	
6-Escrita de sílabas para completar palavra com apoio de desenho				1														1								0	2	
7-Escrita livre a partir de desenho					1																					1	0	
8-Escrita do nome próprio													1	1				1		2		2				7	0	
09-Contagem de letras em palavras	1		2				1			1	2		3				1		1				1			7	6	
10-Contagem de sílabas em palavras	1		2	1					1	1	1	1	1	3			1						1			8	6	
11-Contagem de palavras em texto			1																							1	0	
12-Contagem de palavra																					1					1	0	

Entretanto, como pudemos observar no quadro acima, a professora diversificava o nível das atividades, buscando contemplar os alunos com mais e com menos dificuldades; além disso, prestou assistência individual e nos grupos, principalmente aos alunos que estavam no nível pré-silábico.

Observamos que os tipos de atividades comuns mais frequentes foram escrita e leitura de palavras com 25 e 22 ocorrências, respectivamente, somando-se todas as categorias em que esses tipos de atividades estavam presentes.

No caso da escrita de palavras, essa foi trabalhada 25 vezes, de variadas formas: escrita livre, escrita de palavra a partir de sílaba etc. Na maioria das vezes, foi realizada de forma coletiva, no quadro, a partir de leitura deleite e, a partir daí, a docente desencadeava outras atividades que proporcionaram importantes momentos de reflexão sobre a relação som/grafia das palavras como atividades de contagem de sílabas, identificação de letras, exploração da ortografia, entre outras.

Assim como em escrita de palavras, a docente também investiu em maior proporção nas atividades de leitura de palavras, no coletivo da turma. Naqueles momentos, todos os alunos podiam participar. Contudo, também houve ensino nas modalidades individual e em grupos, conforme veremos na seção que tratará dos esquemas mobilizados pelas docentes para o ensino de escrita e leitura de palavras.

Já nas atividades diversificadas o enfoque maior se deu em identificação de letras, escrita e leitura de palavras e escrita de letras em palavras lacunadas com e sem apoio de figuras. Esses tipos de atividades foram trabalhados, em média 7 vezes durante as 13 observações. Destacamos a frequência com que apareceram,. Isso nos leva a refletir sobre a importância da sistematização dessas atividades para as crianças que estão em fase de apropriação da escrita, que nessa turma correspondia a quase 40% de alunos não tendo atingido, ainda, uma hipótese alfabética..

Ainda com relação às tarefas diversificadas, na observação 12, ao passar atividade no caderno do aluno Matheus, a professora observou que havia atividades diversificadas, de datas anteriores, inclusive dias em que a pesquisadora não estava presente, que estavam sem responder. Esse é um fato importante para validação da prática docente no sentido de que, na ausência da pesquisadora, o trabalho diversificado fazia parte da rotina da professora.

A atividade de exploração da família silábica ocorreu 03 vezes e com finalidades distintas das que geralmente são usadas nas práticas tradicionais de

ensino. Isto é, das vezes em que a empregou, os objetivos foram para explicar a ordem alfabética, ao trabalhar coletivamente com o dicionário, na 4ª observação; explorar a relação som/grafia, na observação 6, ao tomar a leitura de um aluno com mais dificuldades de aprendizagem, levando-o a refletir que, ao trocar a vogal, o som muda. Vejamos um extrato de um desses momentos e um comentário da professora com relação a um aluno que necessitava de um trabalho diferenciado:

“...agora vamos lá pro dicionário ver o que é sumário. Então eu vou procurar. O dicionário é organizado por letra (A,B,C...). Será que a letra s tá logo no começo do dicionário?

A- Não.

P- Vamos dizer as letras? (os alunos leram as letras do alfabeto da parede da sala até a letra S)

P- Chegou em S. Foi bem distante, não foi? (contou as letras até o S). Então pra eu encontrar no dicionário, eu vou ter que procurar um bocado porque ela não está logo no comecinho não. Chegamos. Só que eu achei SAPO, SAPOTI... Pra eu achar, eu tenho que procurar assim: 1º com SA. Aí vai ter um monte de palavras. Depois com SE... (escreve a família silábica do S no quadro). Cheguei na palavra SOFRIMENTO. Já tá perto. Cheguei no SU. SUAVE, SUBSTITUIÇÃO...

(Encontrou a palavra SUMÁRIO e leu o significado).”

(4ª observação- docente A)

“...tá vendo como ele está avançando! (referindo-se a Antônio). É o caso também de Mateus. Eu vou fazer um trabalho diferenciado, porque ele não consegue entender o som das palavras. Ele conhece todo o alfabeto, mas não sabe diferenciar quando colocar o A, o E ... junto das letras. Eu vou fazer um cartaz com todas as letras, juntando as vogais, botando P com A, depois com E... Tipo um silabário, porque ele precisa de um trabalho diferenciado. Tem aluno que só aprende assim. Não é pra todo mundo, nem pra ser memorizado, mas pra o aluno perceber que o som muda de acordo com a troca de consoante e de vogal.”

(6ª observação- docente A)

A análise do extrato e do comentário acima revela que a professora refletia sobre suas ações e se preocupava em atender as necessidades dos alunos através de um trabalho diversificado, adaptando esquemas antigos, como o uso de silabário, a novas formas de utilização, apresentando o que Chartier (2007) denomina de coerência teórico-pragmática, que se daria quando professores experientes fazem determinadas escolhas conscientes, mesmo que estas não estejam no momento validadas pelo gênero profissional. A seguir veremos como a professora dessa turma desenvolveu o trabalho de leitura e compreensão de textos com seus alunos.

sequência, iremos analisar as atividades de produção textual desenvolvidas na turma A.

5.6 ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA A

No quadro seguinte, apresentamos as atividades de produção textual. Veremos que esse tipo de atividade não era prioridade na prática da professora A e que, nas poucas vezes em que ocorreu, eram os alunos que as realizavam.

Quadro 12: Atividades de Produção de Textos desenvolvidas na Turma A durante os doze dias observados

Atividades de Produção de Textos	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		TOTAL			
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D		
1- Produção individual de texto (texto argumentativo, lista e texto descritivo)					1									2						2							3	2
2- Produção de texto coletivo																											0	0
TOTAL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	2

Como salientamos, anteriormente, as atividades de produção textual foram quase ausentes durante o período de observação. Em apenas três dias foi solicitado aos alunos que produzissem textos, individualmente. Das 5 produções realizadas, duas delas foram listas (aulas 07 e 10), uma descrição (aula 07), um texto argumentativo, no qual os alunos iriam fazer um desenho de “uma idéia”, explicando o porque de sua invenção - conforme a história lida “Nicolau tinha uma idéia – da autora Ruth Rocha- aula 03- e outro texto argumentativo sobre que instrumento musical escolheriam para tocar- aula 10- após assistirem a um vídeo sobre instrumentos musicais). Salientamos, contudo, que a docente não apresentou nenhum modelo, anteriormente, que pudesse explorar as características desse ultimo gênero solicitado. Também, em nenhum momento, a professora viabilizou a escrita de texto coletivo, atividade de grande importância para esse ano escolar, no qual as crianças

necessitam de bons exemplos para aprender diversos aspectos da textualidade e da normatividade que podem e devem ser exploradas durante a produção coletiva como: organização de ideias, noção de paragrafação, pontuação, divisão silábica, etc.

Vejam as duas propostas de produções solicitadas pela docente A, a sua turma. Os exemplos, a seguir, tratam-se de uma descrição (figura 08 - 4º quesito) solicitada ao G2, como parte de uma sequência didática que estava vivenciando, na aula 07, sobre o gênero conto. Já a figura 09 (na parte inferior da figura) refere-se ao gênero lista, solicitado como atividade de casa, também ao G2:

Figura 11: Proposta de produção textual (classe) - G2 - Turma A - (7ª observação)

G-02

Atividade 24/08/14

Trame:

① Copie o texto:

[...] Como a princesa não conseguiu dormir bem, mesmo com muito colchões, pois a rainha havia colocado uma ervilha embaixo do último

[...]

② De acordo com o pagamento do texto as princesas não:

muito duronas

muito sensíveis

③ Escreva uma outra palavra das sílabas da palavra:

Pr _____

ce _____

sa _____

④ Descreva como deve ser uma princesa segundo o conto.

Figura 12: Proposta de produção textual (casa) - G2- Turma A - (7ª observação)

10:50 Atividade de  24104114

(61)

1º Resposta

Figura	nome	letras	sílabas
	goiaba	6	3
			
			
			

Xarepa de  24104114

(62)

1º Faça uma lista com o nome de coisas que as princesas não podem fazer.

2º Brincadeiras que ^{mãos} podem brincar.

Após copiar as atividades no quadro e explicar como os alunos deveriam realizá-las, a docente passava nas bancas para acompanhar alguns alunos. Vejamos um trecho em que ela orientou alunos do G1, com uma atividade de escrita de palavras com lacunas, e alunos do G2 com a produção da descrição, segundo os contos trabalhados em aulas anteriores:

P-Quantas sílabas tem na palavra princesa? (referindo-se a um aluno do G1)
A- Três.

P- Bote. E quantas são as consoantes? Conte e escreva.

(pelo menos nas respostas nas tarefas, eles estão evoluindo)

P- bonitas, educadas e não fazem nada. Não fazem nada não pode ficar junto não, viu? Mas tá certo. (corrigindo a descrição de um aluno do G2. - passou um traço para separar a frase *nãofazemnada*).

P- Se é cereja. Você colocou A ficou CA. Conserte que depois eu vou olhar. (aluno do G1)

P- Tem que obediente. Faltou ser, mas tá caminhando. Parabéns! (aluno do G2)

P- A princesa é obediente. A princesa é bonita. A princesa é boa. (leu as frases do caderno do aluno). Tu estudasse onde? (aluno respondeu). Eu sei logo, porque lá eles não ensinam texto, eles ensinam frase. Você tem que escrever direitinho como é que ela é, mas não faça frase não. (o comando da atividade era descreva como deve ser uma princesa segundo os contos)...

Mais uma vez enfatizamos a desenvoltura da docente em conduzir atividades diversificadas em sua turma. Entretanto, atentamos para sua falta de sistematicidade no trabalho com produção textual. O pouco investimento, nesse eixo, pode ser explicado pela prioridade do ensino do SEA durante o primeiro semestre letivo. Destacamos que, no último bloco de observações, especificamente nas aulas 10,11 e 12, surgiu um elemento novo: caderno de produções, onde a professora colava atividades de produção, leitura e interpretação de textos e ditado. Esse fato nos leva a crer que a professora, no final do primeiro semestre, estava atentando para um enfoque maior nessa atividade, já que a turma se encontrava menos heterogênea no nível de escrita, apresentando maiores condições de escrita de texto individual. Não defendemos, contudo, que esse suporte textual seja o melhor destino para os textos produzidos, pois compreendemos que os textos devem ser escritos com condições e finalidades explícitas para os alunos e que sejam lidos em suas esferas de circulação, no mínimo em um mural na sala de aula, para que possam ser socializados entre as crianças. Por outro lado, reconhecemos o esforço da professora em intensificar o trabalho nesse eixo, através do caderno de produção.

No tópico seguinte iremos apresentar os resultados das atividades de apropriação do SEA, leitura, compreensão e produção textuais propostas pela professora B, durante os doze dias observados.

5.7 ATIVIDADES DE APROPRIAÇÃO DO SEA PROPOSTAS PELA PROFESSORA B

Conforme explicitado, anteriormente, na análise da turma A, os quadros dessa seção mostrarão também não apenas as atividades desenvolvidas nos eixos

ocorrências. Conforme fizemos na análise das atividades da turma A, também aqui somamos todas as categorias que faziam parte dessas atividades para chegarmos a esse total.

Na atividade de ortografia, a docente focava, na maioria das vezes, nas regularidades contextuais (por exemplo, uso do M/N na marcação da nasalização) e também no uso do E ou I no final de palavras que terminam com o som de /i/, especificamente no monossílabo “DE”, que, em nossa região, tem o som /di/. Essa regra era explorada durante a construção do roteiro, na exploração do calendário e/ou em construções de frases em que a preposição *de* aparecia. Vejamos um trecho da aula onde a professora refletia com os alunos a esse respeito:

“P- Vamos fazer o calendário. Quanto é hoje?
 A- 10 de março.
 P- Eu falo /di/, mas escrevo...
 A- DE
 P- Toda vez que o /di/ estiver sozinho, eu escrevo DE.”
 (1ª observação)

Vale desatacar, também, a leitura do alfabeto, que foi realizada, de diferentes formas durante todos os dias de observação. Vejamos o que a docente pensava sobre esse tipo de atividade:

“Vamos agora ler o alfabeto. Presta atenção. Algumas pessoas ainda não aprenderam a ler, mas não tem problema. A gente vai aprender esse ano. A gente tá aqui pra isso. Quem não sabe, vai aprender, e todo mundo vai ficar feliz. Mas, pra isso, tem que ter dedicação, prestar atenção. Pra aprender, a ler eu tenho que conhecer o alfabeto, para saber que letrinha é, pra juntar com a outra. Tem que saber o alfabeto. Hoje eu vou fazer diferente. Vou começar com o macaco. Qual é a primeira letra de *macaco*?”

(2ª observação- docente B)

Outra atividade que foi proporcionada, todos os dias, foi a exploração do gênero e número de letras da palavra. A docente aproveitava a escrita do roteiro para explorar tais aspectos na atividade de leitura de palavras.

“P- Que palavra é essa?
 A- MENINA
 P- Só tem aqui uma menina?
 A- Não.
 B- Muitas meninas. Plural.
 P- Boto o quê?
 A- S

P- E o masculino de MENINAS?

A- MENINOS.

P- Vou repetir a palavra e vou retirar quem?

A- O A

P- E botar quem?

A- O O

...”

(3ª observação)

No tópico seguinte iremos analisar as atividades de leitura e compreensão de textos propostas pela docente em sua turma.

5.8 ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DESENVOLVIDAS NA TURMA B

Quadro 14: Atividades Leitura e Compreensão de Textos desenvolvidas na Turma B durante os doze dias observados

Atividades de Leitura e Compreensão de Textos	01		02		03		04		05		06		07		08		09		10		11		12		TOTAL	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
1-Leitura de texto pela professora	1		1		3		1		1				1		1				1		1		1		12	
2-Leitura de texto pelos alunos sem ajuda da professora																	1							1	1	1
3- Leitura de texto pelos alunos com ajuda da professora										1															1	
4- Leitura de texto coletiva																										
5-Leitura silenciosa																										
6- Leitura livre com livros do Cantinho da Leitura				2		1		1		1											1					6
7- Compreensão escrita dos textos	1																					1		2		
8-	1		1		2		1		1		1		1		1				1						10	

Com relação à exibição de filme, ocorrida apenas uma vez, a docente além de fazer a interpretação oral sobre o filme, solicitou uma produção de texto: reconto do filme “O patinho feio”.

Em apenas dois momentos os alunos realizaram leitura de texto sem ajuda da professora. Uma delas realizada de forma diversificada, com o propósito de diagnóstico de uma aluna novata e, a outra, com o intuito de propiciar a um grupo de alunos que havia faltado no dia anterior o conhecimento da história “Menina bonita do laço de fita”, lida pela professora. Além da importante discussão levantada sobre as diferenças de cor e raça etc. que a história aborda, a docente tinha também a intenção/necessidade de que todos os alunos conhecessem a história para poder compreender as atividades do dia que seriam em torno desse texto. Foi uma leitura muito dinâmica e democrática, pois a docente não excluiu os alunos que ainda não conseguiam ler, fluentemente, o texto. Entregou um exemplar para cada aluno e solicitou que lessem. Vejamos um trecho que retrata como a docente conduziu esse momento:

- P- Agora vocês vão me contar. Eu não contei ontem? Agora vocês é quem vão contar pra mim.
 A- (G2) Era uma vez uma menina negra como ...
 P- Como uma?(dirigindo-se ao grupo dos alunos com mais dificuldade)
 A- (G1) pantera. Eles olhavam para a figura, lembravam da história e completavam a frase)
 P- Aqui (G2).
 A- (G2) A sua mãe adorava fazer trancinha...
 P- E depois?
 A- (G1). Ela adorava dançar balé.
 P- E o coelho gostava de olhar a menina por que ela era feia?
 A- Não. Porque ela era bonita.
 A- (G1)Menina bonita, qual o teu segredo de ser tão pretinha.
 P- Vem cá, Geovane, ele lembrou, diz aqui bem alto. (o aluno repetiu a frase)
 ...
 P- E o que aconteceu?
 A- Ela disse que é porque ela tomou muito café...
 P- E aí?
 A- Ela inventava sempre uma história...
 A- (G1) É porque a família dela era toda pretinha...
 P- Ela ia inventar outra história. E quem contou a verdade?
 A- A mãe...

(9ª observação- docente B)

Ao conduzir a atividade acima, a docente tinha o papel de direcionar os dois grupos à realização do texto. Aos alunos cabia ler o texto verbal ou as figuras, no

reflexões sobre a escrita de palavras, personagens da história. Em seguida, construiu um texto, coletivamente, no quadro. Leu com os alunos, apagou o texto e depois solicitou a produção: reconto feito individualmente. Para o grupo dos alunos ainda não alfabéticos, orientou-os a escrever os nomes dos personagens, caso não conseguissem escrever a história. Eis o momento da construção coletiva do texto:

...

P- Eu agora quero com vocês escrever essa historinha. Vamos lá? O que é que eu faço? Começo como?

A- O patinho feio (Sabrina ou Karina. Sempre falantes)

P- Já botei o título: o patinho feio

A- (Geovane) Era uma vez

P- Presta atenção oh: E-RA (escreveu a palavra pronunciando cada sílaba com intensidade)

P- Pulei uma linha do título, João. Vou começar com letra maiúscula, Alex.

- Olha para cá: era u-ma, som longo, oh. U-ma vez. Era uma vez o quê?

A- Uma pata chocando ovo.

P- Plural né? Eram muitos ovos.

P- E aí? Depois disso?

A- Os patinhos nasceram.

P- Era uma vez uma pata chocando ovos. Os patinhos nasceram. E aí?

A- Chapeuzinho vermelho.

P- Na história tinha Chapeuzinho vermelho?

A- Não.

P- E o que aconteceu quando os patinhos nasceram?

A- Eles ficaram grandes e foram passear na fazenda

A- No lago, professora.

P- O que mais? Ítalo. Fala, Gustavo.

A- Ele foi embora.

P- Por que ele foi embora?

A- Porque acharam ele feio.

P- Então vamos colocar assim: e um dos patinhos foi embora porque acharam ele feio. É isso?

A- É

A- Porque riam dele.

P- Ela falou alí, oh: porque riam dele por achar ele feio. E depois disso?

A- Só, tia.

P- Só isso? Acabou a história?

A- Acabou.

P- Vou ler viu? (leu a história construída juntamente com os alunos) E daí? Depois aconteceu mais o quê?

A- Artur: aí ele achou uma família.

P- Uma família de quê?

A- De cisnes.

P- E daí?

A- Ele ficou feliz.

P- Por que ele ficou feliz?

A- Sabrina- Porque ele achou uma família igualzinha a ele.

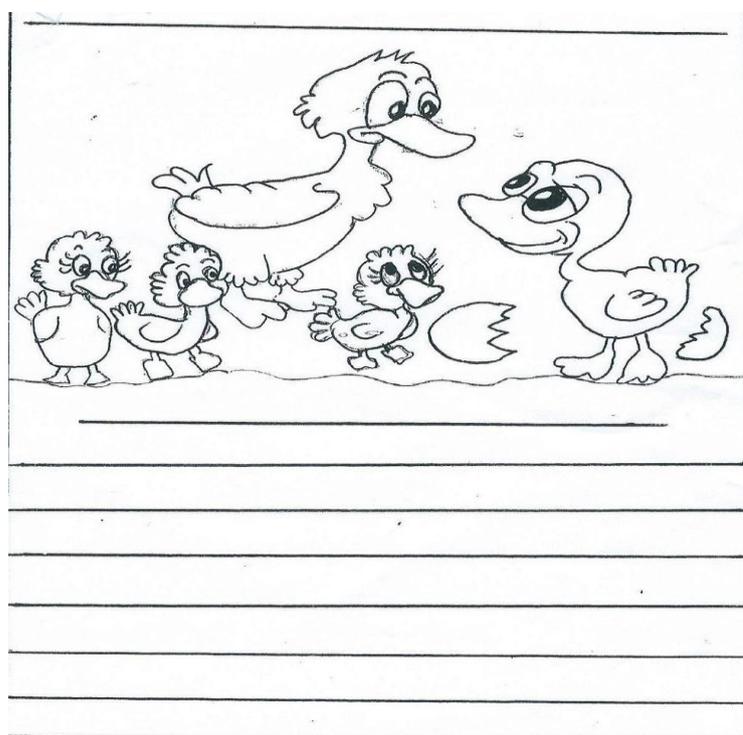
P- Muito bem! Agora ficou completa. A historinha tem que ter o começo, como começou a historinha, tem que contar o meio, como aconteceu, onde aconteceu e, tem que ter o final também.

(Leu a história com fluência para os alunos).

Notamos que esse momento foi muito rico, pois a docente inseriu no processo de produção, de forma igualitária, alunos alfabéticos e não-alfabéticos. Além disso, aproveitou para refletir sobre aspectos importantes da língua, como a nasalização de sílaba, plural e organização do texto. Após esse momento, entregou uma proposta a cada aluno, individualmente:

- P - Agora eu vou apagar o texto que a gente fez e vocês vão escrever do seu jeito. Eu vou dar uma folhinha.
- Bote aqui seu nome (se quiser, pode pegar a fichinha do nome) e escreva, do seu jeito, a historinha do patinho feio.
 - Primeiro vai ser o título. Não pode se esquecer dele, não! O patinho feio. Coloque na primeira linha.

Figura 13: Proposta de produção textual- Turma B



(11ª observação)

Entregou figuras de personagens da história para alunos com mais dificuldades dentro do G1, para eles escreverem seus nomes.

- P- Vocês aqui, botem os nomes dos personagens, dos bichinhos que tem aí.
P- Se você não sabe contar a historinha toda, você vai botar os nomes dos personagens, tá certo?

Nessa aula, prestou assistência simultânea a vários alunos dos dois grupos:

P- Que lugar os patinhos moravam? (lançava algumas perguntas que favoreciam a progressão do texto)

A (G1)- Tia, como é PERU?

P- Como é PE?

A- P-E...

P- FAZEN,ZEN. Som longo. Bote o N.

P- Como é o CHO, CHO?

P- Era uma vez, VEZ. Como é?

A- V-I

P- Como é cisne?

A- C-I.

P- Bote o título: O PATINHO FEIO.

Aproximou-se de alguns alunos mais avançados e lançou perguntas, estimulou a continuidade do texto.

P- PA-TI, TI. Bote o I. (aluno do G1)

P- CA-CHO. Aí tem CA-CHA. Apague esse A. Isso! Muito bem! Tinha mais quem?

PATA, PATINHO. Bote PATINHO.

A- Aqui é CACHORRO que tu fez, foi? (um aluno perguntando ao outro). (Houve interação espontânea entre os alunos).

P- Apaga isso aqui oh.

P- RU, PE-RU. Como é o RU? R com?

A- (G1)- U.

P- M o que é isso aqui? B-A-R. Ou é um P? Lê pra mim?

A- B

P- B-A faz?

A- (G1)- Ba

P- Tu quis dizer o quê aqui?

A- S-I ...

P- É cisne?

P- C-I... (guiou até final da palavra)

P- Com outro aluno. Era uma vez. Vá botar VEZ. VEZ termina com Z.

P- CHO. Você botou o H, mas antes do H faltou quem? De *chapeuzinho vermelho* que a gente trabalhou semana passada?

P- Que letra é essa?

A- C.

P- Então tem que ter o C antes do H.

P- Ei, mocinha, venha cá. Era uma vez um patinho. Cadê o NHO?

P- Aqui tem CANHORRO. CA-CHOR-RO. Pra fazer /xo/ tem que ter o que antes do H?

A- Como é /xo/?

P- Como é o /xa/ de *chapeuzinho vermelho*?

A- C-H-A.

P- Isso! Você já botou o H e o O. Bote o C.

P- Como é o PE? P com...?

P- NASCERAM. Depois do A tem a letra S. Ajeite.

P- Família de verdade. Eu falo DI, mas escrevo DE. VERDA-DE.

P- ELE. Bote um E. Apague isso aqui?

P- O patinho foi embora da sua casa. Bote o ponto final.

P- RU. Como é RU?

A- P-U?

P- N

P- N faz NU. Não é NU é RU. Eu vou ajudar você. É a letrinha da *raposa*.

A- R-U

P- Isso! Descobriu!

(11ª observação)

Apesar da agitação da sala, o trabalho foi proveitoso, pois houve, além da diversificação de atividades adequadas para os diferentes grupos de alunos, momentos de muita reflexão e de ajuda entre os alunos que também interagiram entre si.

No final do dia, a docente analisou, rapidamente, as produções e comentou que, no dia seguinte, iria propor outra atividade, pois percebeu que os alunos ainda não compreenderam muito bem a proposta.

Solicitou, então, no dia seguinte (12ª observação) mais uma produção textual. Primeiramente leu outra versão da história: “O patinho feio”, escrita pela autora Samia Rios. Comparou alguns pontos da história com a do dia anterior, explorando elementos da narrativa. Aproveitou para fazer algumas reflexões sobre a escrita de algumas palavras contidas na história, propôs também uma atividade escrita de interpretação textual e, só depois, solicitou a produção, agora a partir de sequência de quadrinhos. Vejamos a condução da leitura da história e, em seguida, da produção textual:

P- Era uma vez uma linda pata que vivia num lago. (Eita, já começou diferente, não foi?) E ontem era na fa...?

A- zenda.

P- Continuou a história.

...

P- Na história de ontem, o lago congelou?

A- Não.

Concluiu a história.

Na historinha de ontem, qual era a cor dos cisnes?

A- Branca.

P- E esses daqui?

