

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

**O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS
ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: saberes e práticas de professoras
alfabetizadoras**

CARUARU

2014

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

**O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS
ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: saberes e práticas de professoras
alfabetizadoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea, na linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

CARUARU

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecário Simone Xavier CRB4 - 1242

S586t Silva, Nyanne Nayara Torres da.
O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. / Nyanne Nayara Torres da Silva. - Caruaru: O Autor, 2014.
134f.; il. ; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.
Inclui referências bibliográficas

1. Alfabetização. 2. Heterogeneidade. 3. Práticas de ensino. 4. Saberes docentes. I. Silva, Alexsandro da. (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-041)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**“O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE
CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A
ESCRITA: saberes e práticas de professoras
alfabetizadoras”**

defendida por:

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

Considera a candidata **APROVADA**

Caruaru, 04 de agosto de 2014.

Alexsandro da Silva (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)
(Presidente/orientador)

Artur Gomes de Moraes (UFPE-PPGEduC)
(Examinador interno)

Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE-PPGE)
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de expressar meus agradecimentos a pessoas queridas que tanto me ajudaram e apoiaram ao longo dessa caminhada. As palavras postas aqui não traduzem tudo o que sinto, mas evidenciam parte da minha gratidão, que, por ser imensa, não consegue ser totalmente traduzida em palavras. Assim, agradeço:

A Deus. Esse ser que na sua infinita bondade me permite viver e desfrutar dos prazeres e percalços da vida. A força e a coragem para concluir esse trabalho não existiriam se Ele não estivesse no comando de tudo;

Aos meus pais, Edinaldo João da Silva e Maria do Socorro Torres da Silva, que sempre foram meus maiores incentivadores. O amor incondicional, a compreensão, o esforço e o apoio dedicados a mim contribuíram não só na conclusão desse estudo, mas, principalmente, na formação de quem sou hoje;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexsandro Silva, que desde a graduação vem me ensinando a ser pesquisadora. Sua serenidade, competência, atenção e gentileza me fizeram perceber que o caminho para se fazer pesquisa, embora árduo, pode ser conduzido com leveza. Agradeço o cuidado e o zelo como conduziu todo o processo de produção desse estudo;

Ao Prof. Dr. Artur Moraes e à Prof.^a Dr.^a Magna Cruz, pela atenção na leitura do projeto e valiosas contribuições e sugestões na qualificação, imprescindíveis para realização dessa pesquisa;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, pelo enriquecimento da minha formação. Em especial, à professora Nina, por quem tenho um carinho particular;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE-CAA, pelo espaço de aprendizagem, e aos funcionários da secretaria do programa pelas informações e solicitações atendidas;

À FACEPE, pela possibilidade de realizar essa investigação mediante o provimento de bolsa, e por contribuir com o cenário da pesquisa em nosso país;

Às professoras participantes da pesquisa, que abriram o espaço da sua sala de aula, disponibilizaram dados da sua formação e trajetória, acreditando na seriedade e relevância desse trabalho para a área da alfabetização;

Aos meus colegas da turma do Mestrado: Aldinete; Ariene; Anna Líssia; Bete; Daniel; Fred; Maria Julia; Maria Alves; Rosa; Suzana; Valéria, pelas ricas discussões e trocas de experiência;

Às minhas amigas da época da Graduação, que compreenderam minhas ausências e que direta ou indiretamente me deram força e energia positiva para terminar essa dissertação;

À minha amiga/irmã Maria Julia, que sempre esteve comigo nos momentos de alegria e dificuldade. Desde a graduação foi uma companheira que me incentivou e acreditou que esse momento seria possível. É uma das melhores pessoas que a vida poderia me apresentar. A cumplicidade e o companheirismo que nos envolvem me faz ser uma pessoa melhor e acreditar que os sonhos podem se realizar. Concluir mais esse ciclo ao lado dela é especial e indescritível;

A Priscilla Pontes; Rafael Vieira; Taiza Ferreira e demais amigos que me apoiaram e dispensaram uma palavra amiga nos momentos difíceis;

Enfim, a todas as pessoas que ajudaram e contribuíram para realização desse momento tão especial da minha vida, meu Muito Obrigada!