A- Pretos

P- Se Duda for contar a historinha do patinho feio, vai contar de um jeito. Mesma coisa Samia (autora da história), alguém contou pra ela, ou ela leu e contou diferente. Houve alguma diferença da de ontem?

A- Houve.

P- A de ontem foi em que local?

A- Na fazenda

P- E a de hoje?

A- No lago.

P- Ontem a patinha levou os patinhos para conhecer a fazenda. Esse não. Os patinhos foram lá visitar. A história terminou do mesmo jeito?

A- Não.

No começo, nas duas histórias, a patinha esperou os ovos chocarem?

A- Sim

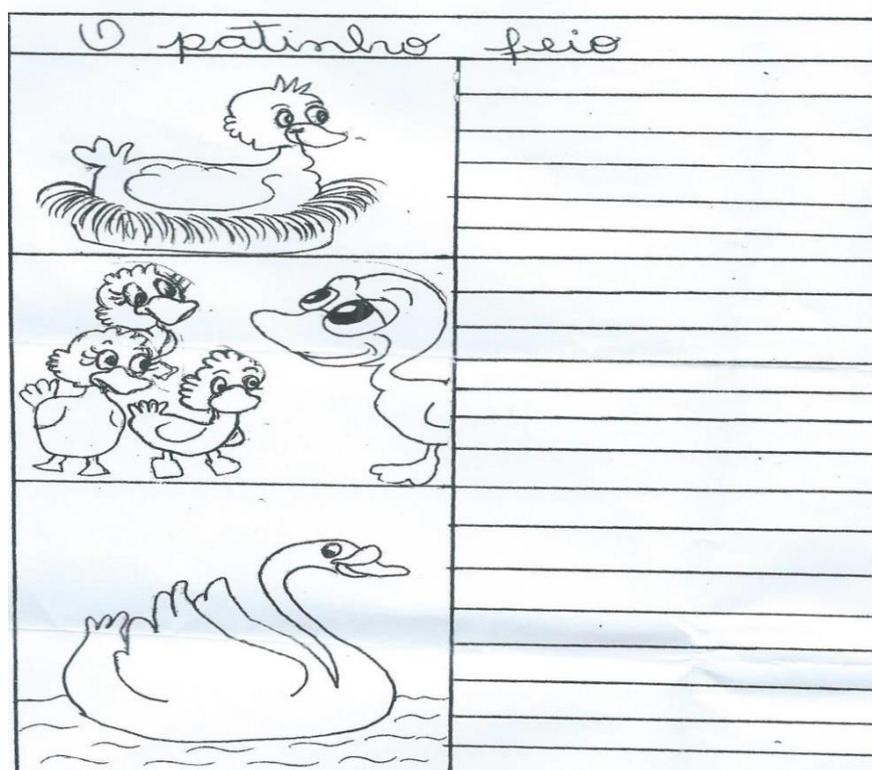
P- E depois, quando saíram os patinhos, os dois eram feios?

A- Sim

- P- E aí o patinho ficou triste por ser rejeitado nas duas historinhas?
 A- Sim.
 P- E ele fugiu?
 A- Sim.
 P- E, no final, os dois patinhos se transformaram num?
 A- Cisne.
 P- Então a historinha foi a mesma, sendo contada de um modo diferente.
 Eu vou contar agora, a que vocês contaram pra mim ontem. Eu escrevi aqui (cartaz em letra de forma).
 Leu o texto que construíram, coletivamente, no dia anterior.
 P- Quem estava chocando?
 A- A pata.
 (12ª observação)

Fez algumas reflexões sobre a escrita de palavras, rimas etc. e passou uma atividade de interpretação escrita sobre o texto. Depois, entregou a cada aluno do grupo 2 (alunos alfabéticos), uma proposta de produção, conforme exemplo abaixo:

Figura 14: Proposta de produção textual- Turma B



(12ª observação)

Durante a realização das produções pelos alunos, a docente fez correções em processo, fazia perguntas para alguns alunos, com o intuito de que eles organizassem, primeiramente, as ideias, para depois escrever, de forma mais coerente.

Segue um exemplo de condução da atividade:

P- Ontem vocês escreveram a historinha do seu jeito. Hoje eu separei em partes: o começo (o que aconteceu aqui? Mostrando a imagem do 1º quadrinho, correspondente ao início da história)

A- Ela ficou chocando e nasceu um patinho feio.

P- Aí quando nasceu, aconteceu o quê?

A- Os patinhos nasceram e um era feio.

P- E o final?

A- O patinho virou um cisne.

P- Começo, meio e final. Primeiro você vai colocar o seu nome. Quem não souber escrever o texto, escreve palavras ou frases.

A- Orgulhosa é com Z-A ou S-A?

P- S-A

...

(12ª observação)

Na seção que trata das atividades diversificadas, iremos perceber, talvez pela agitação da sala ou a preocupação em cumprir com o planejamento do dia que, às vezes, a docente fornecia, o que não era do seu feitio, algumas respostas aos alunos.

Observaremos, ainda, o “fôlego” de que a docente necessitou para poder realizar diferentes atividades com sua turma: escrita de frases ou palavras com alguns alunos do G1, bingo da letra inicial com outros alunos do G1e produção de texto com o G2. Neste dia, a estagiária ajudou a professora, conduzindo a atividade do bingo com alguns alunos do G1.

Figura 15: Atividade diversificada: escrita de frases
(G1)- Turma B

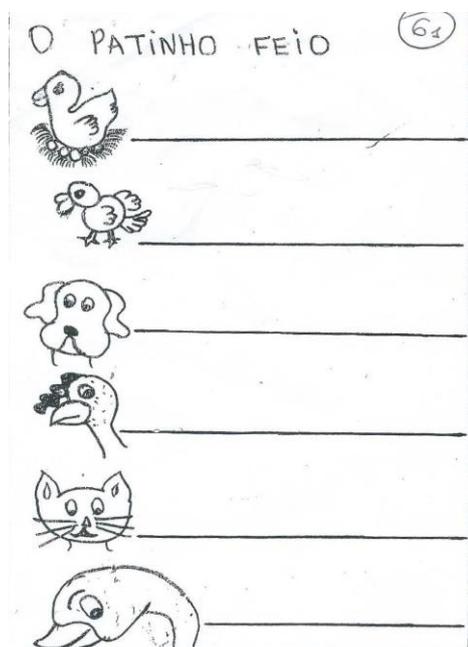
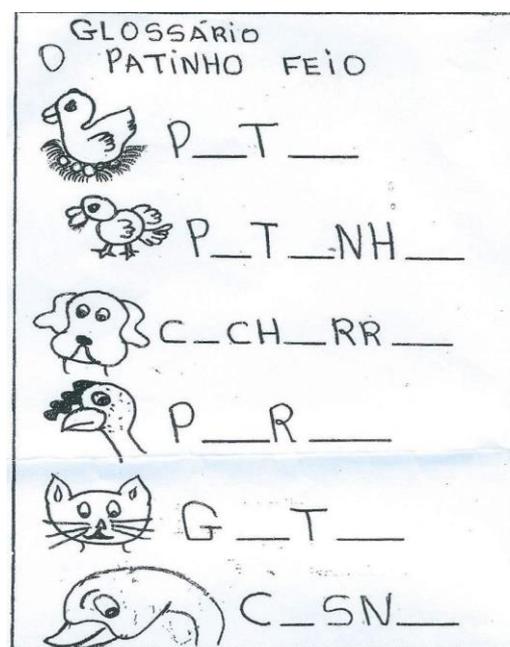


Figura 16: Atividade diversificada:
escrita de palavras com lacunas
(G1)- Turma B



(12ª observação)

A docente B procurava não deixá-los ociosos e levava muitas atividades para que pudessem ficar ocupados o mais possível na tentativa de dirimir a indisciplina.

No tópico seguinte iremos discutir sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos disponibilizados pelas docentes para o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem de leitura e escrita de suas crianças.

6 RESULTADOS DE ANÁLISES III: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E SUA ADEQUAÇÃO PARA O ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE, FORMAS DE AGRUPAMENTO E ATENDIMENTO AOS ALUNOS

6.1 A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES PRATICADAS PELAS PROFESSORAS A E B

O atendimento à heterogeneidade de aprendizagem pode ser oferecido de diferentes formas, conforme vimos na seção referente aos resultados de pesquisas que tratam desse aspecto. Dentre as várias maneiras de realização desse trabalho, o professor pode lançar mão de atividades diversificadas, agrupamentos de alunos e atendimentos individualizados. Nesta seção 5.1., analisaremos, separadamente, as práticas de cada professora, a fim de entender melhor as singularidades com que organizavam e realizavam seu ensino voltado à diversidade dos educandos.

6.1.1 A diversificação das atividades praticadas pela Professora A

O quadro a seguir nos revela como a professora A organizava a turma para atender a diversidade de seus alunos, a cada jornada de aulas observada. Consideramos tanto as ocorrências de atividades desenvolvidas na sala de aula quanto as solicitadas pela professora para a realização em casa pelos alunos. No mesmo quadro, registramos, também, se as atividades se pautavam por critérios que levassem em conta a diversidade de saberes dos aprendizes.

Quadro 16: Presença e adequação de atividades diversificadas nas 12 jornadas de aulas observadas- Turma A

Tratamento da heterogeneidade no ensino da Língua Portuguesa - Atividades diversificadas													
Categorias / Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Presença de atividades diversificadas na sala de aula		x		x	x	x	x	x	x				07
Presença de atividades diversificadas para casa para alunos com mais dificuldades			x			x						x	03
Presença de atividades diversificadas para casa para grupos de alunos		x					x					x	03
A diversificação atendia ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos		x	x	x	x	x	x	x	x			x	09

As atividades apresentadas eram as mesmas, porém ajustadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos														-
As atividades diversificadas na aula não tinham relação entre si														-
As atividades diversificadas para casa não tinham relação entre si							x							01
Total	-	3	2	2	2	3	4	2	2	-	-	3	23	

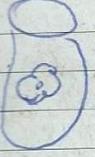
Conforme ilustra o quadro 16, a docente proporcionou aos alunos atividades diversificadas em 09, dos 12 dias de observação. Salientamos que, embora nas observações de número 01, 10 e 11 ela tenha trabalhado com atividade única, durante a execução destas prestava assistência individual aos alunos com mais dificuldades. Nesses dois dias, focou o tema/projeto sobre a Copa do Mundo e a discussão e exploração desse tema propiciou um trabalho mais coletivo mesmo. Na jornada 11, fez a correção coletiva com base nos erros dos alunos.

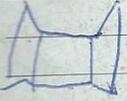
A análise das atividades demonstrou que as mesmas eram adequadas aos níveis dos alunos, como ilustraremos mais adiante. Verificamos, também, que a maioria delas foi desenvolvida na sala de aula com o apoio da professora, que prestava atendimento tanto de forma coletiva quanto individualmente, sobretudo aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. As formas de agrupamento adotadas pela professora A aparecem resumidas no Quadro 11. Salientamos que as marcações referem-se às ocorrências de cada modalidade, durante os doze dias observados, e não à quantidade delas, já que algumas modalidades eram realizadas várias vezes a cada jornada.

Vejamos um exemplo de atividades diversificadas aplicadas aos três grupos de alunos da sala no segundo dia de observação. A turma estava organizada em três grupos: o G1 (pré-silábicos), o G2 (silábicos) e o G3 (alfabéticos):

Figura 17: Exemplo de Atividades diversificadas para o G1 e G2- Turma A

G.1. - Coloque a consoante que falta.

 _ a _ _ o

 _ a _ e _ a

 _ o _ ~~o~~ ~~o~~

 _ a _ u _ i _ a _ a

 _ a _ _ i _ _

G.2 - Pinte a sílaba inicial e separe outra palavra.

galarié _____, _____

foop _____, _____

fipe _____, _____

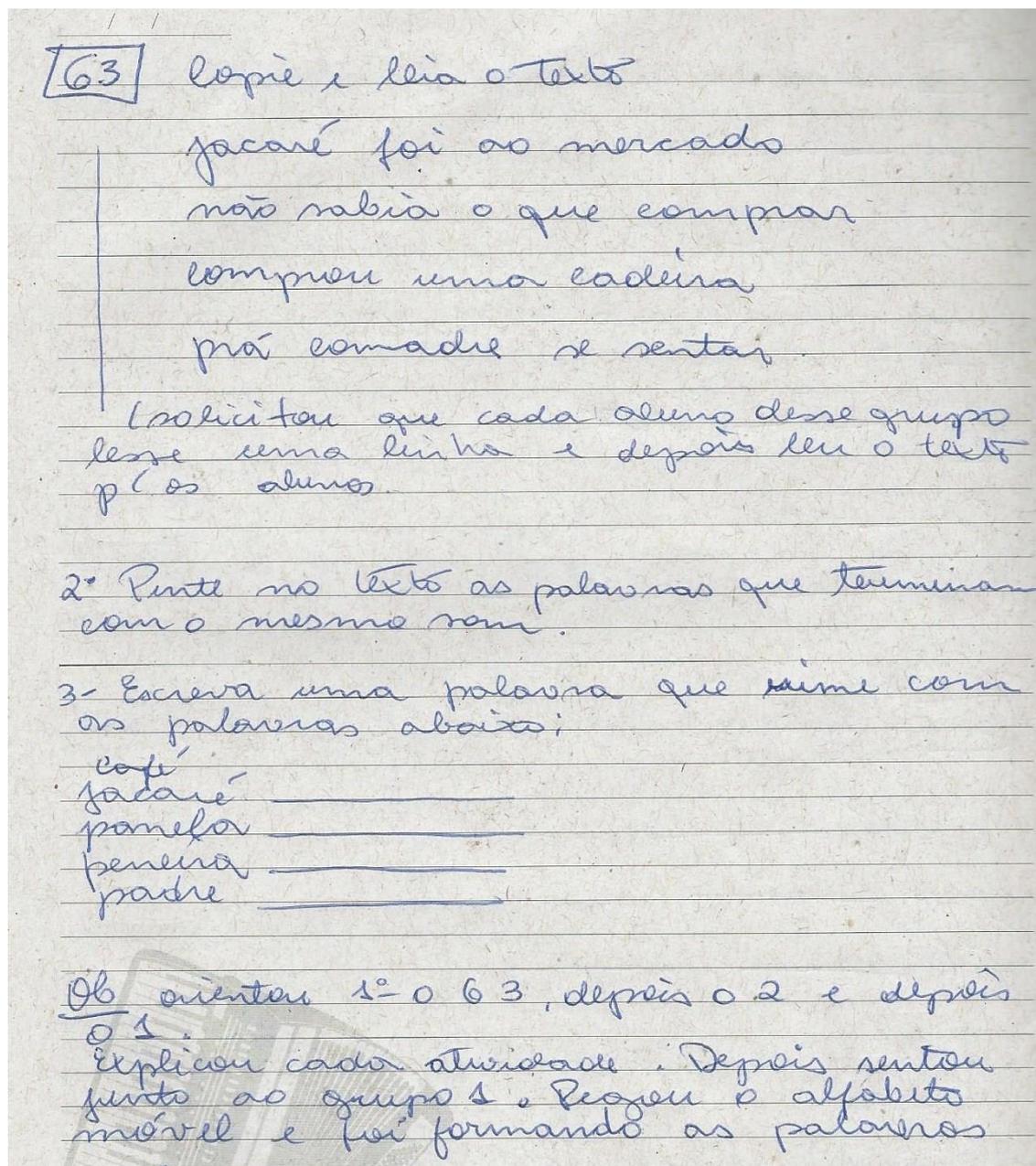
2. - Pinte as sílabas iguais nas palavras diferentes.

pijama	laranja	fabuti
pipoca	lana	maracaí
zomelo	néve	roné

Setembro Outubro Novembro Dezembro

(2ª observação)

Figura 18: Exemplo de Atividade diversificada para o G3- Turma A



(2ª observação)

Conforme dito anteriormente, verificamos que as atividades propostas pela docente pareciam adequadas aos níveis de aprendizagem das crianças. Especificamente, neste dia, a docente propôs ao G1 a escrita de letras em palavras com lacunas; ao G2, a identificação de sílaba inicial e escrita de palavras com sílaba dada e identificação de sílabas inicial, medial e final; e ao G3 cópia e leitura de texto, exploração de rimas, evocação e escrita de palavras que rimam.

A princípio, achamos que a docente estivesse equivocada, ao solicitar aos

alunos pré-silábicos a escrita de letras que completassem, corretamente, as palavras, mas logo presenciamos a intervenção da professora, ao utilizar o alfabeto móvel e ir refletindo com o grupo, sobre que letras poderiam ser encaixadas naqueles espaços para formar as palavras. Eis um trecho desse rico momento:

P- Agora é com vocês do G1. Qual é a consoante entre o A e o O pra fazer JAR-RO?

A- Jackson- J e RR

P- onde é que vai botar o J, no começo, no meio?

A- Jéssica- No primeiro

P- Aí eu vou botar o J junto do A pra fazer como?

A- JA

P- E nos dois tracinhos vai botar que letra?

A- R

Formou a palavra com as letras do alfabeto móvel que estava na mesa. E refletiu novamente: juntando as letras J com A faz Já, mais RRO faz JAR-RO.

P- Vem, cá. Passa teu dedo aqui no J. Tá vendo? Por que tu faz assim ao contrário? (orientado a escrita da letra J ao aluno)

- Continuando. JANELA. Eu botei o A, tá faltando, botei o E, tá faltando botei o A (apontando para as vogais e os espaços em branco da palavra).

A-E-A. Não tem JANELA, faltam três consoantes. Qual é a letra que juntinho do A vai fazer JA? Vou botar aqui pra escolher, viu? (mostrou as letras J, N e L do alfabeto móvel em ordem diferente). Tu acha que é qual, Raíssa?

A- o J

P- E tu, Jackson?

A- L

P- L? A 1ª vai ser L pra fazer JA?

A- É o J.

P- Se eu colocar o L vai ficar LA-NE-LA. Não pode. Todo mundo bota o J junto do A. O seu J tá ao contrário, apague. Agora pra fazer o NE, qual a letra que vai botar, N OU L?

A- N

P- Agora a gente já tem JA-NE-A. Falta uma letra pra fazer LA.

A- L

P- Bote. Dá trabalho, mas eu tenho certeza que daqui a dois meses eu tô saindo dessa fase e fico mais descansada.

Procedeu da mesma forma com as demais palavras (JOGO, JABUTICABA e JARDIM)

P- Agora é essa.

A- Anel

P- Tu acha que anel tem essas letras todinhas? A-U-I-A-A.

A- LARANJA

P- LARANJA é assim? A-U-I-A-A?

A- JABUTICABA

P- Muito bem. Descobrisse pelo som.

(2ª observação)

Quanto às formas de agrupamento dos alunos, o Quadro 17 traz uma síntese

das soluções adotadas pela profa. A.

Quadro 17: Formas de agrupamento das crianças nas 12 jornadas de aulas observadas-Turma A

Agrupamento das crianças durante as atividades													
Categories / Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
As atividades eram coletivas e dirigidas a todas as crianças	x	x				x	x			x	x	x	7
As atividades eram coletivas e dirigidas a determinados grupos de crianças													-
As atividades eram individuais e as mesmas para todas as crianças	x									x	x		03
As atividades eram individuais, mas diferenciadas para cada grupo de crianças		x	x	x	x	x	x	x	x			x	09
As atividades eram diversificadas em grupo ou em duplas		x		x	x	x	x	x	x				07
Total	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	26

Prevaleram atividades realizadas, individualmente, porém, diferenciadas para cada grupo de crianças e, também, as atividades em grupo, que ocorreram em 7 dias, ou seja, em mais de 50% dos dias observados houve formação de grupos. Até a 6ª observação havia três diferentes grupos: G1- pré-silábicos, o G2- silábicos e o G3- alfabéticos. No 2º bloco, ou seja, da 7ª à 12ª observação, a professora reduziu a dois grupos, devido à transferência de alunos, o que ocasionou a redução da heterogeneidade de níveis de aprendizagem, ficando o G1 formado por alunos silábicos e o G2 por alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Apesar de ter havido muitos momentos de trabalhos em grupo, as crianças pouco cooperavam entre si. Isso pode estar relacionado à atuação da docente nos grupos, a qual sempre estava presente, refletindo com os alunos, principalmente com o G1. No segundo dia de observação, ao orientar o grupo 3, a docente solicitou que cada aluno lesse uma linha do texto. Durante a leitura, quando algum aluno tinha dificuldade de ler alguma palavra, o colega o ajudava, dizendo a palavra, mas a docente não explicitou/incentivou a cooperação explicitamente. Vejamos o comando para a realização da tarefa:

P- Vocês conhecem o texto e vocês é quem vão ler. Então vamos fazer assim: cada um de vocês lê uma linha. Começa aí. Cada aluno leu uma linha e a professora orientou a atividade de localizar as rimas. (Enquanto isso, os demais grupos estavam copiando a atividade.

(2ª observação)

As principais atividades diversificadas prescritas pela professora aos alunos, no primeiro bloco de observações, foram: ao G1: identificação de letras, identificação de sílabas, montagem de palavras com o alfabeto móvel, comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais e/ou diferentes, escrita de letras com apoio de desenhos, bingo da letra inicial. Já ao G2 propôs: identificação de sílaba inicial, escrita de palavra a partir de sílaba dada, comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais e/ou diferentes, bingo da letra inicial e identificação de letras. Ao G3 propôs: identificação escrita de palavras que rimam, leitura de texto, escrita de palavras, separação de sílabas em palavras. Como se pode ver, existia um cuidado de ajustar, minimamente, os desafios aos níveis dos três grupos.

No segundo bloco de observações, as atividades mais realizadas no G1, agora formado por alunos silábicos, foram: contagem de letras e de sílabas, identificação de vogais e consoantes, escrita de letras e de palavras com apoio de desenhos, identificação de letras e leitura de palavras com apoio de desenhos. Para o G2, composto por alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, as atividades foram: formação de palavras, leitura de palavras e de texto, interpretação escrita de texto, escrita de palavras a partir de sílaba dada, escrita de palavras com apoio de desenhos, ditado de palavras, escrita de sílaba com apoio de desenhos, organização de palavras em ordem alfabética e produção textual. Mais uma vez, julgamos que houve real diferenciação e busca de ajuste às diferenças de nível de apropriação do SEA constatadas entre os grupos.

O Quadro 18, abaixo, detalha as formas de atendimento oferecidas pela docente A aos seus alunos, nos dias em que observamos sua turma.

Quadro 18: Formas de atendimento aos alunos nas 12 jornadas de aulas observadas- Turma A

Formas de atendimento dado às crianças na execução das atividades													
Categories / Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Durante atividade no grande grupo, atendimento apenas de forma coletiva													-
Durante atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual a alguns alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
Atendimento coletivo direcionado a grupos de alunos		x		x	x	x	x	x	x				07
Atendimento individual a todas as crianças				x		x	x	x	x		x		06
Atendimento específico a alunos com maior dificuldade na atividade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
Atendimento específico a alunos mais adiantados na apropriação do SEA		x				x		x		x			04
Solicitação/ incentivo à cooperação entre crianças	x						x					x	03
Atendimento dado por pessoa externa à classe - aluno e/ou grupo de alunos		x											01
Total	3	5	2	4	3	5	5	5	4	3	3	3	44

Em sua prática pedagógica, a professora A atendeu aos alunos de diferentes formas, como podemos atestar no quadro acima: coletivamente, em grupos ou individualmente. Mesmo durante as atividades coletivas, que ocorriam, principalmente, nos momentos de “leitura para deleite”, feita em voz alta pela professora, ou nos momentos de explanação de alguma atividade a ser realizada no livro de matemática, a docente, além de envolver todos os alunos na atividade, também procurava atender, individualmente, alguns alunos, indagando-os sobre a história lida, levando-os a refletir sobre o funcionamento do SEA, durante a leitura deleite, ou auxiliando-os a localizar as atividades no LD de matemática, entre outras atividades. Dessa forma, em todos os dias de observação, a professora garantia algum atendimento individualizado aos alunos com mais dificuldades.

Durante os 12 dias observados, ela proporcionou pelo menos duas formas de atendimento, exceto no 3º dia, quando realizou apenas atividades individuais e, no 8º dia, no qual formou grupos de trabalho, para poder atender melhor à diversidade de aprendizagem de seus alunos.

No 3º dia houve aula de educação física e, quando os alunos retornaram à classe, a professora realizou uma leitura para deleite, passou atividade individual de escrita livre, sugerida pelo autor do texto lido, passou atividade diversificada para

casa, para dois alunos com mais dificuldade, e largou a turma mais cedo, devido a uma reunião na escola. No 8º dia, por sua vez, os alunos trabalharam em grupos, mas, antes, a professora leu um texto e o reconstituiu e interpretou, oralmente, com toda a turma.

Ao formar grupos de alunos sob o critério da diferenciação de níveis de aprendizagem, ela também não limitava o atendimento à forma coletiva, mas buscava acompanhar, individualmente, alguns alunos nos grupos ou, quando um aluno de um grupo lhe solicitava ajuda, indo até a professora, que estava prestando atendimento a outro grupo. Quando isso ocorria, ela apresentava muita desenvoltura no trabalho com os diferentes grupos. Isso nos leva a crer que era comum, na prática dessa docente, esse trabalho diversificado e o que nos chamou atenção foi o fato de ela tratar, com tanta naturalidade, a existência das diferenças e fazer os alunos compreenderem a dinâmica muito satisfatoriamente. Vale a pena relembrar um desses ricos momentos de alternância de atendimento a dois grupos de alunos com atividades diferentes, o G1(alunos silábicos) com identificação de letra inicial e o G2 (alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos) com interpretação escrita de texto. Para o trabalho com os dois grupos, primeiramente, a professora explicou que a atividade que iria escrever no quadro seria somente para o G2 e que o G1 receberia folhas de jornal para fazer atividade diferenciada. Copiou, rapidamente, a atividade e dirigiu-se ao G1 para explicar a tarefa com o jornal. Depois voltou ao G2:

P- (G2) Aqui, vamos lá! Presta atenção em mim. Eu vou ler: interpretação textual - A princesa e a ervilha.

Na lista abaixo há duas personagens que não aparecem... não são dessa história. Marque um x nas penetras.

Tem sapo, princesa, príncipe e bruxa. Já marcaram? Quem era que não aparecia na história?

A- G2- Sapo e bruxa

P- Beleza. Vocês estão bem, viu?

P- 2º. O que levou a princesa a bater na porta?

A- G2-O raio e o trovão.,A chuva

P- Escrevam

P- (dirigindo-se ao G1) martelo. Qual é a letra de martelo e de mesa? Circule os dois M. Mar-te-lo, começa com que letra, Mateus?

A- G1- M

P- Circule aí

A- (do G1, já resolvendo outro item)- primeira letra de SOFÁ é S, não é?

P- Isso!

P- Beleza. SAPATO, RELÓGIO, MALA. Faça o restante.

P- (dirigindo-se ao G2) O 3º. A moça garantiu que era uma princesa de verdade. Por que a rainha duvidou que ela não era princesa de verdade? Ela chegou como lá, quando ela bateu na porta? Ela estava como?

A- G2- De preto.

P- Sim. De preto e o que mais? Ela tava toda?

...

(interrompe e se dirige ao G1)

P- (dirigindo-se ao G1) S de sorvete. MORANGO. Qual é a letra de MORANGO?

A- G1- M

P- (dirigindo-se ao G2) E então: A princesa era de verdade e a rainha duvidou porque ela estava o quê?

A- Suja de lama ... (8ª observação)

Em 06 das 12 observações, a professora A prestou atendimento individual a todas as crianças. Esse atendimento se deu nos momentos da correção da atividade de classe, no birô, e no momento de tomar a leitura de textos. Houve incentivo à cooperação em apenas 3 dias e ajuda do estagiário que acompanhava um aluno especial em um único dia.

Os alunos considerados mais avançados na aprendizagem também foram motivados e atendidos pela professora, principalmente quando os demais não conseguiam responder. Ao refletir, coletivamente, sobre a escrita de algumas palavras, a professora recorria à ajuda desses alunos. Eis alguns exemplos:

“P- Nessa palavra JARDINEIRA. Quais as letras que se repetem?

A- A-R-I

P- Sabia que formou uma palavra. Qual é a palavra?(alunos ficaram calados) hein, Elias?

A- ARI”. (2ª observação)

...

“P- Nessa questão 6, eu quero que esse grupo aqui (os mais avançados) leiam a questão (problema matemático. O aluno Pablo fez a leitura com fluência, mas com voz baixa)

P- Muito bem”! (6ª observação)

A utilização de atividades diversificadas para essa professora era imprescindível para atender aos diferentes níveis de conhecimento da escrita atingidos pelos alunos e para avaliar os avanços dos mesmos. Na 8ª observação, ao constatar que o aluno Allan ia marcando a pauta sonora das sílabas das palavras, à medida que ia completando-as com as vogais, aplicou outra atividade diversificada,

a fim de saber se ele poderia evoluir para o G2. Vejamos um trecho do encaminhamento:

“Eu tô achando que ele tá mais avançado do que isso. Vou fazer outra atividade com você já, já.

Allan, tenta escrever CASTELO, CINDERELA (entregou a atividade do G 2).

Olha, (referindo-se a Allan) eu não vou dar mais atividade daquela não (G1). Ele já tá avançando. (O aluno escreveu num nível alfabético, com algumas letras faltando).

Enquanto isso, Allan terminou a atividade e mostrou à pesquisadora, que constatou que, sim, ele estava alfabético.

A- Tia, eu quero uma tarefa mais difícil.

P- Você quer uma mais difícil, porque você está mais sabido, é?

Entregou outra atividade a Allan: leitura de palavras com apoio de desenhos.

P- Você vai ler a palavra e ligar pra figura com o nome dela.”

A atitude de acompanhar/avaliar o desenvolvimento dos alunos estava em consonância com o que a professora tinha expressado, na entrevista, quando foi interrogada sobre o que fazia quando percebia que algum aluno já estava mais avançado. Vejamos :

“É, eu passo ele adiante. À medida que ele vai mudando, que eu percebo que ele vai avançando... eu vou trocando ele de lugar, porque eu já sei: eita! ele tá alfabético quase B. Ele tá alfabético A. S e ele for organizando, ali, as coisas, a autoestima dele vai melhorar e ele vai ver que tá evoluindo.”

A fala da professora se concretizou quando ela avançou o aluno Allan para o G2. Isso revela sua atenção e consciência da necessidade de realizar um ensino ajustado aos níveis dos alunos.

6.1.2 A diversificação das atividades praticadas pela Professora B

O quadro 19, a seguir, nos revela como a professora B organizava a turma para atender a diversidade de seus alunos, a cada jornada de aulas observada.

Quadro 19: Presença de atividades diversificadas no ensino de LP nas 12 jornadas de aulas observadas - Turma B

Tratamento da heterogeneidade no ensino da Língua Portuguesa- Atividades diversificadas													
Categorias / Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Presença de atividades diversificadas na aula		x	x		x				x	x	x	x	7
Presença de atividades diversificadas para casa para alunos com mais dificuldades													
Presença de atividades diversificadas para casa para grupos de alunos													
A diversificação atendia ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos		x	x		x				x	x	x	x	7
As atividades apresentadas eram as mesmas, porém ajustadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos	x			x		x	x	x			x		6
As atividades diversificadas na aula não tinham relação entre si													
As atividades diversificadas para casa não tinham relação entre si													
Total	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	3	2	20

Analisando o quadro acima, observamos que a docente B propôs a sua turma atividades diversificadas em 7 dos 12 dias observados, e que as mesmas nos pareceram adequadas aos níveis dos alunos. Salientamos, mais uma vez que, como não havia espaço para agrupar os alunos em duplas ou pequenos grupos, a docente diversificava as atividades e fazia as intervenções, indo até os alunos, individualmente. Além de diversificar as atividades, nesses dias, quando trabalhou com atividades unificadas, em 6 dos 12 dias, a docente também buscou ajustá-las aos níveis dos alunos, em prol de um ensino que favorecesse tanto os que estavam mais avançados quanto os que tinham mais dificuldade com relação à aprendizagem do SEA.

Vejamos um desses momentos em que a docente buscou, a partir de uma única atividade (ditado), engajar os dois grupos que havia em sua sala.

- P- Eu queria que Jeferson viesse pra o lado de cá só um pouquinho. Aí depois tu volta, Jeferson. (esse aluno pertencia ao grupo mais avançado, mas, neste dia, sentou por conta própria no outro grupo).
 P-Vão tentando ler a palavrinha, tá certo?
 A- O quê, titia?

P- Vão tentando ler as palavrinhas dos nomes dos desenhos. (a professora desenhou algumas figuras e os seus respectivos nomes ao lado)

- Olha, coloca assim: 1, pula uma linha, 2...

P- Presta atenção! Todo mundo, tá? Olha pra minha boca, Artur, Alex não tá olhando. Vamos lá. Olha aqui: JA-U-LA, JAULA. Vamos pegar o /JÁ/ de JACA, JA,U- LA, /LA/ de LAÇO. (grifa a sílaba inicial de cada palavra e, logo após a visualização pelos alunos, apaga o grifo)

Passa nas carteiras e olha se os alunos conseguiram responder.

P- Deixa eu ver se conseguiu. Faltou o U. JA-U. Bote o U. (orientou alguns alunos que cometeram o mesmo erro)

P- Botasse o U, cadê o LA? La de *laço*?

Para os alunos Alex e Gustavo, a professora foi até o quadro e apontou para a palavra JACA e perguntou: 'começou com que letra?'

A- J

P- Bote o J. JA-U-U-U. LA de LAÇO. Como é o LA?

P- Com outros alunos. Muito bem!

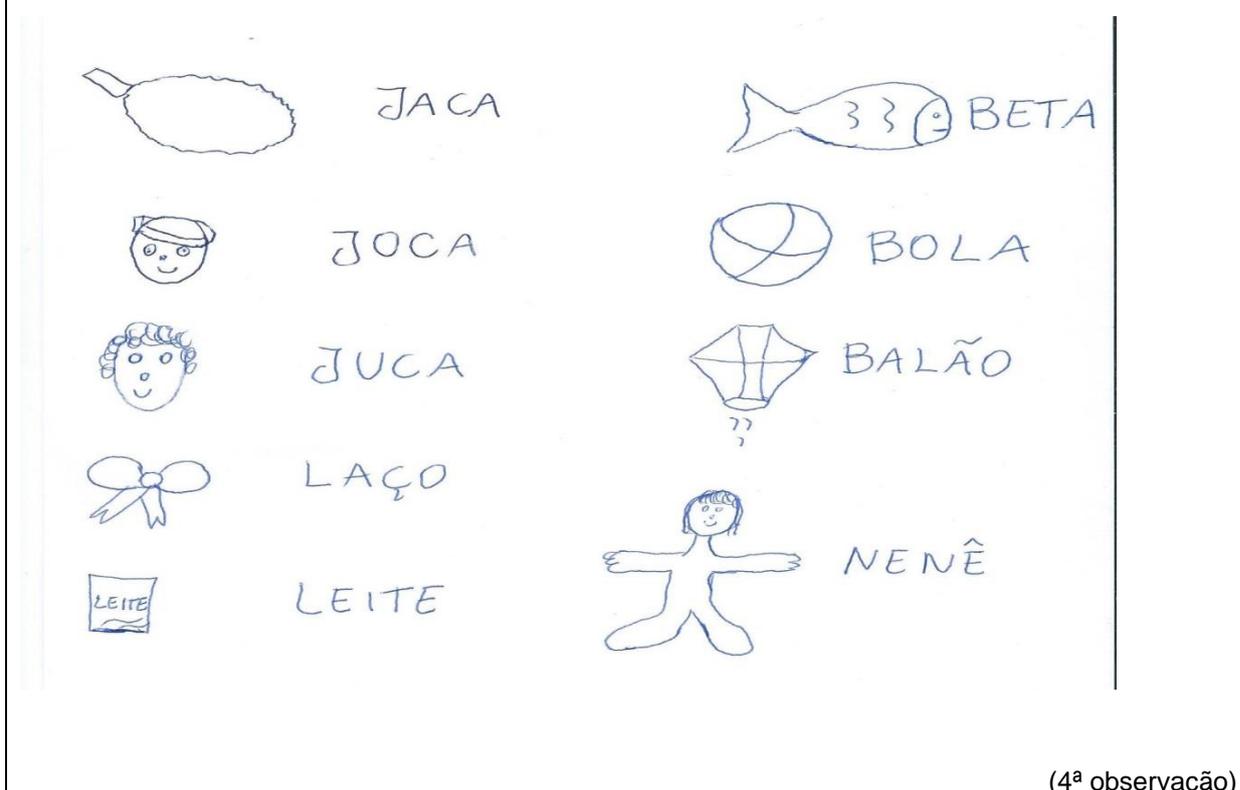
P- Vocês, tá? (G2). Vocês não. (G1)- JAULA BONITA. Não é pegado não, viu? É separado. Vocês não.

P- Samuel, você sabe. O JA de JACA. (o aluno escreveu. Esse aluno sabia, mas era disperso) JA-U-U-LA-LA. A professora ia falando cada sílaba e ele escrevendo. O aluno já estava habituado a isso. LA de LAÇO, Samuel.

P- Tá certo o seu. Tá certo o seu. Agora vou dizer a segunda palavra. Vou apagar aqui, tá?

(4ª observação)

Figura 19: Banco de palavras de apoio para o ditado



(4ª observação)

Como vimos, na atividade descrita acima, a docente lançou mão de tarefas que pudessem atingir os dois distintos grupos de alunos de sua turma. Para os que já estavam alfabetizados, acrescentava um adjetivo e, para os alunos ainda não alfabetizados apoiava-se nas sílabas dos nomes dos desenhos para ajudá-los a construir a palavra ditada. Ficou evidente que a docente direcionou uma maior intervenção aos alunos com hipóteses de escrita menos elaboradas, os quais, além das dificuldades de apropriação do SEA, eram dispersos e pouco se concentravam na aula. Esses alunos só conseguiam fazer alguma relação fonográfica com a ajuda da professora, ou seja, eram muito dependentes para refletir sobre relações entre fonemas e grafemas.

Essa atividade do ditado que, aplicada de forma tradicional, implicaria um professor ditando as palavras e esperando o aluno escrevê-las, tornou-se, nessa aula, um momento dinâmico, de coconstrução de conhecimentos.

Vejamos, agora, um trecho da aula doze onde a professora propôs quatro tipos de atividades: escrita de frases (G1), escrita de palavras para o G1 (alguns alunos), bingo da letra inicial com alguns do G1 e produção de texto com o G2, cujos exemplos já apresentamos na seção anterior). Neste dia, a estagiária estava na sala e realizou o bingo enquanto a professora assistia os demais grupos.

Assistência aos alunos do G1:

P- CHO-COU. CHA de chapeuzinho vermelho. CHO.

P- A pata choca. PA, PA como é o PA?

A- P-A

P- Cadê o nome ovo? (o aluno não havia escrito a palavra ovo e ficou escrevendo, após a indagação da professora)

P- Quer botar o quê?

A- Pata no ninho?

P- Bote.

P- Aqui vc colocou li, ni, n-i. Como é o nho? Tá certo? N-O faz /no/. Antes do o tem outra letrinha. A letra do hipopótamo. (o aluno ficou consertando a palavra e a professora foi atender outro aluno)

P- Tá certo, mas está pegado. Não pode! Cada palavrinha no seu lugar. Tem que ter um ponto aqui.

P- cho-ca. Bote o ca.

P- cho-can. Esqueceu do som longo, foi?

Atendimento simultâneo alunos do G1 e G 2:

... as suas visitas. Tem som de z, mas eu boto s. Visitas no plural, bote um s.

P- A pata ficou feliz, ficou não é VI.

P- visitas o quê?

A- Que estavam chegando.

P- Muito bem! Bote o M aqui no final pra ficar *estavam*.

P- Gente, cada palavra no seu lugar, hein!

P- ca-chor-ro. Como é /ro/? R com? (assistência ao aluno do G1)

A- O

P- Venha cá, eu vou ler. Ca-co-rrro. Pra ficar cho? Qual é a letra de chapeuzinho vermelho? Faltou o quê? (outro aluno do G1)

A- O h.

P- Como é gra? G-A é G-R-A. (ao orientar aluno do G2 que produzia o texto)

A- R

P- Muito bem, tá vendo?! Engra-ça-do. É com Ç. *Em*, vou botar o quê aqui?

A- N.

P- Isso!

P- peru bo-ni-to. Faltou o /to/. Bote aqui o /to/. (aluno do G1)

P- a-mi-go. Aqui tem a-mi-do, d-o. go,go. Do gatinho. A letrinha do gato. Muito bem!

P- Pra fazer, NAS bote a letra S. (nasceu)

P- Quem terminou o dever vai fazer um grupinho pra formar as palavrinhas. (jogo: a partir de figuras, formar palavras como alfabeto móvel) (a turma estava muito barulhenta e a professora precisava de apoio pra poder fazer atividades diversificadas. Diferente da turma A que era calma e comportada)

P- Você faz uma bagunça na tarefa! Eu não gosto de bagunça não. Bote um Q aqui sem borrar. Pra fazer *quan-do* tem que ter um U e um A. (aluno do G2)

P- fi-co-uuu. Bote um u aqui. (aluno do G1)

- patacho. Esse *pata* tá pegado com o *CHO*. Não pode. (aluno do G2)

P- Quando tem som longo, depois do A vem N.

P-... o ovo quebrou e (eu falo i, escrevo e. Bote um e aqui.

P- ... nasceu grande. Como é ga? (aluno do G2)

A- G-A. Mas eu quero gra.

P- eu boto o R.

P- Isso! Só que aqui tem gar. É gra. Som forte. Muito bem, meu amor!

(12ª observação)

Observamos o esforço da docente na condução das atividades diversificadas na turma. Neste dia, a frequência dos alunos foi baixa, apenas 21 alunos, e a professora, juntamente com a estagiária, formaram pequenos grupos para realizar as atividades. A docente prestava assistência simultânea aos diversos alunos, porém a sala estava muito barulhenta, dificultando a concentração, principalmente dos alunos alfabéticos, que estavam produzindo texto.

O Quadro 20, abaixo, vai mostrar as formas de agrupamento que a docente da turma B fazia para conduzir as atividades em sua sala.

Quadro 20: Formas de agrupamento das crianças para a realização das atividades de LP nas 12 jornadas de aulas observadas - Turma B

Agrupamento das crianças durante as atividades													
Categorias / Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
As atividades eram coletivas e dirigidas a todas as crianças	x	x		x	x	x	x	x	x		x		9
As atividades eram coletivas e dirigidas a determinados grupos de crianças		x					x		x			x	4
As atividades eram individuais e as mesmas para todas as crianças	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	11
As atividades eram individuais, mas diferenciadas para cada grupo de crianças		x	x	x	x				x	x	x	x	8
As atividades eram diversificadas em grupo ou em duplas		x					x			x		x	4
Total	2	5	2	2	3	2	4	2	4	3	3	4	36

Conforme a análise do quadro, verificamos três formas de agrupamento dos alunos, organizadas pela docente. Destacamos que, devido á falta de espaço na turma, a forma mais frequente foi atividade individual, com 11 ocorrências, seguida das atividades no coletivo, dirigidas a todas as crianças, com 9 ocorrências. Verificamos, ainda, que, embora as atividades fossem, em sua maioria, as mesmas para todas as crianças, a docente teve a preocupação em diversificar, fazer ajustes para adequar aos níveis de algumas crianças.

Vejam os excertos de aula, em que a docente buscou diferenciar a atividade e, assim, poder atender aos dois grupos de sua turma: os alfabéticos e os não-alfabéticos.

P- Semana passada nós trabalhamos com a historinha de...?

A- Chapeuzinho vermelho.

P- Chapeuzinho. Como é o CHA?

A- C-H-A

P- CHA (escreveu no quadro) Como é o PE?

A- P-E

P- CHA-PE- U- ZI...?

A- Z-I

P- /NHO/?

A- N-H O

P- e o VERMELHO, VER?

A- V-E

P- V-E?

A- R

P- E o ME...

P- A gente vai continuar estudando as palavrinhas que tem CH, NH e LH, tá certo? Pra ficar craque, tá bom?

- Solicitou que abrissem o LD de língua portuguesa para responderem a uma atividade de caça-palavras.

Aqui é um caça-palavras. Tem várias palavras, com NH, com LH, com CH. Só que no livro, a autora pediu que a gente procurasse só nomes de animais. Ela disse que tem 8 nomes de animais que tem aqui oh! (mostrando os dígrafos no quadro, os quais estavam escritos com cores diferentes. O NH, verde, o CH, vermelho, o LH azul). Vamos procurar só na horizontal assim, tá certo?

P- Passa pra Luan, pro lado de cá. Você também venha pro lado de cá, venha.

P- Pra vocês aqui (G1). Tirando ela, essa e essa. Vão procurar a palavra galinha. Achem galinha. Vocês aí podem achar. Eu tô falando com Clara, Priscila, com Maria Eduarda. Eu vou botar 3 palavras. E uma das palavras é a palavra GALINHA. Vocês não podem falar, tá certo? (G2). Escreveu no quadro: GALO- LINHA- GALINHA.

Alex, Samuel, Artur, falem pra mim.

P- Vocês aqui.(G1) Qual dessas 3 é GALINHA?

A- O do meio

A- O último.

P- Porque esse aqui é GALINHA?

A- Porque tem o G e o A.

P- E G com A faz o quê?

A- GA-LI-NHA.

P- Muito bem! Agora você vai olhar aí no seu caça-palavras e circular galinha. (desdobramento de uma mesma atividade para o atendimento à heterogeneidade).

P- Vai começar daqui até chegar no A(apontando para a palavra galinha)

P- 2º nome. Olha pra mim: CO-E-LHO. Coelho. Vamos! Procura em baixo, COELHO. Para o G1 escreveu as palavras no quadro: COLHER-COELHO-JOELHO. Tem, no quadro, 3 palavras. Uma delas é CO-E-LHO. Qual é?

A- A do meio.

P- Vamos ler? CO-E-LHO (leu com os alunos). Então vamos circular coelho.

P- Achou coelho? Muito bem!

(7ª observação)

Era muito comum na prática da docente B partir de uma só atividade para atender aos dois grupos de sua turma. Vimos no extrato, acima, que, sabendo da dificuldade de alguns alunos em ainda não ler autonomamente, para encontrar os nomes no caça-palavras, diferenciou a tarefa oferecendo pistas para melhor ajustar

apropriação do SEA													
Solicitação/ incentivo à cooperação entre crianças	x				x				x	x			4
Atendimento dado por pessoa externa à classe - aluno e/ou grupo de alunos							x	x	x	x	x	x	6
Total	3	3	2	2	3	2	3	3	5	4	3	3	36

O quadro acima comprova o que vimos afirmando ao longo das análises: a individualização do ensino era a marca dessa docente. Sua preocupação era tanta, que conferia todas as atividades, mesmo que, para isso, lhe custasse boa parte do intervalo e, em vários dias, todo o tempo que seria destinado ao seu descanso.

Mesmo trabalhando de forma coletiva, buscava alternar o atendimento coletivo com atendimento individual a alguns alunos que apresentavam mais dificuldades. Um dos momentos dessa alternância se deu após a leitura para deleite, onde a professora aproveitou para escrever coletivamente algumas palavras com estrutura silábica (CVC), a partir da palavra LIVRO, contida numa história que tinha lido. Antes, porém, ela interpretou oralmente o texto, com as crianças. Vejamos um trecho:

...

P- Vejam bem, na historinha o que dá pra você perceber sobre tecnologia? O que é que tem aqui que faz parte da tecnologia atual?

A- O computador.

P- E o que é que mais existe na nossa casa, na escola e em outros locais que tem tecnologia?

A- Celular,

A-Televisão

A- Rádio

P- E as TVs de hoje são um pouco diferentes, não é? Como é o nome da TV de hoje?

A- Sky.

P- Quando a gente vai na loja, o vendedor diz tem TV assim? Vê só, que palavra é essa? (escreveu no quadro LED)

A- LED

P- Isso TV de led. E tem outros tipos, smart TV. O que isso? É a tecnolo...?

A- Gia

P- Smartfone.

P- E o que é isso, smartfone? O que é que eu posso fazer com a tecnologia do celular?

A- Enviar mensagem...

P- Quem tem em casa um computador? Levantem a mão. Quem tem celular com whatsApp. Quem sabe usar o watsap?

A- Samuel.

P- Manda mesmo mensagem pelo whatsApp? E gasta muito pra usar o whatsApp?

A- Não, porque na minha casa tem Wi- Fi.

P- E o que é isso, Wi-Fi?

A- É que pode usar a internet.

P- Eu vou colocar no quadro algumas palavras e vocês vão ler, tá? Prestem atenção. (escreveu PATO- TINTA- TOCO- PATA- CAVO)

P- Olha, Alex, João (chamando atenção para esses alunos que são os que têm mais dificuldade). Lia com os alunos pausadamente a palavra PA-TO marcando a pauta sonora de cada sílaba.

P- Essa aqui tem som longo, tá? Artur?

A- TINTA.

P- Isso. Tem um som longo não é? E o que é tinta?

A- É um negocinho de pintar.

P- E que palavra é essa? (toco)

A- TOCA, TOCO. É um negócio, pau da árvore.

P- Agora que palavra é essa? Sabrina?

A- CAVO

P- E essa?

A- PATA

P- Deixa eu contar um segredo a vocês. Raíssa, Luan, Maria Clara, prestem atenção que num instante vocês aprendem a ler, sabia? O segredo é prestar atenção.

- Na historinha que eu li. Eu acho que é muito importante é isso aqui. Que palavra é essa? (escreveu LIVRO)

A- LIVRO.

P- O livro para o macaco era mais importante do que o...?

A- Computador.

P- A palavra LIVRO que a gente estudou ontem tem quantas letras, Alex?

A- 5.

P- Amanda, quais são as vogais de LIVRO?

A- I-O

P- Tirando as vogais, o que sobrar é consoante. Eu posso ler livro sem as vogais?

A- Não.

P- Tem que ter as vogais, não é isso?

P- Eu quero falar com você agora, Artur. Só o som forte que tem na palavra LIVRO, viu, Raíssa. (sempre chamando a atenção dos que mais precisam). Qual é o som forte de LIVRO?

A- V-R

P- E quem mais?

A- O

...

(2º observação)

Vemos que, mesmo diante de uma atividade coletiva, a docente chamou a atenção de alguns alunos, individualmente, para prestarem mais atenção e, também, para participarem, mais diretamente, da atividade, perguntando-lhes a quantidade de letras das palavras ou identificando letras. Outro momento em que prestava

assistência individual era logo na chegada dos alunos à classe, onde chamava um a um para corrigir a tarefa de casa e aproveitava para refletir sobre o SEA com aqueles que mais precisavam.

Com relação ao incentivo à cooperação entre os alunos, observamos 4 ocorrências diretas em que a professora solicitou ajuda, mas os alunos, sempre que necessário, ajudavam-se, mutuamente, já que a proximidade das bancas favorecia essa interação. Um dos momentos em que a professora solicitou ajuda dos alunos para uma colega se deu durante uma atividade de ditado, na 10ª observação. Eis o momento:

P- Na historinha *Menina bonita...* tinha um coelho. Como eu falo CO?...

Eu vou dizer palavrinhas, mas eu não vou botar aquela ajuda que boto ali no quadro não. Eu vou colocar só os pedacinhos, umas silabazinhas só pra ver se vocês aprenderam mesmo, tá bom? Posso falar a primeira palavra?

P- CHAPÉU. Tem o CHA de Chapeuzinho, CHA. Bote o CHA! CHAPÉU. CHA (repetiu várias vezes a sílaba e passou nas bancas para ver se os alunos escreveram. Bote o PE. Você fez o CHA. Bote o PE, Samuel. Como é PE? P com...?

A- E.

P- Não pode filar, tá gente? PE, PE. CHAPEU. CHA-PE-U. Cadê o U?

P- Atenção, gente. No E tem um acento agudo pra fazer o som alegre, o som aberto, em cima do E. (Mostrou no quadro). Presta atenção. Olha pra minha boca, Samuel.

P- 2ª palavra: MI-NHO-CA.

P- MI. Olha o NHO de CHAPEUZI-NHO. MI-NHO-CA

P- Não. Começa com MI. Agora bote o NHO.

P- Você aqui, bote o MI. Agora o NHO.

P- Como é o Ca, da família do COELHO.

P- NHO, bote o NHO. Bote. Você sabe.

P- Bote o MI.

A- Não sei.

P- Olhe ali, o M de MACACO.

P- Não ficou MI, não. Escute: MIIIIII. Qual foi a vogal que eu falei?

P- NHO, são letrinhas oh, (apontou para o NHO da palavra chapeuzinho que estava no quadro).

P- Todo mundo vai ajudar ela. Paulina, como faz NHO?

A- N-H-O

P- Bote, Paulina. Olha aqui. Bote N. Ela consegue. Ela vai aprender. Agora o H, o O.

P- como é o CA, CA. Olha lá pro COELHO (cartaz do alfabeto). Tá vendo o COELHO? Artur, por favor, aponte o CO de COELHO. Agora a ponte o CA de FOCA.

P- CO é o C-O e CA é C e quem?

A- Paulina- O

P- Não.

P- O CO, aponta, Artur! O CO de COELHO é C com quem?

A- O

P- E CA de foca, olhe. É c com quem?

A- Paulina- Com A.

P- Então? Bote!

P- Não. O A sozinho não faz CA, não. Falta o C. Igual o COELHO, Igual o CA de FOCA. Falta o quê?

A- O C.

P- Bote.

...

Observamos, no trecho de aula acima, que a docente solicitou a intervenção de alguns alunos para cooperarem com a colega, de maneira a ajudá-la a escrever a palavra ditada. Essa solicitação foi possível, devido ao fato de a professora ter o hábito de acompanhar a realização da atividade de todos os alunos e, ao perceber a dificuldade de um aluno específico, solicitar a cooperação do grupo.

Observamos, ainda, já no início da fala da docente, que ela mudou o esquema que utilizava no início das observações, quando desenhava figuras com os nomes, para os alunos se apoiarem nas sílabas orais (dos nomes das figuras) e construírem as palavras. Desta vez escreveu algumas sílabas soltas no quadro, deixando a atividade mais desafiadora.

Em se tratando de ajuda prestada por pessoa externa, observamos que, em seis dos doze dias, a estagiária esteve presente na sala, para acompanhar uma aluna (Raíssa), que tinha dificuldade de locomoção. Entretanto, sempre que podia, ajudava a professora em atividades como xerocopiar e recortar atividades. Em três dias prestou ajuda direta aos alunos, ao realizar o bingo com um grupo de alunos, na 12ª observação, e ao corrigir as tarefas de casa e realizar a leitura para deleite, na 11ª observação, em que a docente chegou mais tarde. Na 9ª observação ajudou a professora a tomar a leitura de frases de alguns alunos, guiando a junção das letras. Nos demais dias, ajudava a aluna Raíssa (com deficiência) nas atividades.

No capítulo seguinte, trataremos dos esquemas mobilizados pelas docentes A e B para o ensino da leitura e escrita de palavras.

7 RESULTADOS DE ANÁLISES IV: ESQUEMAS MOBILIZADOS PELAS DOCENTES DAS TURMAS A E B PARA O ENSINO DE CORRESPONDÊNCIAS SOM-GRAFIA

A análise das ações e operações mobilizadas pelas docentes da nossa pesquisa tem por inspiração a abordagem dos esquemas profissionais tal como investigados pelo pesquisador francês Roland Goigoux. Na didática francesa, segundo Goigoux (2002, p.126), as pesquisas buscam explicar os processos de ação dos professores e se estruturariam a partir de três polos: 1. a análise das interações entre professor e alunos, 2. a análise da transposição didática e 3. a análise do ensino do ponto de vista de quem ensina, ou seja, dos esquemas utilizados pelos professores. Nosso foco, nesse terceiro capítulo de análise de resultados, se voltou para o terceiro polo. Ao fazê-lo, entretanto, não deixamos de atender, também, para aspectos relacionados à interação do grupo-classe, como aqueles ligados à atenção e à disciplina, além das relações interpessoais entre professor e rede de ensino, pois entendemos que questões como estas podem influenciar nas decisões que o docente toma no processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor compreensão da análise dos dados, retomamos aqui o conceito de esquema defendido por Goigoux (2005). Para esse pesquisador o esquema funciona como uma organização invariante (inconsciente) para o controle de situações dadas e é composto por quatro elementos: 1. Objetivos, intenções e antecipações; 2. Regras de ação; 3. Invariantes operacionais e 4. Possibilidades de inferência na situação. Ainda segundo Goigoux (2005), os esquemas são ações recorrentes, adotadas pelo professor para o ensino de uma determinada atividade, porque julga adequado repeti-los.

Salientamos, contudo, que nossa intenção não consistiu na aplicação direta de tal teoria, mas numa aproximação que pudesse compreender como docentes experientes mobilizavam ações para ajudar os alunos com diferentes níveis de apropriação do SEA a escrever e ler palavras. Ressaltamos, ainda, que não fizemos, tal como Goigoux, entrevistas de auto confrontação, cujo objetivo seria voltar a alguns pontos da aula e possibilitar a explicitação por parte do docente de suas ações para que ele pudesse refletir e tornar-se mais consciente de sua prática. Mas, ao fazermos o cruzamento dos dados, através de observações, entrevistas, minientrevistas e comentários explicativos das docentes, acreditamos na

possibilidade de compreendermos as práticas realizadas para difundirmos o variado repertório de esquemas com professores menos experientes.

Dessa forma, considerando o corpus coletado, optamos por priorizar a análise dos esquemas mobilizados pelas docentes das turmas A e B para o ensino de correspondências som-grafia. Também veremos, em alguns esquemas, juntamente aos extratos de aulas, como as docentes atuavam diante dos erros dos alunos.

Lembrando a especificidade da língua portuguesa, cujo sistema alfabético de escrita apresenta relações som-grafia mais transparentes que o francês, buscamos analisar os esquemas adotados pelas professoras envolvidas na nossa pesquisa para o ensino das relações som-grafia em momentos de estudos coletivos, em grupos e aqueles realizados, individualmente, com seus alunos. Vale ressaltar, aqui, que compartilhamos e partimos de uma concepção construtivista, segundo a qual o ensino é entendido como “... uma ajuda ao processo de aprendizagem [...] Mas apenas ajuda, porque o ensino não pode substituir a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupar o seu lugar” (COLL, 1990). Da mesma forma, compreendemos que os esquemas identificados por esse estudo, poderão ser entendidos como tentativas de ajudar professores iniciantes a extrair e ressignificar, no concreto de suas salas de aulas, bons esquemas de ação, os quais só viriam a ser adquiridos após um significativo tempo de trabalho reflexivo na docência.

Para identificarmos os esquemas de ensino, a partir das observações de aulas registradas em áudio e das anotações no diário de campo; transcrevemos todo o material coletado nas 12 jornadas de cada docente que acompanhamos e fizemos as categorizações, a partir de um processo indutivo, em que novas categorias iam aparecendo.

Devido à impossibilidade de analisarmos todos os esquemas referentes ao ensino de correspondência som/grafia, na muito variada prática das duas professoras, optamos por aqueles mais frequentes. Para decidir sobre os mesmos, ao analisar os quadros nº 10 e 13, referentes às atividades de apropriação do sistema de escrita, vimos que as atividades mais recorrentes foram aquelas ligadas à *escrita de palavras* e à *leitura de palavras*, atividades as quais denominamos *de atividades âncoras* já que, ancoradas nelas, estiveram várias outras como contagem de letras e sílabas, identificação de sílabas inicial, medial e final etc. Entretanto, conforme já explicitamos, não tivemos condições de analisar essas últimas, devido ao grande corpus constituído em nossa pesquisa.

Veremos, mais adiante, que, embora tenhamos categorizado, separadamente, alguns esquemas acionados durante o ensino de leitura também apareceram nas atividades de escrita de palavras e vice-versa, por estas se apresentarem, em muitos momentos, imbrincadas nas práticas de ambas as docentes.

Para decidirmos quais esquemas poderiam ser categorizados como sendo de leitura ou de escrita nos apoiamos em Alvarenga (1988) e Pinheiro (1994) que distinguem os processos envolvidos durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Para eles, a leitura parte da informação visual, da letra ao som, num processo de decodificação (grafema-fonema). E a escrita envolve o processo de codificação, que implica o conhecimento de regras de correspondência fonema-grafema. Somente analisamos os esquemas que tenham ocorrido ao menos em três das doze jornadas de aulas observadas em cada turma.

7.1 DESCRIÇÃO GERAL DOS ESQUEMAS ENCONTRADOS NAS ATIVIDADES DE LEITURA DE PALAVRAS

Encontramos um total de 13 esquemas que, recorrentemente, eram utilizados pelas mestras observadas para o ensino de leitura de palavras. Nos quadros 22 da docente A e 23 da docente B esses esquemas aparecerão, separadamente, conforme as modalidades de realização das atividades (coletiva, em grupos e individual). Traremos, a seguir, uma lista, explicando cada um deles, ao mesmo tempo em que apresentamos suas siglas:

- **GJL-** *Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras;*

O esquema mobilizado pela docente, embora pareça algo tradicional, era revelador de que o sistema de escrita, conforme assinala Morais (2012), contém convenções que precisam ser memorizadas. Portanto, tal esquema seria crucial para ajudar o aluno a compreender como vogais e consoantes se unem para constituir, no SEA, as palavras que ele lê.

Ex: P- Muito bem! A gente vai pular essa parte e vai ler a palavra. Qual é essa?

A- VA

P- E agora? (sílabas CA de VACA)

A- JA

P- Não. É um C e um A. Como é que faz? C de CASA com A?

A- CA
 P- Isso! Que palavra é?
 A- VACA
 ...
 (6ª observação- docente A)

- **GJS-** *Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras;*

Analisar as partes menores das palavras possibilitou a todos os alunos a oportunidade de ler palavras e de pensar em sua composição. Esse esquema foi acionado tanto no coletivo da sala quanto individualmente.

Ex: P-Vamos ver essa daqui? Que pedacinho é esse?

A- VE

P- E aqui?

A- A

P- E aqui?

A- DO

P- Que palavra é essa?

A- VE-A-DO.

...

P- Faz assim: tu olha a palavra, pensa e diz a palavra toda. Por exemplo. Aqui tem DE e aqui DÃO. Aí tu pensa e diz: DEDÃO. Tá certo? Bora fazer assim pra ver se tu consegue? Tu junta na tua cabeça e fala tudo, tá? Aqui tu sabe o nome desse pedaço, não sabe? Como é nome dele?

A- Dão.

P- e essa letra?

A- A

P- que palavra é?

A- ADÃO.

(6ª observação- docente A)

- **PSCI-** *Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica;*

Não era comum, nas práticas de ambas as docentes, artificializar a leitura das palavras para evitar o erro. Nas vezes em que mobilizaram tal esquema, demonstraram estar preocupadas em ajudar os alunos a refletirem sobre o dado de que notamos os sons da língua.

P- As sílabas são sons, não é? Mas rapaz, Antônio não veio pra escola hoje e ele está melhorando. Vê bem, onde é que termina o primeiro som dessa palavra?

A- PRIN

P- Que letra terminou a primeira sílaba? Termina aqui o primeiro som? (apontando o espaço após o P)

A- Não

P- Eweliny, quando eu digo PRIN, onde é que termina, depois do I?

A- No N.

P- CE. O segundo som, CE, termina em que letra?

A- No E.

P- e SA, no SA. Escreveu a palavra PRINCESA novamente separando as sílabas.

...

(6ª observação- docente A)

- **ILA-** *Incentivar a leitura autônoma;*

Nesses momentos, todos eram motivados a participar. Em alguns casos, as docentes pediam para os mais avançados ficarem calados para que os que ainda tinham dificuldades de leitura pudessem processar o que estava escrito. Noutras ocasiões, solicitava ajuda aos alunos mais avançados para realizar a leitura quando um colega não sabia. Em outros momentos, procurava adequar o esquema aos níveis dos alunos.

Ex: P- Que palavra é essa?

A- PRINCESA.

P- Tem certeza que é PRINCESA?

A- Sim.

(7ª observação- docente A)

...

P- Eu vou explicar a atividade pra quem não respondeu ainda.(explicou a atividade)

P- Observe a palavra, Artur. Que palavra é essa?

A- (não respondeu)

P- Ajuda ele, Samuel.

A- PERNAMBUCO.

(12ª observação- docente A)

P- Leia o versinho/adivinha. Quem não conseguir ler a adivinha completa, lê uma palavrinha, lê a sílaba.

- É fazendo e lendo só pra você. Não é pra ficar lendo alto, não!

A- eu li *lago*.

P- *lago*? Olhe aí! E essa fila aqui? Alguém conseguiu ler alguma coisa?

A- Não.

P- mas tem que tentar, não é? Se não conseguir ler a palavra, lê um pedacinho da palavra, uma sílaba da palavra.

A- Eu li *menino*.

P- *menino*? Onde tem *menino* aqui?

A- Eu li *lagarto*.

(3ª observação-docente B_

- **MSP-** *Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras;*

Foi o esquema de leitura mais adotado pela docente A e o quinto mais acionado pela docente B, favorecendo a todos a participação e reflexão sobre a composição das palavras. Havia momentos em que as docentes marcavam cada sílaba durante a leitura das palavras e, noutros momentos, marcavam uma determinada sílaba, em diferentes posições, para que os alunos percebessem que palavras diferentes compartilham sílabas iguais.

Ex:P- Vamos ler a palavra? Vamos lá?

A- PRIN-CE-SA (marcou cada sílaba durante a leitura da palavra)

...

P- Quando a gente for escrever a gente tem que lembrar que o /ce/ de PRINCESA está também, em *cenoura*, *cebola*. O /prin/ de PRINCESA está em PRÍNCIPE. Que o mesmo som de uma palavra ele pode aparecer no começo, no meio e no fim. O CE de CENOURA, que é no começo da palavra, ele está também em PRINCESA e está no meio. Apareceu o mesmo CE no começo e no meio (marcou as sílabas CE nas palavras)

(7ª observação- docente A)

- **CAPV-** *Convidar alunos para validar as palavras escritas;*

Momento de grande contribuição dos alunos mais avançados aos alunos que ainda estavam em fase mais inicial de aprendizagem da leitura e da escrita de palavras. Nesses momentos, eram trabalhadas também regras de ortografia e todos eram incluídos na aula.

Ex: P- Vamos ler?

A- MUNDO (vários alunos leram)

A- Tem MUNDO aí?

A-Tá errado, tia.

P- Por quê? Tá escrito o quê aqui?

A- MUDO

P- Então aí tá TODO MUDO. Ninguém tá falando nada. Não é MUDO, faltou uma letra.

A- N

P- Pra dar esse sonzinho aí MUNNN tem que ter N.

(10ª observação- docente A)

- **ISPOE-** *Identificar as sílabas das palavras na ordem em que são escritas;*

Trabalhado exclusivamente no coletivo pela professora A, esse esquema possibilitou aos alunos a compreensão de onde inicia e onde termina cada som/sílaba das palavras analisadas.

Ex: P- Agora a gente vai dividir batendo palmas: JAR-DI-NEI-RA. Quantas vezes a gente bateu palmas?

A- Quatro.

P- qual é o 1º som?

A- JAR

P- qual é o 2º?

A- DI

P- qual é o 3º?

A- NE

P- NE ou NEI?

A- NEI

P- JAR-DI-NEI...?

A- RA

P- Então, qual é o 4º?

A- RA

(2ª observação- docente A)

- **ILPOE-** *Identificar as letras das palavras na ordem em que são escritas;*

Para mobilizar esse esquema a docente B solicitava a leitura da palavra em análise e, em seguida, pedia que os alunos identificassem as letras. Esse esquema foi mobilizado apenas uma vez durante o ensino coletivo atingindo os dois grupos de alunos e duas vezes na modalidade individual. Vejamos um exemplo em que a docente havia passado atividade diversificada. Para o grupo dos não-alfabéticos solicitou que lessem a palavra LIVRO que tinha sido trabalhada naquela aula e identificassem as letras.

P- Quem tá desse lado aqui oh. Na primeira linha. Conseguiram ler a palavra?

A- É LIVRO, né, tia?

P- Isso! Muito bem! Quantas letras tem a palavra livro?

P- Qual é a primeira letra?

A- L

P- E a segunda letra?

...

(2ª observação- docente B)

- **SAPE-** *Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras;*

Esse esquema possibilitava aos alunos mais avançados na aprendizagem do SEA explicitar seus conhecimentos através de uma linguagem “mais simplificada” que, por isso, poderia proporcionar a compreensão aos colegas que necessitassem de tal explicação.

Nas situações descritas, a seguir, a docente A, no primeiro exemplo, direcionou a pergunta a uma determinada aluna, por inferir que ela tivesse condições de responder. Mas, em vários outros momentos, ambas as docentes lançavam, primeiramente, os questionamentos à turma em geral e, só depois, direcionavam uma pergunta a algum aluno, caso ninguém se dispusesse a responder. Nesses momentos, aproveitavam para explorar questões de ortografia ou de conversão de grafemas em fonemas.

Ex: P- Porque em GANZÁ, Ana Luiza, é um N e não um M?

A- Porque é um Z

P- Ela já pegou, tá vendo? E se fosse GAMBÁ podia ser N?

A- Não.

P- Tinha que ser que letra?

A- M

(10^a observação- docente A)

...

P- Mas porque será que o S-A tem som de /sa/ e aqui em PRINCESA eu digo /za/? O quê que tá fazendo esse som ficar diferente, hein? Por que é que em PRINCESA S-A é /za/ e por que é que em SAPATO S-A é /sa/ Samuel sabe. Tenho certeza que ele sabe. Tu sabe? Por que é que PRINCESA S-A é /za/ e SAPATO S-A é /sa/? (uma aluna respondeu)

A- Porque tá no começo e ZA tá no fim.

P- É realmente. Mas, e agora? CASAMENTO. Ele não tá mais no fim, ele tá no meio e também tem o som de /za/. É isso que eu queria que a professora de Samuel (filho da professora) quando desse aula, alfabetizasse ele assim, porque lá na frente ele vai ter dúvida. Tem que saber o porquê... (a docente continuou a explicação até chegar à regra do “S com som de Z”, aplicável somente na leitura (MORAIS, 2008)

(10^a observação – docente A)

- **INL-** *Indagar os nomes das letras;*

Segundo Morais (2012), conhecer as letras constitui um dos saberes para aprendizagem do nosso sistema de escrita. As docentes da nossa pesquisa adotaram como esquema indagar os nomes das letras para os alunos que ainda não conheciam todo o alfabeto e/ou quando estavam analisando uma palavra coletivamente. Para isso, dispunham do abecedário afixado na parede de suas salas e/ou utilizavam-se de uma ficha com as letras do alfabeto. No caso da docente B, esse esquema foi acionado quase todos os dias durante a pesquisa, como parte da rotina de aula, para todos os alunos, já que em sua turma havia várias crianças que ainda necessitavam desse ensinamento.

Ex: P- Vamos lá, Mateus! Como é o nome dessa letra? (apontava as letras do alfabeto da ficha que cada aluno tinha).

A- B, M, F...

P- Não. Essa daqui não é F. Vá alí na parede e procure o F de FACA. (o aluno dirigiu-se ao abecedário e mostrou a letra correta)

(11ª observação- docente A)

Ex: P- Vamos agora ler o alfabeto. Presta atenção. Algumas pessoas ainda não aprenderam a ler, mas não tem problema. A gente vai aprender esse ano. A gente tá aqui pra isso. Quem não sabe, vai aprender ,e todo mundo vai ficar feliz. Mas pra isso tem que ter dedicação, prestar atenção. Pra aprender a ler eu tenho que conhecer o alfabeto para saber que letrinha é pra juntar com a outra.. Hoje eu vou fazer diferente. Vou começar como MACACO. Qual é a primeira letra de macaco?

A- M

P- E da *zebra*?

A- Z... (no dia anterior, a professora dizia a letra e os alunos falavam o nome do animal correspondente. Hoje, perguntava qual a letra que iniciava o nome do animal. A professora e os alunos ficaram muito entusiasmados)

P- Tem que ler, João Vítor, tem que ler, Alex! Vamos procurar?
... e o hipopótamo?

A- H

P- O H é mudo. A gente não fala, mas tem que escrever.

(2ª observação- docente B)

- **ALSFNP-** *Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra;*

Esse esquema foi acionado, principalmente, na modalidade coletiva, contemplando todos os alunos. Apenas em um dia foi mobilizado no grupo das crianças não-alfabéticas. Podemos observar, no exemplo a seguir, um imbricamento da leitura e da escrita na mobilização desse esquema.

Ex: P- Vocês notaram que mudou a primeira letra e mudou todas as palavras? Tudinho tinha aqui (escreveu no quadro: ELA, ELA, ELA. Botou o T- TELA. Botou o V, ficou...?)

A- VELA.

P- Botou o S...?

A- SELA.

...
(5ª observação- docente A)

No caso da docente B, esse esquema foi acionado principalmente durante a construção da agenda/roteiro do dia, onde a professora aproveitava para refletir com os alunos a escrita e leitura de palavras e, ao contar a frequência de meninos e meninas, anotava no quadro e alterava as palavras para poder fazer o registro. Esse esquema também foi mobilizado durante uma atividade lúdica que a docente realizou, em três dias. Ela mostrava cartelas com sílabas que se juntavam para formar palavras. Em seguida, trocava uma das sílabas e formava nova palavra.

Ex: ...

P- Aqui (G1)

A- BA-NHO

P- Vou mudar a palavra. Vai sair o pedacinho BA e entrar o pedacinho...?

A- NI

A- NI-NHO.

P- N-H-O faz NHO. NI-NHO. Bote o NHO. Agora vai sair o NI e vai entrar o quê? (mostrou uma cartela com a sílaba LI)

A- O LI

P- Como ficou?

A- LINHO.

(9ª observação- docente B)

- **EPVSP-** *Explicar o papel das vogais na sonorização das palavras;*

Esquema acionado pela docente B, durante o ensino coletivo e em apenas uma ocorrência nas intervenções individuais, cuja intenção era fazer os alunos perceberem que não se pode ler sílabas formadas apenas por consoantes. É interessante salientar que tal atitude poderia estar relacionada ao que Clot (2005) denomina gênero profissional. Nesse caso, às formações continuadas que ambas as docentes receberam por quase 10 anos, sendo esse aspecto enfatizado como princípio de aprendizagem para a compreensão do funcionamento do SEA.

Ex: P- *Vamos ver essa daqui: J-N-L. Quem consegue ler?*

A- *J-N-L. É pra fazer janela.*

P- *Sim. Mas podemos ler palavra sem vogal? Tem que ter vogal e consoante pra poder a gente ler...*

...

P- Amanda, quais são as vogais de LIVRO?

A- I-O

P- Tirando as vogais, o que sobrar é consoante. Eu posso ler LIVRO sem as vogais?

A- Não.

P- Tem que ter as vogais, não é isso? Na nossa língua, tem que ter pelo menos uma vogal na silabazinha pra gente poder ler, se não, a gente não consegue ler.

(2ª observação- docente B)

- **GCGF**-*Guiar a conversão grafo-fonológica pronunciando o valor sonoro convencional.*

A docente B acionou esse esquema em quase todos os dias de observação.

Ela demonstrava a preocupação de que seus alunos não artificializassem a leitura da preposição DE e do artigo O. Vejamos os exemplos:

P_ Quem já conhece a historinha do Patinho feio?

A- Eu.

P- Qual é o título da historinha?

A- O Patinho feio.

P- Eu falo U e escrevo o quê?

A- O

(11ª observação- docente B)

...

P- Vamos fazer o calendário. Quanto é hoje?

A- 10 de março.

P- Eu falo DI, mas escrevo...?

A- DE

P- Toda vez que o DE estiver sozinho, eu escrevo DE.

(3ª observação- docente B)

7.2 DESCRIÇÃO GERAL DOS ESQUEMAS ENCONTRADOS NAS ATIVIDADES DE ESCRITA DE PALAVRAS

Já na análise das atividades de escrita de palavras, encontramos um total de 09 esquemas presentes nas práticas das duas docentes, ao menos em três ocasiões de observação em cada turma. Esclarecemos que iremos também exemplificar aqueles que se repetiram nos esquemas de leitura de palavras, pois, embora tenham sido repetidos, foram mobilizados com um objetivo diferente: auxiliar os alunos a escrever palavras.

- **GJL-** *Guiar a junção das letras;*

Procedimento idêntico ao usado na leitura de palavras. Entretanto, houve momentos de pequenas variações, como veremos, no exemplo abaixo, onde a docente escreveu as vogais no quadro para facilitar, no momento de guiar as letras.

Ex: P- O que está faltando pra ficar PANELA?

A- P-A

P- Agora sim: P-A. Mas aqui não. Aqui só faltava a primeira letra. Aqui já tinha o A. Só faltava a primeira letra. Eu já falei pra vocês: pra escrever as palavras eu preciso conhecer as letras. Pra dar o som das palavras eu sempre tenho que juntar uma vogal a uma consoante. Se eu quero o som PA, junto do P eu vou botar o A-E-I-O-U? (escreveu no quadro as vogais). Qual é dessas vogais que vou botar pra dar o som PA?

(6ª observação- docente B)

- **GJSE-** *Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a escrever palavras;*

Procedimento idêntico ao usado em leitura de palavras. Entretanto, foi mobilizado pela docente B durante atividades de escrita de palavras.

Ex: P- Vem cá Artur, vem cá Sabrina. Aqui tem a palavra BONITA e a palavra LAÇO. Eu quero que você bote aqui a 1ª sílaba de BONITA.

A- B

P- Você botou só a 1ª letra. Eu quero a sílaba. (colocou BO) Eu quero agora a 1ª sílaba de LAÇO. Você formou uma palavra. Que palavra é essa?

A- BO-LA.

P- Agora eu quero a 1ª sílaba de LAÇO e a 2ª de FITA.

...

P- Não. Você colocou a 1ª de FITA. Pronuncie a palavra FITA e me diga qual o pedacinho que você fala quando abre a boca pela segunda vez.

A- TA. T-A. LATA!!!!
(9ª observação- docente B)

- **PSCI-** *Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade, para o aluno estabelecer a relação fonográfica;*

Procedimento idêntico ao usado na leitura de palavras.

Ex: P: É GA-CA ou JA-CA? (Pronunciou compassadamente as sílabas e a aluna trocou o G por J)

(2ª observação- docente A)

P- Você quer fazer que palavra?

A- JARDIM

P- Aqui tem JADIM. Faltou uma letra aqui para fazer JARRRR (o aluno colocou um r)

P- JAR-DIA? JAR-DIMMMM. Pra que esse A? (o aluno apagou o A e escreveu M)

(2ª observação- docente A)

- **SAPE-** *Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras;*

Procedimento idêntico ao usado na leitura de palavras. Esse esquema foi mobilizado exclusivamente pela docente B, durante a construção da agenda. O exemplo, a seguir, ilustra todas as ocorrências, nas quais a docente procedeu da mesma forma, partindo da análise da mesma palavra: **ensolarado**.

Ex: P- Como está o dia hoje? Ensolarado. (mesmo esquema do dia anterior)

P- Como se escreve?

A- E-N

P- Por que eu vou botar N. EN-SO. Depois desse som longo, que foi que veio aqui oh?

A- O S

P- Mas se viesse o P ou o B, eu colocaria quem?

A- (Jeferson) M

P- Olha, Jeferson lembrou. Eu botaria M, tá certo? Então, quando acontecer da palavrinha ter som longo qualquer consoante que vir depois é N, se for P ou B é com M. Lembra disso aí. Quando for no próximo ano já estão sabendo.

(2ª observação- docente B)

- **IEA-** *Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem;*

Esquema mobilizado tanto para os alunos já alfabetizados quanto para os ainda não-alfabetizados. Para esses, surgiu em maior proporção, já que, provavelmente, julgava que eles necessitavam de mais oportunidades para reflexão sobre o funcionamento do SEA. É interessante observar como as crianças se dispunham a participarem, sem medo de errar.

Ex:P- Vamos lá, gente, fazer atividade. Tá pequenininha porque, depois, a gente vai colar no caderno. Coloque o nomezinho aqui do lado. Vocês vão receber o caderninho pra colocar as produções.

- Pessoal do lado de lá (G 2- mais avançado). Vejam bem. Vocês tão vendo as figuras que tem aqui, não é? Aqui a gente tem castelo, príncipe, um sapatinho, uma fada e uma princesa ou Cinderela da historinha que a gente viu. Escreva os nomes das figuras.

(8ª observação- docente A)

Ex: P- Tem outras palavras que eu posso escrever com a letra J?

(alguns alunos vieram escrever palavras no quadro)

A- Janela

P- Vem, vem. Do teu jeito. Não tem problema, não. Se errar a gente conserta, tá bom?

(5ª observação- docente B)

- **IEPL-** *Indagar como se escreve a primeira letra da palavra;*

Esse esquema foi trabalhado com maior recorrência durante o ensino coletivo e foi mais voltado aos alunos ainda não-alfabetizados. No exemplo, a seguir, a docente acionou esse esquema no coletivo da classe.

Ex: P- Como é que se escreve DOIS? Começa com que letra? DO-IS?

A- D

P- D. Muito bem, Rayana. D! Vamos fazer o D. E depois do D, pra fazer DO. DO-IS...?

(4ª observação- docente A)

Ex: Vamos escrever aqui (quadro) a palavra RECICLAR?

P- Qual a primeira letra de RECICLAR?

A- R

P- R,A, R,E, R,I?

A- R,E.

(9ª observação- docente B)

- **FILAA-** *Facilitar a identificação de letras, apoiando-se no abecedário;*

Esquema mobilizado quase que unanimemente durante as intervenções

individuais a alunos que ainda não conheciam todas as letras do alfabeto.

...
 Ex: P- (numa situação de escrita da palavra PIPOCA) Porque o B se é PIPOCA. PI? Qual é a primeira letra? Tu não sabe o que é um P não, né? Me mostra naquele cartaz ali a letra P. (referindo-se ao cartaz do alfabeto na parede) (a aluna mostrou). Então bote um P ai. Agora PO. PI-PO-CA e o CA? (a aluna escreveu a palavra corretamente)
 (1ª observação- docente A)

- **GCGF-** *Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional.*

Procedimento idêntico ao usado na leitura de palavras. A docente mobilizou esse esquema, no coletivo da classe, durante a construção da agenda e também durante a escrita de palavras/frases. Vejamos dois exemplos:

(As crianças estão escrevendo a expressão *laço de fita*):

P- Maria Eduarda, LA-ÇO. Termina com quê?

A- C-O

P- LAÇO de quê?

A- DE FITA

P- Eu falo DI e escrevo DE. Esse DE, vai ser pegado aqui? (apontando para o final da palavra LAÇO.)

(8ª observação- docente B)

...

- **ALSFNP-** *Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*

Procedimento idêntico ao usado na leitura de palavras. No caso da docente B, a letra ou sílaba alterada era grafada com cor diferente.

Ex: Vamos escrever! Quem sabe dizer outra palavra com o início PRIN?

A- BRINCADEIRA

P- BRINCADEIRA, Paulo, vamos ver? (escreveu a palavra no quadro). Eu troquei o P pelo B e mudei o som, mas não é PRINCADEIRA, é BRINCADEIRA. Eu tenho PRIN, troco por B, fica BRIN. Eu tenho PRIN troquei por B ficou BRIN, se eu trocasse por T, viraria o quê?

A- TRIN

P- TRIN, não era? Eu disse BRINCADEIRA. Agora diga uma com TRIN.

A- TRINCA...

(7ª observação- docente A)

P- Essa é a agenda que vamos fazer hoje, tá certo?

P- Vamos contar quantos vieram hoje. Que palavra é essa? (MENINO)

A- MENINO

P- Certo. Só tem um menino?

- A- Não.
 P- Então como é que chama? Plu...?
 A- ral.
 P- Então vamos colocar a letra S. Qual é o feminino de MENINOS?
 A- MENINAS.
 P- Muito bem! Eu vou repetir a palavra.
 A- E colocar o A.
 P- Muito bem. E o...?
 A- S.
 (2ª observação- docente B)

- Que palavra é essa? Vamos ler?
 A- CO-E-LHO
 P- Pra fazer COELHA a gente tira o O e bota...?
 A- A
 P- COELHA PRETA. Como é PRE?
 A- (G1- Luan) P-R-E
 ...
 (8ª observação- docente B)

7.3 ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE A PARA O ENSINO DE LEITURA DE PALAVRAS

Diante disso, organizamos o quadro 22, o qual mostra, na turma A, o predomínio de certos esquemas nas diferentes modalidades de organização dos alunos (coletiva, grupo e individual) bem como sua recorrência, conforme os níveis de compreensão do SEA, pois consideramos importante analisar se havia mudanças de esquemas empregados pelas docentes, ao interagirem com os alunos alfabéticos, e ao fazê-lo com os que ainda não estavam alfabéticos. Reiteramos, ainda, que, levando em consideração o princípio da recorrência, elencamos os esquemas que apareceram no mínimo em 3 das 12 jornadas observadas. Recordamos, também, que, em muitos momentos, os esquemas de leitura e escrita mobilizados pela docente apareciam entrelaçados nas atividades propostas, já que seu maior objetivo era ajudar os alunos a alcançarem uma hipótese alfabética de escrita e alcançarem maior fluência em leitura de palavras.

Quadro 22: Esquemas mobilizados pela docente A para o ensino de leitura de palavras

LEITURA DE PALAVRAS						
	ESQUEMAS		TOTAL DE DIAS OBSERVADOS NO DECORRER DAS DOZE JORNADAS DE AULA			
			COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
NÃO ALFABÉTICOS	01.	GJL	06	02	03	11
	02.	GJS	01	0	02	03
	03.	PSCI	04	01	03	08
	04.	ILA	09	0	02	11
	05.	MSP	08	01	04	13
	06.	EPVSP	03	0	0	03
	07.	CAPV	06	0	0	06
	08.	ISPOE	06	01	01	08
	09.	SAPE	01	0	0	01
	10.	INL	02	01	03	06
	11.	ALSFNP	04	01	0	05
	TOTAL		50	07	18	75
JÁ ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
	01.	GJL	04	0	0	04
	02.	GJS	02	0	02	04
	03.	PSCI	03	02	01	06
	04.	ILA	08	08	01	17
	05.	MSP	08	0	01	09
	06.	EPVSP	02	0	0	02
	07.	CAPV	07	0	0	07
	08.	ISPOE	06	0	01	07
	09.	SAPE	04	0	0	04
	10.	INL	0	0	0	0
	11.	ALSFNP	04	0	0	04
TOTAL		48	10	06	64	

Legenda: 1) **GJL**- Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras; 2) **GJS**- Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras; 3) **PSCI**- Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica; 4) **ILA**- Incentivar a leitura autônoma; 5) **MSP**- Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras; 6) **EPVSP**- Explicar o papel das vogais na sonorização das palavras; 7) **CAPV**- Convidar alunos para validar as palavras escritas; 8) **ISPOE**- Identificar as sílabas das palavras na ordem em que são escritas; 9) **SAPE**- Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras; 10) **INL**- Indagar os nomes das letras; 11) **ALSFNP**- Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra;

A análise do quadro acima nos revelou que a docente da turma A possuía um variado repertório de esquemas para o ensino de leitura de palavras, somando 11 esquemas recorrentes, distribuídos em diferentes formas de atendimento: coletivo, em grupo e individual. Vimos, também, que ela direcionou a maior parte dos seus esquemas para o grupo de alunos não alfabetizados (75, versus 64 para os já alfabetizados) e que a modalidade coletiva prevaleceu em ambos os grupos de alunos. Conforme o comentário a seguir, o ensino coletivo parecia essencial para o trabalho de alfabetização, segundo a docente A:

“Assim, alguns professores acham que é perda de tempo você fazer essa parte de oralidade no quadro (referindo-se ao ensino coletivo, no quadro), mas eu acho, assim, que, lá na frente, eu ganho tanto... Eu sei que dá trabalho, que cansa, desgasta a voz, fala muito, mas eu sei que, lá na frente, eles vão estar produzindo. Lá no final do ano, eu vou estar mais descansada.”
(comentário espontâneo da docente A durante a 1ª observação)

O comentário, acima, revela que a docente se baseava em experiências anteriores e que recorria a atividades como estas para fazer seus alunos refletirem sobre a leitura de palavras e, assim, compreenderem e automatizarem o funcionamento do SEA. Isso nos faz refletir sobre a importância de os docentes oferecerem ajudas em diferentes modalidades de ensino para que seus alunos possam avançar na aprendizagem, sem ter que submetê-los a exercícios repetitivos e pouco reflexivos como cópias de sílaba, por exemplo. A docente A, portanto, demonstrava ter consciência do que estava fazendo, pois sabia que “colheria os frutos” do seu árduo trabalho mais adiante, corroborando Goigoux (2005) e Zeichner (1993) sobre a consciência da ação docente na realização de um trabalho mais eficaz. Ressaltamos, ainda, que, por ser uma professora experiente e reflexiva, a docente, através de comentários explicativos que tecia com a pesquisadora, recorrentemente explicitava suas ações, as quais considerava válidas para o trabalho que estava realizando. Goigoux e Vergnaud (2005) denominam a explicitação da atividade cognitiva como um teorema em ação, ou seja, ocorre quando o sujeito consegue teorizar, explicar suas ações, revelando, em alguns momentos, estar consciente dos esquemas evocados. Para esses autores, conforme já discutimos na metodologia, a elucidação das ações proporciona novas capacidades de ação.

Com relação aos esquemas desenvolvidos no grupo de alunos não-alfabéticos, para o ensino de leitura de palavras, os dados demonstraram que dos 11 esquemas propostos, os mais frequentes foram, em primeiro lugar, o **MSP** (*Marcar as Sílabas, Enquanto Lê as Palavras*), com ocorrências em oito dias na modalidade coletiva, uma no grupo e quatro no ensino individual. Depois, em segundo lugar, vieram o **ILA** (*Incentivar a Leitura Autônoma*) e o **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*). Esses esquemas foram mais trabalhados no coletivo da classe, onde a docente proporcionava tanto aos alunos já alfabéticos quanto aos ainda não-alfabéticos a oportunidade de ler palavras e, a partir dessas atividades, ancorava várias outras. Foram momentos de muita reflexão e aprendizagem.

Ainda no grupo dos alunos não-alfabéticos, o terceiro lugar ficou com os esquemas **PSCI** (*Pronunciar as Sílabas com Intensidade*) e **ISPOE** (*Identificar as Sílabas das Palavras na ordem em que são Escritas*), e o quarto lugar ficou com os esquemas **INL** (*Indagar os Nomes das letras*) e **CAPV** (*Convidar Alunos para Validar Palavras Escritas*).

Percebemos que a docente A, para atingir seu objetivo: ensino de leitura de palavras, optou pelo processo fonológico, denominado também de rota fonológica (MORAIS, 1986), em que o aprendiz se utiliza de regras de correspondência letra-som para obter os significantes orais das palavras notadas. Com a utilização do esquema **GJL**, o segundo mais mobilizado para o grupo de alunos ainda não-alfabéticos, a docente podia auxiliar seus alunos no processo de “decodificação” da leitura dos grafemas e, embora o utilizasse também para os já alfabéticos, o fazia coletivamente, pois, naqueles momentos, estava também atingindo os alunos com mais dificuldades, inclusive os recém-alfabéticos, os quais ainda apresentavam dúvidas no momento de ler determinadas sílabas. Isso fez com que a docente repetisse, em menor proporção, alguns esquemas, entre eles o **INL** (*Indagar os Nomes das letras*), esquema mobilizado apenas para o grupo dos alunos ainda não-alfabéticos. Concordamos com Monteiro e Soares (2014) quando afirmam que é necessário considerar as regras contextuais e a estrutura interna das sílabas, pois só a combinação de letras não garante o acesso à leitura de palavras com sílabas complexas. Isso parecia estar claro para essa docente, pois sempre que surgia uma palavra com estrutura silábica complexa, ou que exigia a explicitação de regra ortográfica, ela refletia com a turma, não se limitando apenas a guiar as letras para obtenção do som.

Percebemos, no grupo de esquemas mais frequentes apontados acima, a prevalência de esquemas geralmente julgados “tradicionais” como o **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*), o **INL** (*Indagar os nomes das letras*) e o **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*). Acreditamos que alguns fatores podem ter influenciado a ação docente, na seleção de tais esquemas, para alfabetizar sua turma. Um dos fatores parece estar relacionado ao fato de já serem esquemas validados pelo gênero profissional no qual, segundo Clot (2005) foi socialmente e historicamente construído um repertório de esquemas, constituindo, assim, a dimensão transpessoal do trabalho coletivo, onde o professor ressignifica gestos de uma coletividade e assume, ativamente, seu lugar nessa corrente dos gestos (CLOT, 2010). Na mesma direção, Goigoux (2001) destaca o papel decisivo do professor na condução do ensino e o compreende como um facilitador na transição do inter-individual até o intra-individual. Outro fator pode estar relacionado à própria constituição das estruturas silábicas do SEA da língua portuguesa, que favorece um trabalho inicial de transformação das relações grafema-fonema e fonema-grafema que, de maneira consciente ou inconsciente, os docentes tomam para si como passos importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Com relação aos esquemas mobilizados no grupo dos alunos já alfabéticos, os dados não apontaram diferenças significativas, comparados aos esquemas dos alunos ainda não-alfabéticos, já que a professora direcionava o ensino a toda a turma, acionando, contudo, alguns esquemas mais específicos a esses grupos de alunos como o **CAPV** (*Convidar alunos para validar as palavras escritas*) e o **SAPE** (*Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras*). Embora tais esquemas tenham sido mobilizados no coletivo da classe, apenas os alunos com hipótese alfabética de escrita teriam condições de compreendê-los, pois exigia deles um conhecimento de ortografia que iria além da decodificação das letras em sons. Essa foi a forma que a docente encontrou para inseri-los naquela importante etapa de reflexão coletiva para toda a turma.

Os esquemas adotados por essa docente pareciam se ajustar aos dois grupos de sua turma. Aos não-alfabéticos foram disponibilizados esquemas que favoreciam uma maior reflexão sobre as relações som-grafia (**GJL**, **MSP**, **PSCI**, **ALSFNP** (*Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*) etc.); aos já alfabéticos, embora os esquemas se repetissem, devido à modalidade coletiva de

ensino ser mais frequentemente adotada, houve alguns esquemas que a professora direcionou em maior número para esse grupo de alunos (**SAPE** (*Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras*) e **CAPV** (*Convidar alunos para validar as palavras escritas*), os quais só foram mobilizados durante o ensino coletivo para ambos os grupos.

Vimos que a docente não mobilizou o esquema **INL** (*Indagar os nomes das letras*) em nenhuma das modalidades para o grupo dos alunos já alfabéticos, posto que não havia necessidade, pois todos já conheciam todas as letras do alfabeto, revelando, mais uma vez, uma busca de adequação na seleção dos esquemas para sua turma.

Conforme já destacamos, a docente propôs várias modalidades de ensino. Ressaltamos ainda que, em qualquer das modalidades e, principalmente durante o ensino individual, momento em que a docente exercia maior controle da participação do aluno, eram os alunos, guiados pela docente, quem refletiam para chegar às respostas.

O quadro revelou, ainda, que houve esquemas que só ocorreram na modalidade coletiva de ensino, foram eles: **EPVSP** (*Explicar o Papel das Vogais na Sonorização das Palavras*), o **CAPV** (*Convidar Alunos para Validar Palavras Escritas*) e o **SAPE** (*Solicitar Explicação à Turma quanto ao emprego de Letras em Palavras*). Com exceção do primeiro, os outros dois, apesar de serem mobilizados também no coletivo, oportunizavam, como já afirmamos anteriormente, uma maior participação do grupo de alunos mais avançados, possibilitando-lhes explicitar seus conhecimentos e ajudar os colegas na correção das palavras. Vejamos um desses momentos em que a docente solicitou a validação de uma palavra à turma e, em seguida, pediu que um aluno mais avançado explicasse o emprego do dígrafo *RR* na palavra em análise:

P- Quem escreveu essa? Vamos ler? (JARO)

A 1- JARRO

P- É JARRO que está escrito?

A 2- JARRO é com dois R.

P- E é? JARRO é com dois R? E agora? Tá escrito assim oh! (apontou para a palavra). Como é que lê aqui? Se aqui não é JARRO é o quê?

A 2- JARO

P- Como é Elias? (o aluno repetiu: JARO). Presta atenção, Gustavo (aluno que escreveu a palavra). Tá escrito JA-RO. (leu marcando as sílabas com um traço) Por que teria que botar outro R e onde, pra ficar JARRO, Elias?

A- Ali perto do O

P- Depois do O, ou antes, do O?

A- Antes do O.

P- Vem fazer aqui, tu que escrevesse a palavra?

P- Pronto. Agora ficou certo. JARRO.

(1ª observação- docente A)

O exemplo acima, além de demonstrar o papel de avaliadores exercido pelos alunos já alfabéticos, na atividade de leitura de palavras coletiva, é revelador do que vimos afirmando sobre o imbrincamento dessas atividades na prática docente. No caso exemplificado acima, podemos decompor os quatro elementos que definem os esquemas segundo, Goigoux e Vergnaud (2005, p.8): 1.o bjetivo (levar os alunos a realizar a leitura de uma palavra); 2.regras de ação (a condução do diálogo com os alunos: interrogação a respeito da grafia da palavra); 3. Invariantes operatórios (tratar publicamente a dificuldade do aluno para superar a dificuldade e também proporcionar a participação mais ativa dos alunos já alfabéticos, beneficiando a todos); 4. As inferências (a ligação de todos os elementos devido ao conhecimento do assunto tratado e dos conhecimentos relativos à aprendizagem)

Quanto aos esquemas mobilizados na modalidade individual, os dados apontaram um maior investimento tanto quantitativo como também uma maior diversidade para o grupo dos alunos ainda não-alfabéticos, os quais tiveram a oportunidade de, também individualmente, serem ajudados pela docente com esquemas (**GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*), **GJS** (*Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*) e **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*), ao nosso ver, adequados a esse grupo de alunos. A mobilização de esquemas individualmente demonstrou ser um benefício não só para os alunos que receberam ajudas mais ajustadas às suas necessidades, como também à docente, que teve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de cada estudante e, assim, pôde regular melhor o ensino. O comentário a seguir é revelador de uma prática avaliativa formadora e reguladora da docente em relação a sua turma.

“Olha só: tenho que colocar esse menino perto de mim. Ele já está no silábico qualitativo e finge que não sabe. Olha a carinha dele, dando risada. Ele só tem um pouco de preguiça (comentário ao corrigir a tarefa de um aluno)” (1ª observação- docente A)

Ainda com relação ao ensino individual, desta vez, sobre o ensino específico de leitura de palavras, realizado individualmente no birô, vejamos o comentário da professora a respeito desse tipo de atividade:

“Eu tô lendo esse livro (livro com textos cartilhados: *Porta de Papel*) com esses daqui (alunos com mais dificuldades). Os de lá (alunos mais avançados) eu leio os textos maiores. Quando acabar esse daqui, eu vou pegar textos curtos e, após à leitura, eu vou perguntando: o que você leu no texto? Ele falava sobre o quê? Porque eu não vou deixar eles parados. Eles têm que avançar.” (6ª observação- docente A)

O comentário acima revela que a docente buscou fazer adaptações peculiares, exigidas pela situação, ajustando o ensino conforme as necessidades de seus estudantes, corroborando com o que Goigoux (2005) fala sobre o caráter adaptável que têm os esquemas. Os dados revelaram, ainda, que foram poucos os esquemas individuais desenvolvidos com os alunos já alfabéticos, pois esse grupo já trabalhava muito autonomamente, apenas um aluno apresentava mais dificuldade e por isso a mobilização dos esquemas **GJS** (*Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*) e **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*) ainda ocorreu.

Com relação aos esquemas mobilizados nos grupos, os dados apontaram reduzidos número e variedade de esquemas, principalmente para o grupo dos alunos já alfabéticos. Isso pode ter ocorrido em razão de a docente ter proposto mais para esse grupo atividades de interpretação textual.

A seguir, iremos analisar os esquemas adotados pela docente B para o ensino de leitura de palavras em sua turma.

7.4 ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE B PARA O ENSINO DE LEITURA DE PALAVRAS

Apresentamos, no quadro 23, os esquemas mobilizados pela docente B e seguiremos os mesmos princípios de análise adotados na seção anterior: modalidades de ensino e recorrência dos esquemas.

Quadro 23: Esquemas mobilizados pela docente B para o ensino de leitura de palavras

LEITURA DE PALAVRAS						
	ESQUEMAS		TOTAL DE DIAS OBSERVADOS NO DECORRER DAS DOZE JORNADAS DE			
			COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
NÃO ALFABÉTICOS	01.	GJL	03	04	04	11
	02.	GJS	01	0	03	04
	03.	PSCI	05	02	04	11
	04.	ILA	12	04	08	24
	05.	MSP	05	01	04	10
	06.	EPVSP	05	0	01	06
	07.	CAPV	04	0	0	04
	08.	ILPOE	01	0	02	03
	09.	INL	06	01	04	11
	10.	ALSFNP	08	0	0	08
	11.	GCGF	08	0	0	08
	TOTAL		58	12	30	100
JÁ ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
	01.	GJL	03	02	01	06
	02.	GJS	01	0	01	02
	03.	PSCI	04	0	01	05
	04.	ILA	12	01	06	19
	05.	MSP	05	0	0	05
	06.	EPVSP	05	0	0	05
	07.	CAPV	04	0	0	04
	08.	ILPOE	01	0	0	01
	09.	INL	05	0	01	06
	10.	ALSFNP	08	0	0	08
	11.	GCGF	08	0	0	08
TOTAL		56	03	10	69	

Legenda:1)GJL- Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras; 2)GJS- Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras; 3)PSCI- Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica; 4)ILA- Incentivar a leitura autônoma; 5)MSP- Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras; 6)EPVSP- Explicar o papel das vogais na sonorização das palavras; 7)CAPV- Convidar alunos para validar as palavras escritas; 8) ILPOE- Identificar as letras das palavras na ordem em que são escritas; 9) INL- Indagar os nomes das letras; 10)ALSFNP- Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra;11)GCGF-Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional.

Com base no quadro 14, acima, verificamos que a docente B mobilizou 11 esquemas para o ensino de leitura na sua turma, sendo a modalidade coletiva a mais frequente, seguida da modalidade individual. Os dados do quadro revelaram, também, tal como na turma A, uma distribuição dos esquemas em maior número para o grupo de alunos não-alfabéticos,.

Vale ressaltar que essa recorrência de esquemas nas três modalidades de ensino voltado para esse grupo de alunos (não-alfabéticos) e uma menor recorrência para o grupo de alunos já alfabéticos, poderia estar relacionada ao fato de a docente B conhecer as necessidades da maioria de seus alunos, pois, conforme o diagnóstico de escrita que aplicamos, no início da coleta de dados, cerca de 30% dos alunos não faziam nenhuma correspondência som-grafia. Provavelmente, isso faria com que ela apostasse num ensino sistemático, que mobilizasse esquemas que lhe auxiliassem no estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas por esses alunos. Outro fator que também pode ter influenciado essa questão era o fato de a docente B se preocupar com a possível retenção no final do 2º ano. Então, conforme havia explicitado na entrevista, a docente B investia mais nesse grupo de alunos, embora tivesse consciência de que os já alfabéticos necessitavam também de maior atenção.

Ainda com relação ao grupo de alunos não-alfabéticos, a análise do quadro apontou como esquemas mais recorrentes o **ILA** (*Incentivo à Leitura Autônoma*); o **GJL** (*Guiar a Junção das letras*); o **PSCI** (*Pronunciar as Sílabas com Intensidade*); o **INL** (*Indagar os Nomes das Letras*) e o **MSP** (*Marcar/apontar as Sílabas enquanto Lê as Palavras*). Esses esquemas ocorreram nas três modalidades de ensino. Consideramos a seleção de tais esquemas adequada aos níveis dos alunos, os quais necessitavam compreender os elementos constitutivos das palavras (sílabas e letras) sendo os esquemas **MSP** e **PSCI** muito favoráveis a essa análise. Já os esquemas **INL** e **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*) mobilizados muitas vezes concomitantemente eram necessários para que o aprendiz percebesse as relações fonográficas nessa etapa do conhecimento sobre o SEA. O **ILA**, por sua vez, era mobilizado para esse grupo de alunos com palavras de sílabas simples e anteriormente trabalhadas na sala como forma de incentivar a leitura e levantar a autoestima deles, segundo a docente.

Ao analisarmos os esquemas, da modalidade coletiva, para o grupo dos alunos alfabéticos, observamos que foram mobilizados os mesmos esquemas do

grupo dos alunos não-alfabéticos, porém houve momentos em que a docente direcionava, mesmo no coletivo, o esquema para os alunos com mais dificuldades. Isso explicaria, por exemplo, a diminuição, embora pouco significativa, da frequência dos esquemas **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*) e **INL** (*Indagar os nomes das letras*) para o grupo dos alunos alfabéticos. O trecho, a seguir, demonstra um desses momentos, em que a docente solicitou que lessem uma palavra, para identificarem o som do /r/ no meio da sílaba:

Eu quero falar com vocês agora. (referindo-se ao G1) Vocês, (referindo-se ao G2) não falem, tá? Artur, só o som forte que tem na palavra LIVRO, viu, Raíssa? (chamando atenção de alunos do G1) Qual é o som forte de LI-VRO? (pronunciou com intensidade as sílabas da palavra LIVRO)

A- V-R

P- E quem mais?

A- O.

P- O som forte da palavra LIVRO é o VRO. Então as palavras que estão aqui por enquanto não têm som forte, tá certo? Não leram PATO, TINTA, TOCO, CAVO? (apontou para as demais palavras que os alunos haviam lido)...

(2ª observação- docente B)

O quadro 23 revelou, ainda, que foram mobilizados os esquemas: **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*), **GJS** (*Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras*) e **INL** (*Indagar os nomes das letras*) no grupo dos alunos alfabéticos, durante o as modalidades de grupo e/ou individual. Esse fato poderia nos levar a entender como inadequação aos níveis de conhecimento do SEA, entretanto, observamos que a docente mobilizou tais esquemas, especificamente, nas intervenções ao aluno Samuel, que, conforme já dissemos anteriormente, encontrava-se no nível alfabético de escrita, mas demonstrava muita dependência da professora.

Conforme já salientamos, a modalidade coletiva foi a mais trabalhada na prática da docente A, já que mais de 50% dos alunos ainda não se encontravam na hipótese alfabética de escrita, necessitando assim de um ensino coletivo onde a docente pudesse proporcionar reflexões sobre o funcionamento do SEA e também de normas ortográficas. Dos onze esquemas mobilizados no coletivo, o **ILA** (*Incentivo à Leitura Autônoma*) foi o mais recorrente. Era nesses momentos que os alunos já alfabéticos podiam participar mais ativamente. Salientamos, contudo, que

em várias ocasiões a docente pedia que os alunos alfabéticos ficassem calados, para que o grupo dos ainda não-alfabéticos pudesse realizar a leitura de palavras com sílabas simples.

Outro esquema que também foi mobilizado com maior frequência para toda a turma foi o **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*). Conforme já salientamos na análise dos dados da professora A, a docente B também atentava para a questão do domínio das relações som-grafia das palavras. Isso explicaria a prevalência de outros esquemas como o **PSCI** e o **MSP**, cujas funções eram facilitar a conversão dos grafemas em fonemas pelos alunos, no processo de leitura.

Os dados do quadro evidenciaram, ainda, que três dos onze esquemas **CAPV** (*Convidar alunos para validar as palavras escritas*), **ALSFNP** (*Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*) e **GCGF** (*Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional*). só foram mobilizados no coletivo da sala e, no caso dos dois últimos, na maioria das vezes, durante a construção da “agenda do dia”. Isso nos levou a interpretar que a docente sabia da importância de refletir sobre o funcionamento do SEA, diariamente, fosse nas aulas de Língua Portuguesa ou em outros momentos da rotina.

Em se tratando do ensino individual, os dados demonstraram, com exceção dos esquemas (**CAPV**, **ALSFNP** e **GCGF**) citados acima, que todos os demais foram mobilizados com os alunos não-alfabéticos, devido à necessidade de mais de 50% dos alunos ainda necessitarem daqueles esquemas. Já para o grupo dos alunos já alfabéticos alguns esquemas não foram acionados: **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*) e **ILPOE** (*Identificar as letras das palavras na ordem em que são escritas*), revelando que a docente tinha consciência de que não era coerente mobilizá-los nesse grupo de alunos, exceto com aqueles que, embora alfabéticos, ainda apresentavam dificuldades como os alunos Samuel, Artur e Raíssa para quem a docente mobilizou, no atendimento individual, os esquemas **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*), **GJS** (*Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a ler palavras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*) e **INL** (*Indagar os nomes das letras*).

Ainda com relação ao ensino individual, o **ILA** (*Incentivar a leitura autônoma*) foi o esquema mais adotado para os dois grupos de alunos. Embora possa parecer

inadequado para os alunos ainda não alfabéticos, a docente costumava incentivar a todos, pois acreditava que a “o chegar pertinho do aluno e motivá-lo” era muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Recobremos um trecho da entrevista onde ela tratou dessa questão:

“Eu tento colocar atividades que venham chegar mais próximo ao que o aluno precisa. Eu acho que o chegar pertinho da criança é o foco e perguntar por que você não consegue? Uma vez eu fiz essa pergunta a uma aluna: “por que você não consegue ler?” Aí a menina respondeu. Uma vez, eu minha colega de outra turma, a gente fez uma troca. Eu ficava com os pré-silábicos até o silábico qualitativo dela e ela ficava com os meus alfabéticos e com os dela, três vezes na semana. A menina voltou pra sala dela lendo. Aí ela falou, a menina disse que conseguiu ler contigo porque tu explicasse a ela de pertinho, ficasse próximo a ela e perguntasse a ela porque ela não conseguia ler, o que você não tá entendendo? Então o chegar pertinho é muito importante.” (docente B)

Abaixo veremos um trecho da aula em que a docente incentivou, durante o ensino individual, um aluno ainda não alfabético a realizar a leitura autônoma de uma palavra já conhecida por ele.

P- Que palavra é essa?
(O aluno não respondeu).
P- Você sabe! Tenta!
A- LA-TA.
P- Ehhh. Muito bem!
(9ª observação- docente B)

A docente vibrava quando o aluno conseguia ler uma palavra, pois naquele momento parecia perceber que o ensino que estava oferecendo estava surtindo efeito.

Grande parte das atividades propostas por ela era realizada, individualmente, pelos alunos, porém buscava diferenciar aquelas voltadas para o grupo de alunos já alfabéticos, o qual demonstrava maior autonomia na realização das tarefas, necessitando muito pouco da intervenção docente. Isso também pode explicar a diminuição dos esquemas mobilizados para esse grupo de alunos, conforme revelou o quadro.

Vale ressaltar que, embora a modalidade mais frequente tenha sido a coletiva, a docente fazia questão de acompanhar todos os alunos, individualmente, para poder se assegurar de que todos tivessem realizado a atividade e também para ajudar aqueles que, mesmo no grupo dos alunos alfabéticos, necessitassem de uma

maior atenção, como foi o caso do aluno Samuel, que era muito inseguro e dependente. O extrato de aula, abaixo, seguido do comentário da docente, demonstra um desses momentos:

P- Colocou o R, Samuel? Vamos ler pra ver como ficou?

A- Sei não, titia.

P- Sabe, sim!

A- /ma/

P- Como é D-U?

A- /du/

P- E agora?

A- /ró/

P- Leia a palavra toda!

A- /maduro/

P- Muito bem! Tá vendo que você sabe!

(4ª observação- docente B)

...

“Ele sabe, mas ele é inseguro.”
(comentário da docente)

Notar as diferenças dentro dos grupos e procurar atendê-las parecia ser um sinal de que a docente era muito atenta e, por isso, “não sossegava enquanto não acompanhasse toda a turma”. A evocação, acima, dos esquemas **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*) e **ILA** (*Incentivar a leitura autônoma*) com a aluno, individualmente, demonstrou que a docente insistiu no seu objetivo (fazer com que o aluno lesse a palavra em questão), pois dispunha de conhecimentos sobre a condução da aprendizagem, ou seja, realizava, segundo Goigoux e Vergnaud (2005), as inferências necessárias.

Com relação aos esquemas desenvolvidos nos grupos, os dados revelaram que apenas cinco dos onze esquemas foram desenvolvidos no grupo dos alunos ainda não-alfabéticos: **GJL** (*Guiar a junção das letras para ajudar o aluno a ler palavras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*), **ILA** (*Incentivar a leitura autônoma*), **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*) e **INL** (*Indagar os nomes das letras*) e dois no grupo dos alunos já alfabéticos (**GJL** e **ILA**). Para esses, conforme já salientamos, o alvo era alguns alunos que se encontravam no início da hipótese alfabética, demonstrando certa insegurança e dependência da docente.

Dando sequência às análises deste capítulo, iremos, agora, analisar os

esquemas de escrita de palavras adotados pela docente A.

7.5 ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE A PARA O ENSINO DE ESCRITA DE PALAVRAS

Seguindo a mesma lógica de análise dos esquemas, apresentamos abaixo o quadro 14 onde constam os esquemas mobilizados pela docente A para o ensino de escrita de palavras.

Quadro 24: Esquemas mobilizados pela docente A para o ensino de escrita de palavras

ESCRITA DE PALAVRAS						
NÃO ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		TOTAL DE DIAS OBSERVADOS NO DECORRER DAS DOZE JORNADAS DE			
			COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
	01.	GJL	07	06	05	18
	02.	PSCI	04	02	04	10
	03.	IEA	04	01	03	08
	04.	IEPL	02	0	01	03
	05.	FILAA	0	01	03	04
	06.	ALSFNP	04	01	0	05
	TOTAL		21	11	16	48
JÁ ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
		GJL	06	0	0	06
	02.	PSCI	05	0	0	05
	03.	IEA	05	06	05	16
	04.	IEPL	0	0	0	0
	05.	FILAA	0	0	0	0
	06	ALSFNP	03	01	0	05
	TOTAL		19	07	05	31

Legenda:1)**GJL**- Guiar a junção das letras; 2)**PSCI**- Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica; 3) **IEA**- Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem; 4) **IEPL**- Indagar como se escreve a primeira letra da palavra; 5) **FILAA**- Facilitar a identificação de letras, apoiando-se no abecedário; 6)**ALSFNP**- Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra;

A análise do quadro acima apontou seis esquemas de escrita de palavras adotados pela docente A, nas três modalidades de ensino, e evidenciou, tal como no

caso da leitura, um maior investimento desses esquemas para os alunos com mais dificuldades (48 versus 31 para os já alfabéticos). Durante a entrevista, essa docente falou a respeito de como agia diante dos erros dos alunos e como costumava conduzi-los ao acerto.

“A gente faz... eu gosto de fazer a correção coletiva com eles ali no quadro, não é? Pra eles apagarem e refazerem onde eles erraram ou ir mostrando como é que responde, porque eles ali, colocando com eles, conversando e eu não risco só não. Às vezes eu mando até apagar e refazer. Apague! Quando eu sei que ele erra, mas que tem competência, consegue consertar sozinho, eu digo : apague e faça novamente, aí eu sei que ele consegue. E quando é aquele que eu sei que não consegue, aí também eu digo “Oh você errou” e vou ajudando ele a consertar.”
(docente A)

O comentário da docente é revelador de uma prática consciente e reflexiva, corroborando o conceito de reflexão desenvolvido por Schön (2000). Segundo esse autor, a reflexão pode ocorrer *antes, durante e depois da ação*.

Com relação aos esquemas mais frequentes, o quadro apontou as seguintes posições para o grupo dos alunos não-alfabéticos: o **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*) em 1º lugar, seguido respectivamente do **PSCI** e do **IEA**. Como vimos, a maior aposta da docente foi no **GJL**. Ela sempre enfatizava que, para o aluno conseguir ler ou escrever uma palavra, “teria que juntar, pelo menos, duas letras: uma consoante e uma vogal”. Como se tratava de uma professora muito experiente e, que demonstrava refletir sobre sua prática, de forma consciente ou não, ela sabia que as palavras são constitutivas de partes menores (as sílabas), as quais são formadas de letras que substituem os segmentos sonoros que utilizamos para notar/escrever os sons que pronunciamos. Então, sua experiência a levou a utilizar-se da rota fonológica, ou seja, da conversão de fonemas em grafemas, para ensinar a escrita de palavras aos alunos ainda não alfabéticos. Vejamos o que esse docente falou a esse respeito:

“...Outra atividade também que eu acho que ajuda bastante é a figura para ele completar com as vogais, pra poder fazer “bo-ta”, o b e o t pra ele dar o som, porque o que ajuda muito o aluno escrever é o som. E essa mesma atividade pra completar com consoantes também.” (docente A)

No trecho acima, a docente enfatizou a importância de focar no som (fonema) para ajudar o aluno a escrever e nos levou a inferir que essa forma de ensino, usada

em práticas anteriores, já lhe havia auxiliado na tarefa de alfabetizar. Esse fato corrobora o que Goigoux (2007a) afirma sobre a importância de o professor conhecer as necessidades de seus estudantes e mobilizar esquemas que já deram certo em situações parecidas.

O segundo esquema mais frequente, também para o grupo de alunos com mais dificuldades de apropriação do SEA foi o **PSCI** (*Pronunciar as Sílabas com Intensidade*). Utilizando-se também da rota fonológica, a docente intensificava a pronúncia das sílabas para ajudar os alunos a perceberem as relações fonema-grafema. Quando a palavra exigia alguma regra ortográfica, a docente costumava parar e explicar, no coletivo da classe, para poder continuar guiando a junção das letras e sílabas das palavras. O exemplo, a seguir, demonstra um desses momentos, em que a docente mobilizou os esquemas **GJL** (*Guiar a junção das letras*) e **PSCI** (*Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica*) e, no meio da palavra, parou para lembrar a regra contextual do uso do M ou N (cf. MORAIS, 2008, p. 32):

P- Como escreve LOSANGO? (intensificou a pronúncia da sílaba /zã/)

A- L-O

P- /zã/?

A- S-A-N

P- Voltando àquela questão, oh, na frente das outras letras pra fazer AN, EN eu uso N. Se fosse um P ou um B aí era M. Mas como tá na frente de G é N.

(observação 12- docente A)

E quanto aos alunos já alfabéticos? O fato de a docente ter realizado atividades de escrita de palavras, mais frequentemente no coletivo da turma, explicaria a presença considerável dos esquemas **GJL** e **PSCI** também para o grupo dos alunos já com hipótese alfabética de escrita. Entretanto, não compreendemos isso como sendo uma falta de atendimento aos mais avançados, pois a docente sempre contava com eles para validar as respostas, escrever uma palavra com estrutura silábica mais complexa, explicar o emprego de alguma letra ou regra ortográfica etc. Enfim, levava-os a interagir com a turma, a participar ativamente das aulas. A maior frequência desses esquemas (**GJL e PSCI**) parece ter ocorrido em razão da necessidade e objetivo da docente que era de, até o término do 1º semestre letivo, conseguir com que todos atingissem o nível alfabético de escrita. Já o esquema mais mobilizado para esse grupo de alunos avançados foi o **IEA** (*Incentivo à Escrita Autônoma*), pois sabia que tinham condições de escrever, sem

ajuda, proporcionando, desse modo, um maior tempo para a docente sentar junto aos alunos com mais dificuldades. Ainda para o grupo de alunos alfabéticos, os dados revelaram que os esquemas **IEPL** (*Indagar como se escreve a primeira letra da palavra*) e **FILAA** (*Facilitar a identificação de letras, apoiando-se no abecedário*) não foram mobilizados em nenhuma das modalidades de ensino, visto que os alunos já apresentavam esses saberes.

Durante o ensino coletivo de escrita de palavras, raramente a docente lhes oferecia resposta. Quando o fazia, tinha a intenção de não desestimular o aluno, como demonstrou, no comentário a seguir, após ajudar o aluno a ler e corrigir uma palavra escrita por ele. Vejamos:

“Era JÓIA que tu queria escrever?
 (o aluno acenou que sim)
 P- Mas tu botou um T, vamos ver?. TO-A. Vem cá pra eu te ajudar a escrever JÓIA, vem aqui.
 P- JO. Tu já viu um monte de letra J. Escreve aqui nessa linha. A gente precisa de um J e de outra letra pra dar o som de JO. (o aluno escreveu J).
 P- Qual é a letra que a gente vai botar junto do J? (o aluno escreveu O).
 JO-I-A. (aluno escreveu A). Antes tem outra letra. JO-I-A. I. (o aluno escreveu U). Não. Aqui tem um U. A palavra é JO-I-A. Qual é a letra? Já tem JO, falta o I. Bote o I. (escreveu I) e agora falta o quê? JO-I-A-A. (o aluno escreveu A). Ele acertou?(pergunta pra turma)
 A- Sim.”
 (1ª observação- docente A)

E a docente comentou com a pesquisadora:

“Não gosto de dar as respostas. Gosto de fazer o aluno pensar. Mas esse aluno tem uma história de vida tão complicada. Ele precisa ver que ele é capaz de aprender. Tem hora que não dá pra você forçar muito, pra o próprio aluno não pensar que ele não sabe[...].”

A ajuda oferecida pela docente A, ao aluno, foi realizada no quadro, durante a correção de palavras escritas. Essas intervenções explicaram a diferença no quantitativo de ocorrência dos mesmos esquemas direcionados aos alunos ainda não-alfabéticos e já alfabéticos, já que, mesmo no coletivo, a docente buscava assistir, individualmente, alguns alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Vejamos outro trecho de aula onde a docente A proporcionou a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem:

P- Então vamos começar a aula, escrevendo, aqui, no quadro, uma palavra do livro. Qual é o nome do menino, Vítor?

A- JOÃO.

P- Vamos começar com João Pedro. Tu também é João. Qual é a primeira letra do teu nome?

A- O

P- A primeira letra do teu nome é O, certo. (o aluno escreveu a letra O no quadro) e depois? JO-ÃO. Como é o restante?

A- A

(o aluno escreveu a letra A ao lado do O).

P- E depois qual é a outra?

A- O

P- Bom. Vou botar um bigodão (til) aqui para dar o som de ãO. Aqui está escrito JOÃO? (OÃO)

A (Rayana)- Não.

P- Tá não, Rayana? Então bota aqui o que tá faltando.

A- (Elias)- Eu sei.

P- Deixa Rayana vir. Eu sei que tu sabe.

(a aluna escreveu a letra G antes das vogais O-A-O)

P- Vamos ler agora?

A- GO-ÃO.

P- Todo mundo leu GO-ÃO, não foi Elias? (Elias é o aluno que está mais avançado). Agora complicou, porque o nome dele não era GOÃO. Como era o nome dele?

A- JOÃO.

P- Quem acha que tá certo? Tá escrito *João* certo?

(a aluna Rayana levantou a mão, dizendo que a palavra estava certa)

A- (Jackson) Não

P- Então vem aqui, Jackson, consertar. A gente te ajuda. Então vem, Allan, consertar. Então vem, Artur. Tu já veio muito, Eloá.

(O aluno Artur apagou o G e escreveu J).

P- Agora tá certo?

A- Tá.

...

(1ª observação- docente A)

No extrato de aula, acima, a docente propôs a um aluno, ainda não alfabético, a escrita do seu nome, que coincidia com a letra inicial (J) que ela estava priorizando naquela aula. Para isso buscou esquemas que levassem o aluno a pensar/refletir sobre a relação som-grafia das sílabas da palavra solicitada, indagando-lhe a letra inicial da palavra e guiando a junção das letras para que o aluno pudesse escrever. É perceptível também a valorização da escrita do aluno, quando a docente permite

que escreva como souber e, só depois, como veremos mais adiante, submete a palavra à avaliação pela turma, quando inclui na reflexão, também, os alunos já alfabetizados, confiando-lhes a validação e correção da palavra. Isso demonstra tanto uma preocupação com um ensino coletivo, reflexivo e abrangente a um grupo de alunos que ainda não se encontra no nível alfabetizado como também uma forma de incluir os alunos alfabetizados, no processo, atribuindo-lhes o papel de corretores. Vale ressaltar, ainda, que os alunos Jackson e Allan, ambos não alfabetizados, foram convidados pela professora, após demonstrarem interesse em ir consertar a palavra. Embora não alfabetizados, a docente sempre valorizava o conhecimento dos alunos e não os desmerecia diante da turma. Pelo contrário, priorizava sua participação, nesses momentos, em detrimento dos já alfabetizados, como o caso da aluna Eloá, que, na aula anterior, segundo a docente, já havia tido maior participação.

Em se tratando dos esquemas desenvolvidos individualmente, segundo a análise dos dados, com exceção do esquema **ALSFNP** (*A acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*), os demais esquemas foram mobilizados junto aos alunos ainda não-alfabetizados. Já com os alunos já alfabetizados, apenas o esquema **IEA** (*Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem*) foi acionado visto que esse grupo de alunos era muito autônomo durante a realização das atividades.

Na mesma direção, os esquemas desenvolvidos nos grupos também teve um reduzido número para os alunos já alfabetizados. Como revelou o quadro acima, apenas os esquemas **IEA** e **ALSFNP** foram mobilizados, pois conforme já salientamos esse grupo raramente necessitava da intervenção docente. Além disso, para eles a docente investiu mais em leitura e interpretação escrita, como vimos no quadro 11, na seção que tratou das atividades de leitura e compreensão de textos. Já para o grupo dos alunos ainda não-alfabetizados, apenas o esquema **IEPL** (*Indagar como se escreve a primeira letra da palavra*) não foi acionado. Destacamos que o esquema **IEA** só foi mobilizado em um dia. Embora tenha sido mobilizado no coletivo da classe e também individualmente, a docente poderia ter trabalhado mais esse esquema em grupo possibilitando a cooperação entre os alunos.

É interessante notar que, ao compararmos os esquemas de leitura e de escrita dessa docente, o número de esquemas de leitura de palavras foi maior que os de escrita, conforme podemos verificar no quadro 22, tanto na modalidade coletiva quanto na individual. Isso pode estar relacionado ao fato de que crianças

numa hipótese ainda não alfabética, que era o caso de boa parte dessa turma, segundo Soares (2016), teriam mais facilidade na escrita, já que elas se orientam pela rota fonológica e podem reconstituir a cadeia sonora já notada no papel. Daí um menor investimento da docente nessa atividade.

No próximo tópico, analisaremos os esquemas de escrita da docente B.

7.6 ESQUEMAS MOBILIZADOS PELA DOCENTE B PARA O ENSINO DE ESCRITA DE PALAVRAS

No quadro 25, a seguir, apresentamos a frequência de esquemas acionados pela docente B para o ensino de escrita de palavras. Em seguida, faremos uma análise dos esquemas, observando, entre outras questões, as modalidades mais adotadas pela docente e as possíveis adequações e/ou inadequações de tais esquemas aos alunos alfabéticos e aos não-alfabéticos.

Quadro 25: Esquemas mobilizados pela docente B para o ensino de escrita de palavras

ESCRITA DE PALAVRAS						
NÃO ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		TOTAL DE DIAS OBSERVADOS NO DECORRER DAS DOZE JORNADAS DE AULA			
			COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
	01.	GJL	10	03	10	23
	02.	GJSE	01	01	05	07
	03.	PSCI	07	02	08	17
	04.	SAPE	04	0	0	04
	05.	IEA	0	01	01	02
	06.	IEPL	04	0	0	04
	07.	GCGF	11	0	0	11
	08.	ALSFNP	07	01	0	08
	TOTAL		44	08	24	76
JÁ ALFABÉTICOS	ESQUEMAS		COLETIVO	GRUPO	INDIVIDUAL	TOTAL GERAL
	01.	GJL	10	01	01	12
	02.	GJSE	01	0	03	04
	03.	PSCI	07	0	0	07
	04.	SAPE	05	0	0	05
	05.	IEA	02	03	08	13
	06.	IEPL	02	0	0	02

	07.	GCGF	11	0	0	11
	08.	ALSFNP	07	0	0	07
	TOTAL		45	04	12	61

Legenda: 1) **GJL**- Guiar a junção das letras; 2) **GJSE**- Guiar a junção das sílabas para ajudar o aluno a escrever palavras; 3) **PSCI**- Pronunciar as sílabas da palavra com intensidade para o aluno estabelecer a relação fonográfica; 4) **SAPE**- Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras; 5) **IEA**- Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem; 6) **IEPL**- Indagar como se escreve a primeira letra da palavra; 7) **GCGF**- Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional; 8) **ALSFNP**- Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra.

Os resultados do quadro acima evidenciaram um total de oito esquemas de escrita de palavras adotados pela docente B, distribuídos nas três modalidades de ensino. Podemos observar, ainda, que esses esquemas foram direcionados em maior número aos alunos ainda não-alfabéticos, cerca de 20% a mais, quando comparados ao grupo dos já alfabéticos. Já para esse grupo, o maior investimento de esquemas se deu durante o ensino coletivo. No entanto, a docente mobilizou esquemas também com alguns alunos desse grupo, durante as intervenções nos grupos e individuais. Por conhecer bem seus alunos, ela sabia quais deles necessitavam de uma ajuda mais ajustada às suas necessidades. Isso explica a presença dos esquemas **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*) e **GJSE** (*Guiar a Junção das Sílabas*) mobilizados para alunos já alfabéticos, em particular.

Os dados apontaram como esquema mais adotado pela docente, no grupo dos alunos com mais dificuldades, o **GJL**, com o total geral de 23 ocorrências, sendo 10 no coletivo, 03 nos grupos e 10 no ensino individual. Percebemos, também, a partir desse total, que havia uma explícita preocupação em acompanhar mais de perto esse grupo de alunos, “repetindo” o mesmo esquema mobilizado no coletivo como forma de assegurar a aprendizagem dos alunos também nas atuações individuais. A segunda e terceira colocações ficaram com os esquemas **PSCI** (*Pronunciar as Sílabas da Palavra com Intensidade*), com 17 ocorrências e **GCGF** (*Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional*).

Os dados revelaram, ainda, para o grupo dos alunos não-alfabéticos, que os esquemas **SAPE** (*Solicitar Explicação à Turma quanto ao Emprego de Letras em Palavras*), **IEPL** (*Indagar como se escreve a Primeira Letra da Palavra*) e **GCGF** (*Guiar a Conversão Fonográfica, Pronunciando o Valor Sonoro Convencional*) só foram mobilizados no coletivo da classe. Compreendemos esse fato como uma

adequação dos esquemas aos níveis de compreensão do SEA pelos alunos, pois, ao trabalhar no coletivo, os alunos já alfabetizados exerciam um papel mais participativo, devido ao fato de apresentarem maior conhecimento sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, os demais alunos eram favorecidos com as respostas dos colegas que, em certa medida, também lhes ajudavam a avançar em suas aprendizagens, principalmente com relação ao esquema **IEPL** (*Indagar como se escreve a primeira letra da palavra*), que, para um aluno ainda não-alfabetizado, se torna um desafio mais difícil já que muitas vezes, não conhecem todas as letras nem estabelecem ainda a relação fonema-grafema. Esse era exatamente o caso dessa turma. Observamos ainda que o esquema **IEA** (*Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem*) foi muito pouco mobilizado para esse grupo. Contudo, compreendemos que a docente poderia ter proporcionado mais oportunidades para os alunos escreverem como sabiam para que pudessem ter mais chances de refletirem sobre a notação das relações fonográficas também individualmente.

Em se tratando dos alunos já alfabetizados, os esquemas mais frequentemente usados foram respectivamente, o **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*), o **GCGF** (*Guiar a Conversão Fonográfica, Pronunciando o Valor Sonoro Convencional*), justamente por conta do trabalho coletivo. No ensino em grupo foram os **GJL** e o **IEA**, os mais mobilizados e na modalidade individual, foram os esquemas **GJL**, **GJSE** (*Guiar a Junção das Sílabas*) e o **IEA**. Esses dois primeiros (**GJL** e **GJSE**) mobilizados junto a alunos com hipótese alfabética inicial. Percebemos também para esse grupo de alunos uma certa adequação dos esquemas, pois conforme salientamos na análise dos esquemas de leitura, havia um aluno que, embora já alfabetizado, demonstrava certa dependência da orientação da professora, a qual buscava ajustar o ensino conforme às características desse aluno em específico, conferindo à sua ação o caráter adaptável dos esquemas. (GOIGOUX, 2005).

Em se tratando dos esquemas desenvolvidos no coletivo da classe, o quadro apresentou pequena diferença quantitativa em relação aos dois grupos de alunos, pois ora a docente direcionava os questionamentos aos alunos mais avançados **SAPE** (*Solicitar explicação à turma quanto ao emprego de letras em palavras*) e **IEA** (*Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem*), ora aos que tinham mais dificuldades **IEPL** (*Indagar como se escreve a primeira letra da palavra*).

Durante o ensino coletivo, a docente convidava um aluno com mais dificuldade de aprendizagem a escrever a palavra em análise: LIVRO. Conhecendo suas necessidades e tendo o propósito de não desmotivá-lo, ofereceu-lhe ajuda para não constranger a criança diante da turma. Vejamos o exemplo:

P- Venha cá, Alex.

A- Não.

P- É você quem eu quero. Venha. (aluno repetente e com muita dificuldade). Escreva LI. (o aluno copiou do quadro). Olha aí. VRO, VRO. Olha aqui (apontando as letras da palavra) V-R-O. Mostrou letra a letra para garantir que o aluno acertasse e não fosse humilhado pela turma que já sabe da sua dificuldade.

A- Parabéns, Alex.

(6ª observação- docente B)

Esse aluno escrevia algumas letras espelhadas e trocava a ordem das letras no interior das palavras. Era um aluno repetente e a docente o acompanhava muito de perto, como, aliás, fazia com todos os demais.

Quanto à modalidade individual, a análise dos dados revelou que também houve maior investimento dos esquemas para os alunos ainda não-alfabéticos. Os esquemas **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*) e **PSCI** (*Pronunciar as Sílabas da Palavra com Intensidade*), juntamente ao **GJSE** (*Guiar a Junção das Sílabas*) foram os mais recorrentes. Para esse grupo de alunos. Isso pode ter ocorrido em razão do objetivo pedagógico maior da docente, que era fazer com que eles conseguissem escrever palavras com a ajuda de esquemas que favorecessem a reflexão da correspondência grafo-fonológica e/ou também em razão do estilo da docente, que era prestar atendimento individual a todos os alunos, principalmente aos ainda não alfabéticos, para tentar não retê-los no final do ano letivo. Mais consciente ou menos consciente do seu fazer, a docente, baseada em suas experiências, lançava mão desses esquemas, confiante no sucesso da alfabetização de seus alunos. Ao “aproximar-se” mais do desempenho cognitivo dos alunos, essa docente acionava a ZDP (cf. VIGOTSKY, 1933/1985), objetivando ajudá-los a compreender melhor o funcionamento do SEA. Já para os alunos alfabéticos, houve pouco investimento. O **IEA** (*Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem*), foi o esquema mais acionado, adequando-se ao nível dos alunos.

Vejamos o que a docente falou na entrevista sobre o acompanhamento a esse grupo de alunos:

“Com os alfabéticos, eu boto uma atividade pra todos, mas cobro mais dos alfabéticos pra que eles escrevam mais. Por exemplo um ditado que eu fiz, pra os silábicos eu pedia a palavra, pra os alfabéticos, a frase. Eu cobro que eles escrevam mais sozinhos.”(docente B)

Embora a docente conferisse uma pouco mais de autonomia para os alunos já alfabéticos, não deixava de verificar se todos tinham conseguido responder as atividades, corretamente, e também buscava ajudar aqueles que ainda necessitavam de intervenções, conforme explicitamos no início dessa análise.

Em se tratando dos grupos, observamos que quase não houve investimento, devido à falta de espaço, conforme salientamos no capítulo anterior. Os dados revelaram, ainda, que a docente mobilizou mais esquemas para o grupo dos alunos ainda não-alfabéticos e apenas dois esquemas **GJL** (*Guiar a Junção das Letras*) e **IEA** (*Incentivar a escrita autônoma, solicitando aos alunos que escrevam como souberem*) para o grupo dos alunos já alfabéticos. Vejamos um trecho da entrevista em que a docente B falou sobre sua dificuldade em propor o trabalho em grupo:

“...Eu também tento fazer grupos, mas a gente se desgasta muito mais porque a gente tem que se desdobrar mais que o normal. Porque aqueles que estão com um nível melhor tem que ser atendidos também. Eu acho que eu não faço tanto. Tenho que fazer melhor. Eu me angustio mais com os que estão com mais dificuldades. E a gente é cobrado. Você tem que alfabetizar. As atividades diferenciadas são muito boas pra os alunos melhorarem.” (docente B)

No trecho acima, além de percebermos a angústia da professora em ter que prestar assistência aos diversos alunos, explica a frequência maior de esquemas para os alunos com mais dificuldades de compreensão do SEA.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita, em turmas do ciclo de alfabetização, tem instigado estudiosos da área de diversas universidades brasileiras e estrangeiras a refletir sobre como bons professores têm lidado com esse fenômeno.

Nos últimos anos, em nossa universidade, a heterogeneidade tem sido objeto de pesquisas de alguns trabalhos, os quais enfocaram direta ou indiretamente essa temática. Tais estudos evidenciaram mais dificuldades do que facilidades nas práticas docentes em lidar com a diversidade, principalmente no que concerne à falta de planejamento e a ausência de tarefas desafiadoras (Cf. OLIVEIRA, 2004; 2010; Cruz, 2012). Além desses fatores, os estudos apontaram para uma solidão pedagógica, também evidenciada por SÁ (2015), em seu estudo.

Em 2010, DOURADO, ao analisar práticas de professoras do Programa “Se Liga”, evidenciou uma total desconsideração da heterogeneidade de aprendizagens, desde as orientações presentes nos manuais do programa investigado às atividades propostas pelos livros didáticos e, conseqüentemente, nas práticas das docentes participantes da pesquisa, as quais deveriam seguir, rigorosamente, o “tradicional” programa, sem ênfase nas diferentes aprendizagens.

Mediante tais resultados, insistimos na busca de práticas que pudessem revelar bons modelos de tratamento da heterogeneidade e, para isso, recorreremos à rede municipal de ensino da cidade de Camaragibe, por acreditarmos que, após quase uma década de formação continuada com foco na prática docente, poderíamos encontrar profissionais reflexivos que considerassem as diferenças de aprendizagens de seus estudantes, pois, corroborando diferentes estudiosos (GOIGOUX, 2005, TARDIF, 2012, ZEICHNER, 1993, CERTEAU, 1994) compreendemos as práticas docentes não como uma reprodução do conhecimento, mas como reelaboração, ressignificação e também fabricação de ações que surgem e ressurgem de forma reflexiva no cotidiano escolar.

A divulgação de boas práticas, portanto, parece-nos constituir-se num importante elemento de formação para professores, principalmente os iniciantes, que por ainda terem pouca experiência, estão mais susceptíveis a apresentar dificuldades em lidar com uma diversidade de conhecimentos didáticos e pedagógicos em suas salas de aula. Contudo, corroboramos Chartier (2007, p.165)

quando discute os fazeres ordinários dos professores. Segundo a autora “cada professor é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis”.

Nesse sentido, investigamos as práticas de duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, reconhecidas por seus pares como boas professoras, ou seja, profissionais comprometidas com a aprendizagem de seus alunos. Nosso objetivo principal era analisar as práticas de alfabetização de experientes docentes e como estas ensinavam considerando a heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita.

Os resultados das análises foram apresentados em quatro partes para melhor compreendermos como as docentes organizaram seu ensino. Os resultados de análises I referiram-se às entrevistas aplicadas às docentes da pesquisa e aos diagnósticos iniciais e finais respondidos pelos alunos das turmas A e B.

Com relação às entrevistas, as mestras revelaram muitos pontos comuns sobre concepções e formas de agir perante a diversidade de aprendizagens de suas turmas. Ambas enfatizaram as mudanças advindas das reflexões propostas nas formações continuadas que receberam, por quase uma década, com o CEEL-UFPE, e demonstraram estar conscientes de como alfabetizar numa perspectiva mais reflexiva, afirmando que, antes de tais formações, seus modos de ensinar estavam voltados para uma metodologia mais tradicional e pouco reflexiva.

Ainda nas entrevistas, as docentes teceram considerações sobre as formas como avaliavam seus alunos e como viam a retenção no final do 2º ano para aquelas crianças que não alcançavam as metas estabelecidas pela rede de ensino. Nessas questões também apresentaram respostas semelhantes, uma vez que ambas as docentes revelaram não esperarem apenas pelos diagnósticos bimestrais enviados pela rede de ensino, para avaliarem seus alunos, mas, que, no dia-a-dia, aplicavam outros diagnósticos que circulavam na escola, produzidos por elas e por seus colegas de profissão, além de, continuamente, estarem observando o desempenho de seus alunos durante a realização das tarefas de classe, a fim de poder direcioná-los aos grupos compatíveis com seus níveis de aprendizagens e, assim, poder ajudá-los a fugir da retenção no final do ano letivo. Sobre esse aspecto, as docentes apresentaram diferenças. A docente A, apesar de ter apontado dúvidas sobre a retenção no 2º ano, demonstrou ser mais adepta ao sistema de

progressão automática, desde que fosse oferecido ao aluno um ensino adequado a suas necessidades. Já a docente B enfatizou ser adequada à retenção, pois compreendia que o professor do 3º ano necessitaria focar em outras questões de consolidação da alfabetização, exigidas pela rede de ensino. A esse respeito Cruz (2012) constatou, em sua pesquisa, que não houve diferenças significativas em relação à aprendizagem entre as crianças que foram aprovadas nos 3º anos, em escola ciclada e as crianças que foram retidas no 2º ano de uma escola seriada, ou seja, a retenção não garantia avanço na aprendizagem.

Em se tratando das concepções docentes a respeito da heterogeneidade de aprendizagens, as respostas das mestras foram semelhantes ao apontarem esse fenômeno como natural e positivo no trabalho, em sala de aula, reconhecendo a diversidade de ritmos e o papel positivo da interação entre os alunos com níveis diferenciados. Mas apontaram fatores dificultadores do trabalho com turmas muito heterogêneas como: número excessivo de alunos nas turmas, falta de materiais didáticos, necessidade de uma professora que pudesse auxiliar no atendimento aos alunos com mais dificuldades de aprendizagens.

Com relação aos resultados dos diagnósticos, destacamos significativos avanços das turmas A e B, quando comparamos os perfis iniciais e finais. Em se tratando da turma A, menos da metade encontrava-se no nível alfabético de escrita, conforme o diagnóstico inicial. Era, portanto, uma turma bastante heterogênea. No final do 1º semestre letivo, cerca de 50 % das crianças tinham alcançado o nível silábico-alfabético e, cerca de 50%, o nível alfabético de escrita. Também verificamos, nessa turma, avanço de 40% para 90% de acertos na leitura de palavras entre os alunos que obtiveram de 50% a 100% de acerto. No final da coleta, apenas um aluno permaneceu com 25% de acerto e todos os demais avançaram. Com relação à leitura e interpretação textual, essa turma apresentou um avanço de 35% para 70% dos alunos que apresentaram um bom domínio no eixo avaliado. Houve avanço, também, embora em menor proporção, no eixo de produção de textos. Destacamos que, apesar de permanecer com o mesmo percentual de apenas 30% da turma escrevendo relato completo, a maioria dos alunos avançou pelo menos uma categoria.

Com relação à turma B, também verificamos avanços em todos os eixos avaliados. No que se refere à escrita de palavras, essa turma, que apresentava, no perfil inicial, cerca de 50% dos alunos distribuídos nos níveis silábico-alfabético e

alfabético, no perfil final, esse resultado passou para cerca de 84%, sendo cerca de 52% desse total no nível alfabético. Apenas um aluno não apresentou avanço, permanecendo no nível pré-silábico de escrita; já quanto a dois outros alunos, embora não tenham alcançado o nível alfabético, um deles progrediu do nível pré-silábico para o silábico quantitativo e o outro para o silábico qualitativo.

A turma B também apresentou avanços na leitura de palavras, passando de cerca de 45% para cerca de 60% dos alunos obtendo entre 75% e 100% de acertos. Em leitura e compreensão de textos, essa turma avançou de 25% para cerca de 58% dos alunos acertando 100% de compreensão leitora. Em se tratando do eixo de produção de textos, houve significativo avanço, de modo que apenas 4 das 19 crianças permaneceram no mesmo nível e todas as outras avançaram pelo menos uma categoria.

Ao compararmos os diagnósticos das turmas A e B percebemos que não houve diferenças significativas, pois ambas as turmas evoluíram em todos os eixos avaliados. Apesar de a turma A não apresentar nenhum aluno em níveis anteriores ao silábico-alfabético como ocorreu na turma B com 3 alunos, não representa para nós uma expressiva diferença, já que se tratava de alunos com muita dificuldade de compreensão e, além disso, um deles apresentava explícita dificuldade de aprendizagem, tendo sido retido por dois anos consecutivos. Em relação ao diagnóstico de leitura de palavras, ao compararmos os perfis inicial e final de ambas as turmas, os resultados evidenciaram um melhor desempenho da turma A. Observamos que, apesar de a turma B ter apresentado um perfil inicial de mais de 60% dos alunos obtendo entre 50% e 100%, houve pouco avanço. Isso pode estar relacionado ao fato de alguns alunos, com muita dificuldade de aprendizagem, não terem evoluído e, conseqüentemente, afetar esse percentual. Além disso, o foco maior da docente era em atividades de escrita de palavras. Em se tratando da leitura e compreensão textual, ambas as turmas avançaram cerca de 50%, comparando-se os perfis inicial e final. Entretanto, a turma A também apresentou um percentual maior, finalizando com 70%, e a turma B com 58% de alunos com melhor proficiência leitora. No que tange à produção textual, não houve diferença significativa entre as turmas, porém a turma B apresentou um acréscimo maior no número de alunos que alcançaram a categoria VII (relato completo com melhor apropriação da escrita), passando de nenhum aluno, no perfil inicial, para 2 alunos no perfil final, nessa categoria. Já a turma A passou de 2 para 3 alunos, avançando,

portanto, apenas um aluno para a categoria VII. Podemos concluir, com base nesses resultados que as diferenças entre as turmas foram mínimas e que o avanço maior recaiu sobre a atividade de escrita de palavras, devido ao maior e intencional investimento das docentes, cujas intenções explicitadas, em vários momentos, por elas, era “tornar seus alunos alfabetizados”, até o final do 1º semestre e, só depois, intensificar o trabalho nos demais eixos da língua (leitura e produção textuais). Enfatizamos que as docentes utilizavam essa “tática” para garantir o perfil de saída dos alunos, no final do ano letivo, embora não houvesse nenhuma prescrição nesse sentido. Elas o faziam como manobra para assegurar a apropriação do SEA por entendê-la prioritária.

Nos resultados de análises II, tratamos da proposta curricular da rede de ensino de Camaragibe no aspecto do ensino ajustado à heterogeneidade; analisamos a rotina e o tempo pedagógico desenvolvidos pelas docentes e as atividades do SEA propostas por elas. Com relação à proposta curricular vimos que não havia menção de apoio às docentes para o tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, ficando a cargo apenas dos professores enfrentarem essa questão.

Em se tratando da rotina bem como do tempo pedagógico organizados pelas docentes da pesquisa, vimos muitas similaridades. Ambas as docentes apresentaram uma rotina organizada e aproveitavam muito bem o tempo pedagógico, havendo pouquíssimos momentos de ociosidade entre os alunos. Destacamos, porém, os itens leitura do alfabeto e construção da agenda do dia, presentes apenas na rotina da turma B, e, hora da novidade, exclusivamente presente na turma A. Ressaltamos que a turma B estimulou a leitura de livros do cantinho da leitura com 8 ocorrências, sendo 2 para toda a classe e 6 para os alunos que concluíam primeiro a tarefa de classe, os quais, na maioria das vezes, eram aqueles alunos que já liam autonomamente, enquanto que, na turma A, o estímulo à leitura de livros presentes no cantinho da leitura foi menor, entretanto, a docente propôs outros momentos em que os alunos liam com e sem a sua ajuda.

Com relação às atividades de apropriação do SEA, desenvolvidas pelas docentes, evidenciamos diferenças quanto ao número de atividades propostas. A docente A propôs para sua turma um total de 133 atividades comuns e 84 diversificadas, distribuídas em 34 tipos. Já a docente B propôs 201 comuns e 63 diversificadas, distribuídas em 36 tipos de atividades. Conforme os dados, a docente B disponibilizou um maior número de atividades comuns de apropriação do SEA a

sua turma, provavelmente devido à maior heterogeneidade de aprendizagens já sinalizada no diagnóstico de escrita de palavras. Ressaltamos ainda, que a docente A propôs um maior número de atividades diversificadas que a docente B e, conforme já explicitamos, ela tinha mais condições de realizar esse tipo de trabalho que a docente B, já que sua turma era tranquila e a sala era bastante espaçosa. Esse tipo de trabalho diversificado demandava mais tempo pedagógico e isso pode ter influenciado também no total de atividades propostas por essa docente. Ressaltamos, ainda, que quando somamos as categorias de atividades, os tipos de atividades âncoras, ou seja, principais, trabalhadas em ambas as turmas foram leitura e escrita de palavras e que, embora outras categorias tenham apresentado maior números de atividades como exploração e identificação de segmentos (letras, sílabas), compreendemos que essas sejam atividades que estiveram a serviço das atividades de leitura e escrita de palavras, justificando, assim, nosso investimento em examinar, mais detalhadamente, as formas de ensino para esses fins.

Com relação à leitura e compreensão de textos, conforme já salientamos, não houve diferenças significativas entre as turmas e, embora atuassem numa perspectiva de “alfabetizar letrando”, ou seja, sempre contextualizando as atividades baseadas em textos de diferentes gêneros, ambas as docentes tinham clareza do pouco investimento. Em produção textual, assim como Oliveira (2010), não houve um investimento sistemático nem diversificado desse eixo de ensino da língua por parte das docentes já que o foco, naquele semestre letivo, recaía sobre o ensino do funcionamento do SEA. No entanto, ressaltamos, ainda, que ambas as docentes eram, na maioria das vezes, autoras de suas próprias práticas, ou seja, não se limitavam à aplicação de atividades prontas, nem seguiam à risca os livros didáticos, mas produziam suas próprias atividades, na tentativa de adequá-las aos níveis de aprendizagens das crianças.

Com relação aos resultados de análises III, que tratou da organização das atividades diversificadas e sua adequação para o atendimento à heterogeneidade, as formas de agrupamento e de atendimento aos alunos, observamos, nas práticas das docentes A e B, alguns pontos em comum e outros distintos, devido a peculiaridades de cada turma. Ficou evidente o comprometimento e esforço que as docentes dispensaram a seus alunos para que pudessem ser atendidos em suas especificidades de aprendizagens. Em meio a tantos desafios, como já explicitados anteriormente, as docentes conseguiram realizar um trabalho planejado, sério e

consciente. Embora não tenham focado num ensino que favorecesse a progressão da aprendizagem para todos, ou seja, também para os alunos mais avançados, pois precisavam ajudar o grupo de alunos com mais dificuldades, devido à possível retenção determinada pela rede de ensino, realizaram um ensino dentro de suas possibilidades, alcançando seus objetivos: tornar os alunos alfabéticos até o final do primeiro semestre letivo, conforme evidenciaram os diagnósticos. Ressaltamos, ademais que, embora tenham investido menos nos grupos de alunos mais avançados, as docentes, ao seu modo, buscaram atender a heterogeneidade de aprendizagens, diversificando as atividades, na sala de aula, em 7 dos 12 dias observados, sendo acrescentadas pela docente A atividades para casa, para alunos com mais dificuldades e para grupos de alunos em mais 3 dias. Salientamos certas tarefas, com frases soltas, não estavam desvinculadas da temática da aula e foram propostas como condições reais na prática docente, cujo objetivo, segundo a docente B, era avaliar a escrita individual dos alunos. Ela nos contou: “Esses alunos, aqui (G1) já estão um pouco mais avançados. Então, já têm condições de escrever frases” (12ª observação).

Quanto às formas de agrupamento, as docentes também não apresentaram muitas diferenças. A docente A ofereceu um ensino mais coletivo e diversificado nos grupos de alunos. Já a docente B proporcionou, a sua turma, um ensino mais coletivo e individual. Este último revelou-se como sendo a marca da docente, já que fazia questão de acompanhar, individualmente, todos os alunos. Apesar do espaço da sala de aula ser inconcebivelmente limitado, essa docente dividiu a turma em dois grandes grupos e trabalhou, de forma diversificada, em 8 das 12 observações.

As formas de atendimento variaram bastante de uma docente para outra. A docente A, pelo fato de ter uma sala mais ampla e um grupo de alunos com um bom comportamento, formou mais grupos que a docente B e pôde atendê-los, tanto individualmente como de forma coletiva, sem com isso atrapalhar o raciocínio dos outros grupos. Enquanto a docente B acompanhou, individualmente, todos os alunos, em todos os dias observados, a docente A conferia aos alunos mais avançados mais autonomia na realização das atividades e optou por assistir todos os alunos com mais dificuldades. Observamos que a preocupação da docente B, em acompanhar a tarefa de todos, poderia estar relacionada ao fato de sua turma ser um pouco mais imatura que a turma da docente A. Compreendemos, entretanto, que essa atitude também colaborava para que a turma continuasse dependente e

insegura, necessitando sempre da verificação da professora.

Nossos dados dialogam com uma grande pesquisa coordenada pelo francês Goigoux, nos anos de 2012 a 2015, o qual, juntamente a um grande grupo de diferentes perspectivas teóricas (educadores, linguistas, psicólogos etc.) de diferentes universidades, buscou identificar as características sobre a eficácia do ensino de leitura e da escrita em turmas do CP (“cours préparatoire”, equivalente a nosso 1º. ano), a fim de ajudar na reflexão sobre a gestão do ensino, formação inicial e continuada e também ajudar os professores na escolha de suas práticas, além de tornar compreensível para os pais de alunos os diferentes métodos propostos a seus filhos. Além desse objetivo, essa pesquisa buscou satisfazer a exigência de cientificidade do governo francês a respeito das pesquisas realizadas anteriormente. Por isso, aquele estudo foi conduzido por uma grande equipe, formada por 190 investigadores, os quais observaram mais de 130 professores. As observações foram feitas em 3 semanas e foram avaliados 2.507 alunos.

Os resultados com relação à diferenciação e modos de agrupamento dos alunos evidenciaram 5 tipos de atividades: 1. Tarefa idêntica com ajuda (mesma tarefa para todos os alunos, mas com ajuda para os alunos com mais dificuldades); 2. Tarefa diferente ou modificada para alunos com mais dificuldades (tarefas mais fáceis, possíveis de serem realizadas sem ajuda); 3. Tarefa diferente ou modificada para alunos com mais dificuldade e com ajuda (alguns alunos recebiam ajuda da professora ou de um colega para realizar tarefa diferente); 4. Tarefa “bonifiéé” (alunos mais avançados recebiam tarefa diferente, mais difícil ou mais longa); 5. Outro tipo de diferenciação.

Os dados revelaram que uma a cada 4 tarefas era diferenciada e que o tipo mais adotado foi a “tarefa idêntica com ajuda aos alunos com mais dificuldades”, ou seja, cerca de 20% das atividades propostas. Os demais tipos alcançaram apenas 4% cada. Resultado equivalente encontramos na turma B, participante da nossa pesquisa. O tipo mais adotado pela professora foram as atividades individuais e as mesmas para todas as crianças (em 11 das 12 jornadas de observações). Já na turma A, a docente investiu mais em atividades individuais, mas diferenciadas para cada grupo de crianças (em 9 das 12 jornadas de observações)

Em se tratando das formas de agrupamentos, também foram evidenciados 5 tipos (GOIGOUX et al. 2016): 1. Coletivo; 2. Individual (os alunos trabalhavam de forma autônoma, mesmo se estivessem divididos em grupos); 3. pequenos grupos

(mesmo divididos em dois grupos de 10 alunos que interagiam entre si); 4. Um grande grupo mais um pequeno grupo (a professora intervinha em apenas um dos dois grupos. O outro trabalhava com autonomia); 5. Outro tipo de agrupamento. Os resultados sobre esse aspecto revelaram que a modalidade de trabalho mais frequente foi a coletiva, com cerca de 3h30 minutos semanais, seguida da modalidade individual com 2h30. Os demais agrupamentos não representaram no total 30 minutos.

Com relação ao tipo de atividade realizada, coletivamente, o maior investimento foi em leitura, chegando a mais de 60% do tempo, sendo 50% de atividades voltadas para reflexões fonográficas e, em segundo lugar, escrita, com 30%. Já nas tarefas individuais esse percentual ficou dividido em 50% para leitura e escrita. O estudo indicou, ainda, que o trabalho de leitura e escrita era mais reforçado na modalidade coletiva. Também nossas docentes viabilizaram um ensino mais coletivo que individual da leitura e da escrita, e também investiram a maior parte das atividades em leitura de palavras, principalmente para o grupo de alunos com mais dificuldades, com o qual mobilizavam esquemas que favoreciam reflexões fonográficas sobre o funcionamento do SEA.

Com relação aos resultados de análises IV, referentes aos esquemas de ensino das correspondências som-grafia adotados pelas docentes, encontramos algumas similaridades e diferenças entre as professoras que acompanhamos. Os dados revelaram que ambas as docentes investiram mais na modalidade coletiva de ensino e em maior número para os alunos com mais dificuldades, assemelhando-se aos resultados encontrados por Zibet (2006) e Goigoux (2015).

No que se refere ao ensino de leitura de palavras, a análise dos quadros 22 e 23 apontou alguns pontos comuns nas duas práticas. O primeiro deles foi o número de esquemas mobilizados por ambas as docentes, totalizando 11 esquemas. Porém, com certa variação quanto aos grupos de alunos. A docente A propôs um ensino mais voltado para o coletivo da classe, acionando, para o grupo dos alunos não-alfabetizados, cerca de 80% dos seus esquemas no coletivo e cerca de 20% entre as modalidades grupo e individual. Na mesma direção, ocorreu com o grupo de alunos alfabéticos: cerca de 90% dos esquemas foram mobilizados no coletivo e os demais 10% distribuídos nas demais modalidades de ensino.

Já a docente B, para o grupo dos alunos não-alfabéticos, apresentou maior equilíbrio, nesse sentido, distribuindo, cerca de 55% e 45%, respectivamente,

durante o ensino coletivo e as demais modalidades. Para o grupo dos já alfabetizados, houve menos equilíbrio entre as modalidades, totalizando cerca de 75% dos esquemas acionados no coletivo e cerca de 25% entre as modalidades em grupo e individual.

As análises demonstraram, com relação à docente A, que ela investiu mais na modalidade coletiva seguida da individual no grupo dos alunos com mais dificuldade, demonstrando uma certa coerência quanto à mobilização de alguns esquemas. Entre outros, a docente adotou com mais frequência os esquemas **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*), **GJL** (*Guiar a junção das letras*), **ILA** (*Incentivo à Leitura autônoma*), **PSCI** (*Pronunciar a sílaba com intensidade*) e **ISPOE** (*Identificar as sílabas das palavras na ordem em que são escritas*). Já para os alunos mais avançados, o maior investimento foi nas modalidades coletiva e grupo, mobilizando com maior recorrência os esquemas **ILA**, **MSP**, **ISPOE**. Ressaltamos que os esquemas **CAPV** (*Convidar a turma para validar as respostas*) e **SAPE** (*Solicitar explicação à turma*) foram mais mobilizados para este grupo de alunos do que para os alunos ainda não-alfabetizados.

No caso da docente B, o investimento maior, tanto para o grupo dos alunos com mais dificuldades quanto para os alunos já alfabetizados, foi nas modalidades coletiva e individual. Ela também demonstrou coerência quanto ao ajuste dos esquemas às necessidades dos alunos. Para o primeiro grupo mobilizou com mais frequência os esquemas **ILA** (*Incentivo à Leitura autônoma*), **GJL** (*Guiar a junção das letras*), **PSCI** (*Pronunciar a sílaba com intensidade*), **INL** (*Indagar os nomes das letras*) e **MSP** (*Marcar/apontar as sílabas enquanto lê as palavras*). Para os alunos já alfabetizados, houve mais recorrência dos esquemas **ILA**, **ALSFNP** (*Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*) e **GCGF** (*Guiar a conversão fonográfica, pronunciando o valor sonoro convencional*), sendo os dois últimos mobilizados apenas no coletivo da classe com todos os alunos.

Ainda com relação aos esquemas de leitura, a análise revelou que, somando as três modalidades de ensino, a docente B acionou um maior número de esquemas que a docente A. Dos onze esquemas mobilizados pelas docentes, nove eram comuns nas duas práticas (**GJL**, **GJS**, **PSCI**, **ILA**, **MSP**, **EVSP**, **CAPV**, **INL**, **ALSFNP**) e quatro eram diferentes (**ISPOE** e **SAPE**- para a docente A) e (**ILPOE** e **GCGF**- para a docente B). Acreditamos que tanto os esquemas comuns quanto os que se diferenciaram faziam parte do gênero profissional, onde o sujeito pode contar

com um repertório coletivo de esquemas socialmente e historicamente construídos. No entanto, no gênero profissional comungam, segundo Clot (2005) diferentes dimensões da atividade do trabalho, levando o profissional a ressignificar e reorganizar suas ações, pois, como afirma Clot (2010), a transmissão dos gestos não ocorre de forma linear, ou seja, cada um coloca um pouco de sua subjetividade em suas ações.

Analisando, ainda, os esquemas comuns nas duas práticas, vemos que quatro deles se tratavam de esquemas cujas funções eram facilitar a reflexão pelo aluno sobre as partes menores da palavra (as sílabas), com o objetivo de fazê-los compreender as relações fonográficas que são estabelecidas durante o processo da leitura e também da escrita de palavras, pois veremos que alguns desses esquemas também foram mobilizados na atividade de escrita de palavras.

Com relação aos esquemas de escrita de palavras mobilizados pelas docentes, a análise dos dados apontou uma significativa diferença no total geral dos esquemas, ao somarmos as modalidades coletiva, em grupo e individual. Já com relação ao repertório de esquemas, a diferença foi muito pequena: a docente A mobilizou seis esquemas e a docente B mobilizou oito. Essa diferença pode ter ocorrido em razão de a turma da docente B ter apresentado, inicialmente, uma maior heterogeneidade de níveis de escrita que a turma A.

Quanto aos esquemas comuns em ambas as práticas, a análise dos dados revelou que tanto a docente A quanto a docente B se utilizaram dos esquemas **GJL** (*Guiar a junção das letras*), **PSCI** (*Pronunciar as sílabas com intensidade*), **IEA** (*incentivar a escrita autônoma*), **IEPL** (*Indagar como se escreve a primeira letra da palavra*) e **ALSFNP** (*Acrescentar letra ou sílaba para formar nova palavra*) para atingir seus objetivos: ensinar a escrita de palavras. Os esquemas mais frequentes, em suas práticas, para o grupo dos não alfabetizados, foram o **GJL** e o **PSCI**. A docente A os mobilizou mais no coletivo da classe, cerca de 65% e, cerca de 35% deles, também nas demais modalidades de ensino. Já a docente B os distribuiu entre as modalidades coletiva e individual, com cerca de 45%, em cada modalidade. No grupo dos alunos já alfabetizados, as semelhanças continuaram. Ambas as docentes mobilizaram com maior frequência os esquemas **GJL** e **IEA** com uma pequena variação: a docente A mobilizou o esquema **GJL** apenas no coletivo da classe e o **IEA** em todas as modalidades, e a docente B mobilizou esses esquemas nas três modalidades.

Concluímos, então, que as docentes A e B ofereceram às suas turmas um ensino sistemático de apropriação do SEA, a partir de atividades diversificadas, distribuídas em modalidades diferentes. Diante de tantas demandas e na solidão do enfrentamento da heterogeneidade, entendemos que elas precisaram fazer algumas opções no sentido de garantir, efetivamente, que as crianças se apropriassem do SEA. Nesse sentido, mobilizaram esquemas antigos, adaptando-os às especificidades atuais, ressignificando prescrições e fabricando novos usos para os recursos disponíveis. Podemos afirmar, ainda, que as docentes atingiram seu objetivo: ajudar os alunos com mais dificuldades a alcançarem o nível alfabético de escrita, ao final do primeiro semestre letivo. Quanto aos já alfabéticos, como já visto, a análise apontou progressos em todos os eixos da língua avaliados.

A partir dos resultados evidenciados na nossa pesquisa, reconhecemos algumas de suas limitações, como o não aprofundamento da progressão das aprendizagens dos alunos, principalmente daqueles já alfabéticos, pelo fato de termos coletado os dados no primeiro semestre letivo, período em que as turmas se mostraram mais heterogêneas quanto aos níveis de escrita e, também por focar nos esquemas de ensino para a leitura e escrita de palavras delimitando, assim, a nossa investigação. Também não analisamos os manuais didáticos de língua portuguesa utilizados pelas docentes pelo fato de a docente B ter utilizado muito pouco esse tipo de material e, no caso da docente A, não havia em sua turma livros disponíveis.

Seria, então, de grande contribuição que outros estudos pudessem analisar como docentes utilizam os livros didáticos para atender as diferentes aprendizagens dos alunos e também estudos que mostrassem bons exemplos de práticas que visem à progressão das aprendizagens das crianças, conforme já demonstrou Cruz (2012).

Nossos dados, entretanto, sugerem algumas implicações para o campo educacional, no sentido de poder ajudar na formação continuada de professores iniciantes, fornecendo-lhes bons exemplos e suscitando reflexões sobre possíveis e adaptáveis formas de ensino que visem ao atendimento da heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita, sem ter que esperar anos de experiência para adquirirem um variado repertório de “esquemas” de ação que efetivamente ajude os alunos a aprender. Além disso, acreditamos que os nossos dados poderão fomentar mais discussões sobre a importância de considerar e entender a natureza

da diversidade de aprendizagens em turmas do ciclo de alfabetização, para poder ajudar os professores a enfrentar essa questão.

Enfim, a análise dos dados apontou algumas formas de apoio aos professores que julgamos necessárias: o reconhecimento e a consideração da heterogeneidade de aprendizagens pela rede de ensino e, conseqüentemente, condições de trabalho: a redução do número de alunos nas turmas do ciclo de alfabetização, para que os docentes possam oferecer aos alunos um ensino mais individualizado e ajustado, bem como o fornecimento de materiais e espaço adequado para que a realização do trabalho do professor ocorra de forma efetiva; a existência necessária de um profissional (professor auxiliar ou coordenador de escola) que possa atuar mais próximo aos docentes, auxiliando-os tanto no planejamento, na avaliação e também na execução de atividades diversificadas. Acreditamos que o reconhecimento da heterogeneidade aprendizagens, por todos, poderá garantir os tão almejados direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago. 2008, p. 01-16.

ALLAL, L. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir.) **Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

ALVARENGA, D. Leitura e escrita: Dois processos distintos. **Educ. Ver.**, Belo Horizonte (7): 27-31, jul, 1988.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar.1992, p. 29-38. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 27/03/2009.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 108, novembro, 1999, (p. 27-48). Disponível no site www.scielo.br. Acesso em 20/03/2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 189-217.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. (*Questions de Sociologie*, 1980).

BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T.F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização In: BRANDÃO, A. C. P; Rosa, E. C. de S. (Org.). **Leitura e Produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL-MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões- Caderno de Avaliação, Brasília, 2012. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf. Acesso em: 06/01/2014.

CABRAL, A. C. S. P. Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Recife, 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.

CAMARAGIBE, Secretaria Municipal de Educação (SMC). **Proposta curricular, 2010**. Camaragibe: SECED, 2010a.

CARDINET, J. **Pour apprécier le travail des élèves**, Bruxelles, de Boeck, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: Arte de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, Teoria e Método no estudo das práticas cotidianas, 1998.

CHARTIER, Anne Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

CHARTIER, Anne Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 3, p.9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura escrita – história e atualidade** / Anne-Marie Chartier. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLOT, YVES. Enjeux du travail et " genres " professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. *CNAM, Paris*- Janvier 2005.

_____, **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COLL, CÉSAR. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza." *C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación* 11 (1990): 76.

COUTO, C. B. **Escola Em Ciclos: O Desafio Da Heterogeneidade Na Prática Pedagógica**- PUC-Rio- Agência Financiadora: CAPES e CNPQ, 2008.

CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Recife, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The fifth moment. **Handbook of qualitative research** , v. 1, p. 575-586, 1994.

DOURADO, V. C. A. O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa "Se Liga". Recife, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

EZPELETA, J; ROCKWELL. E. **Pesquisa participante**. São Paulo- SP: Cortez/Autores Associados, 1986.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os estudos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n198, p. 229-243, maio/ago, 2000.

FILHO, Faria L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G.(Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, Emilia. Os processos construtivos de apropriação da escrita. **Os processos de leitura e escrita**, v. 3, p. 102-123, 1987.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.^a ed. São Paulo: Cortez, [1985]

2001.

_____ e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLICK, U. **Triangulation revisited**: strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22: 175-97. 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, set./dez.2005, p.483-502.

GALVÃO, A; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Orgs. Artur Gomes de Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAMA, Y. M. S. Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Recife, 2014. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo: Alínea, 2007.

GOIGOUX, Roland. Lector in didactica : Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In BERNIÉ, Jean-Paul (Org.) **Apprentissage, Développement et significations**. Presses Universitaires de France, 2001. (pp. 129-153)

_____; VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnel. **Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AiRDF**, v.36, p. 7-10, 2005.

_____, Rien de plus pratique qu'une bonne théorie? Si, deux! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. In: MERRI, M. (Ed.). **Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud Toulouse**: PUM, 2007a. (pp. 91-102).

_____, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Education & Didactique**, 3, 19-41.2007b

_____, Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, 138: 125-134, 2002.

GOIGOUX, R. et al. 2016 Étude de L'influence des Pratiques D'enseignement de la Lecture et de L'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Lire et Écrire, France, 2016.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**.- Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: editora Mediação, 1993. 20ª Edição revista em 2003.

JOIGNEAUX, Christophe. La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. **Revue française de pédagogie**, n. 4, p. 117-161, 2013.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAGE, Ana Carolina Marques; BOEHLER, Marcella. Multissérie em questão. **Letra A**. Belo Horizonte, outubro/novembro de 2013- ano 9-nº 36.

LEAL, T. F. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) **Fazendo acontecer**: o ensino da escrita alfabética na escola – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, T. R. Alfabetização: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com a concepção e prática dos professores. Recife, 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, J. T. Eu nunca acho que é suficiente o que eu sei... Como são e o que fazem as professoras referência em alfabetização? Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MAINARDES, J. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. In: MARTINS, J. B. (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes, Londrina: Edições Cefil, 1999. p. 27-49.

_____, Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 94 - pp.01-21, Jan/Abr. 2006.

_____, Projeto Diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

_____, Escola em ciclos, Processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: Algumas reflexões. In: FETZNER, A. R.(org). **Ciclos em Revista**. v. 3, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p. 123.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MONTEIRO, S; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 23, n. 2. P. 449-466, abr./jun. 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A. G. O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português. 1986. Recife. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)-Universidade Federal de Pernambuco.

_____; ALBUQUERQUE, E. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: Morais, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.

_____, **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

_____; LEITE, T. R. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Unidade 7, Ano 3. *Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos*. 2012 (no prelo).

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, S. A. O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos. 2004. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. A Progressão das Atividades de Língua Portuguesa e o Tratamento dado à Heterogeneidade das Aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

ONRUBIA, Javier. Ensinar criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: PERRENOUD, P; ALLAL, L; CARDINET, J. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, 1986.

PERRENOUD, P. **Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e Escrita: Uma abordagem Cognitiva**. Editorial Psy, Campinas/SP, 1994.

PONTES, J. A. P. Heterogeneidade e diferenciação de tarefas no contexto da escola em ciclos: análise da opinião de professoras e pedagogas da rede municipal de Ponta Grossa- PR. 2008. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

RICHARDSON, R. J. e col. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Alfabetização em Turmas Multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

SANCHES, O; MINAYO, M. C. S. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n.3, 1983.
SANTOS, Fábio José Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais,

modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**, 2010.

SAVIANE, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo** : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre : Artmed, 2000.

SILVA. N. N. T. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Caruaru- PE, 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

SILVEIRA, R. C. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos. Recife, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana; OLIVE, Cristina Martinez. El nombre de las letras.**Revista: Lectura y Vida**, v. 2003, 2003.

VEIGA, C. G. **História da educação**.- São Paulo: Ática, 2007.

VERGNAUD, Gérard. **The theory of conceptual fields**. Theories of mathematical learning, p. 219-239, 1996.

VIANNA, H.M.. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora,

2007.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Crítica, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N.. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**, - (Educa, Professores) 1993.

ZIBETTI, M. L. T. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. In: **Boletim de Psicologia**, 2006, Vol. LVI, nº 125: 221-240.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista

I- ELEMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO

1. De acordo com a sua experiência de professora alfabetizadora que mudanças você percebe no trabalho de alfabetizar as crianças ao longo da sua carreira? (pedir para explicar ou detalhar, se necessário)
2. Você sempre consegue planejar as aulas? Que elementos são importantes considerar no planejamento das aulas?
3. Em que materiais você se baseia para planejar as aulas de leitura e escrita da sua turma?
4. Você não usa o LD de língua portuguesa porque não tem. Como você o utilizava no ano passado? Com que frequência?
 - 4.1. Se alguém que não conhece suas aulas lhe perguntasse “Como você faz para trabalhar com alunos de níveis diferentes de leitura e escrita” o que você diria?
 - 4.2. Percebo que você costuma trabalhar com diferentes grupos de alunos. Qual o critério de escolha dos grupos? E o que você faz quando percebe que algum aluno do grupo conseguiu superar determinada dificuldade de aprendizagem?
5. Você acha que há algo de positivo no trabalho com alunos em diferentes níveis de leitura e de escrita? (pedir para explicar ou detalhar, se necessário)
6. Que fatores dificultam o trabalho com alunos em diferentes níveis de leitura e de escrita? (pedir para explicar ou detalhar, se necessário)
7. Que fatores você considera importantes destacar com relação aos alunos que concluirão o ano letivo sem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética?
8. Que tipo de atividade de escrita e de leitura você considera importante para trabalhar com os alunos pré-silábicos? E com os silábicos? E com os silábico-alfabéticos? E com os alfabéticos? Por quê?

II - AVALIAÇÃO / DIVERSIDADE DAS APRENDIZAGENS / CURRÍCULO

9. Como você acompanha/avalia o processo de aprendizagem das crianças na apropriação do sistema de escrita? e em leitura e escrita de textos?
10. Como você espera que seus alunos concluam o 2º ano com relação à apropriação do SEA, da leitura e escrita de textos?
11. Quando os alunos erram, o que você faz?
12. Você participou de formação continuada esse ano ou no ano anterior? Em que essas formações te ajudaram na construção da sua prática docente?
13. Você concorda com a retenção do aluno ao final do 2º Ano?

III- ALFABETIZAÇÃO / ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

14. Você todos os dias constrói com os alunos o roteiro da aula. Na sua opinião, qual a importância desse roteiro?
15. O que você acha do ensino organizado em série?
16. Está claro para você qual deve ser o perfil de saída do seu aluno?
17. Você recebe algum tipo de ajuda da rede ou da escola, paralelamente às aulas, para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita?
(Caso sim) De que forma é essa ajuda?
(Caso não) Você acha que seria importante essa ajuda? Por quê? De que forma poderia ser essa ajuda?
18. Você já trabalhou em outros anos do ciclo de alfabetização? Como você considera o trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens comparando ao 2º Ano?
19. Como você compara o trabalho do professor para lidar com a heterogeneidade no primeiro ano com lidar com ela no segundo ano? E no último ano do ciclo, como foi sua experiência de lidar com a heterogeneidade das crianças?
O que você fazia?
- 20- Em alguma formação continuada ou reunião você e suas colegas já tiveram a oportunidade de discutir como atender os alunos que estão em diferentes níveis numa mesma sala de aula? (caso sim, explicar como foi, onde, etc.

APÊNDICE B- Protocolo de Observação

Aspectos observados:

- Físicos: disposição das carteiras, ambientação (se tem um ambiente alfabetizador com produções expostas, alfabeto, cantinho de leitura, et.)
- Se há algum atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem por outros profissionais da escola, ou seja, se a professora recebe algum tipo de ajuda para ajudar esses alunos;
- Se a professora utiliza o LD para diversificar as atividades dos alunos;
- Se escreve no caderno dos alunos que não conseguem copiar do quadro;
- Se a professora trabalha com sequência didática, como faz para dar continuidade ao trabalho e ao mesmo tempo atender a heterogeneidade;
- Observar a assiduidade dos alunos à aula, principalmente dos que têm mais dificuldade de aprendizagem.

1. Formas de atendimento dado às crianças na execução das atividades

- Durante a atividade no grande grupo, atendimento apenas de forma coletiva.
- Durante a atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual aos que possuem maior dificuldade.
- Atendimento específico aos pequenos grupos.
- Atendimento específico para as crianças com maior dificuldade
- chamando-as ao birô;
- reforço antes ou depois da aula.

2. Modos de agrupamento

- Atividade coletiva com todas as crianças
- Atividade igual com todas as crianças em pequenos grupos
- Atividade diferenciada com todas as crianças em pequenos grupos
- Atividade individual com todas as crianças
- Atividade individual para algumas crianças

3. Formas de Cooperação

- Predominância de um trabalho cooperativo da professora p/ c/ o grupo classe;

- Explicação prévia das atividades pela professora;
- Espaço dado pela mestra às contribuições dos alunos mais avançados;
- Espaço dado pela mestra às contribuições dos alunos em dificuldades;
- Disputas dos educandos por participar da aula;
- Ajuda dos alunos avançados aos educandos em dificuldade, com apoio da professora;
- Transgressão do aluno com bom nível de aprendizagem para cooperar com colega em dificuldade.

4. Atividades diversificadas em língua portuguesa

- Presença de atividades diversificadas
- Desafiadoras
- Não desafiadoras
- A diversificação atendia aos alunos com dificuldades
- A diversificação atendia aos alunos com avanço no aprendizado
- Tarefas diversificadas com evidência de planejamento prévio
- Atividades distintas ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem
- Atribuição da mesma atividade com ajustes aos diferentes níveis
- Atividades se relacionam (ou não) com o conteúdo da aula.

ANEXOS

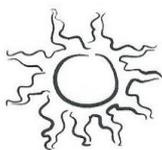
ANEXO A- Instrumento diagnóstico: escrita de palavras

ESCOLA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



.....



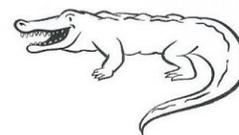
.....



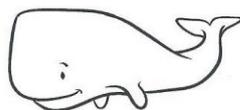
.....



.....



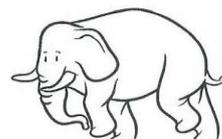
.....



.....



.....



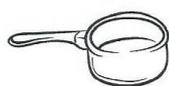
.....



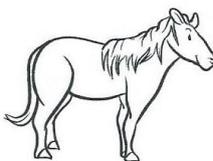
.....

ANEXO B- Instrumento diagnóstico: leitura de palavras

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



- A PETECA
- B PANELA
- C PATETA
- D PASTA



- A CADUCO
- B CADEADO
- C CAVALO
- D CASACO



- A BORBOLETA
- B BONITA
- C BOLHA
- D BONECA



- A MARMELADA
- B MADEIRA
- C MANGUEIRA
- D MARACUJÁ

ANEXO C- Instrumento diagnóstico: leitura e interpretação de texto

Leia o texto abaixo e responda as questões 5 e 6:



Retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html>

5. Esse texto serve para:

- A VENDER UMA CASA NA CIDADE
- B ENSINAR A NÃO JOGAR LIXO NA CIDADE E EM CASA
- C PEDIR UMA INFORMAÇÃO SOBRE UMA CASA
- D CONVIDAR PARA UM PASSEIO NA CIDADE

6. Faça um X no quadro que mostra qual é o assunto do texto:

- A A LIMPEZA DAS ÁRVORES
- B A LIMPEZA DA CIDADE E DA CASA
- C A LIMPEZA DO PARQUE E DA PRAÇA
- D A LIMPEZA DOS CAMPOS