RESUMO

O presente estudo buscou investigar os saberes e as práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental quanto ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, buscamos analisar os esquemas mobilizados nas práticas dessas docentes que revelavam uma atenção a esse fenômeno. Para isso, tecemos uma discussão acerca das concepções e das práticas “tradicionais” de alfabetização e de suas implicações no tratamento da heterogeneidade, como também de perspectivas “mais recentes” nessa área e de sua maneira de perceber os diferentes conhecimentos no espaço da sala de aula. Além disso, propomos uma discussão sobre os saberes e as práticas docentes. Participaram da pesquisa duas professoras do 1º ano do ensino fundamental, que lecionavam em escolas públicas municipais da cidade de Caruaru - Pernambuco, as quais serão denominadas de “Professora A” e “Professora B”. Como procedimentos metodológicos, recorreremos a duas técnicas de produção de dados: observações participantes (10 dias de aulas em cada turma) e entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas tanto no decorrer das observações, quanto ao término delas. Para analisar os dados, adotamos a análise temática de conteúdo. A análise dos dados revelou alguns saberes e práticas que atentavam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos aprendizes. No caso da professora A, os resultados evidenciaram o movimento que a mesma realizava para dar conta do coletivo da sala de aula, como também dos alunos que apresentavam dificuldades. Nessa direção, elencamos os monitoramentos e as interações professora-alunos como esquemas que buscavam atender ao macro da sala, e os agrupamentos, as intervenções junto aos aprendizes com dificuldades e a realização de atividades diferenciadas, ou então adaptadas, com alguns alunos, como os que pretendiam atender às crianças com dificuldades. Quanto aos saberes e práticas da professora B, que se ancoravam, principalmente, em uma perspectiva mais tradicional, a análise permitiu elencar dois esquemas que se destacaram em suas ações: as intervenções diferenciadas junto aos aprendizes que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, que aconteciam em meio às situações de trabalho coletivo e a realização de atividades diferenciadas. Ao mobilizar esses dispositivos, essa professora também buscava atender ao macro e ao micro da sala de aula, atentando, em certa medida, para a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Diante disso, foi possível perceber a multiplicidade de saberes e práticas que essas professoras têm mobilizado em seu cotidiano, assim como os tateamentos que vêm sendo testados em seu ofício diário, com vistas a estabelecer práticas de ensino que melhor se adequem ao contexto da sua sala de aula.

Palavras-Chave: Alfabetização. Heterogeneidade. Práticas de Ensino. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The following work aimed to investigate the knowledge and practice of literacy teachers from the first year of elementary school as for the treatment of the heterogeneity of learners' knowledge on reading and writing. In this sense, we aimed to analyze the schemes deployed in the practice of these teachers that revealed attention to this phenomenon. For this, we built a discussion around the concepts and the “tradicional” practices of literacy and its implications on treatment of the heterogeneity, as well as the “more recent” perspectives in this area and its way to notice the different knowledges in the classroom. Besides this, we propose a discourse around the knowledges and the teaching practices. Participated in this work two teachers from the first year of elementary school, who taught in municipal public schools in the city of Caruaru – Pernambuco, which will be named as “Teacher A” and “Teacher B”. As methodological procedures, we resort to two techniques of data production: participating observations (10 days of school in each class) and semistructured interviews, that were performed during the observations, as at their end. To analyze the data, we adopted the thematically analysis of content. The data analysis revealed some knowledges and practices that pointed to the phenomenon of heterogeneity of knowledge on the learners' reading and writing. In the case of the teacher A, the results showed the movement that she made to take care of the classroom collective, as well for students that presented difficulty. In this direction, we listed the teacher-student's monitoring and interaction as schemes that aimed to attend most of the class, and the groupings, the interventions in students with difficulties and the realization of different activities, or adapted, with some students, as the ones the intended to take care of the kids with difficulties. As for the knowledges and practices of teacher B, that were based, mainly, in a more tradicional perspective, the analysis allowed to list two schemes that stood out in its actions: the differentiated interventions with the learners that showed difficulty in reading and writing, that happened in situations of collective work and in doing differentiated activities. Deploying these devices, this teacher also aimed to attend the macro and the micro of the classroom, attending, in a certain way, the students' heterogeneity of knowledge. Thus, it was possible to notice the multiplicity of knowledges and practices that these teachers have deployed in their daily routine, as well as the approaches that have been tested their daily work, aiming to establish teaching practices that best fit the context of their classroom.

Keywords: Literacy. Heterogeneity. Teaching Practice. Teaching Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses da área de Educação do Banco de Dados de Teses e Dissertações da UFPE que abordaram o tema da heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012	45
Quadro 2 - Trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPED que abordaram os temas práticas alfabetizadoras e a apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos e a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012.....	46
Quadro 3 - Artigos publicados na RBEP que abordaram o tema práticas alfabetizadoras e a apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos, como também a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012 ..	46
Quadro 4 - Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa	53
Quadro 5 - Quantidade de alunos da professora A em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética	55
Quadro 6 - Quantidade de alunos da professora A em relação à capacidade de leitura de palavras	56
Quadro 7 – Quantidade de alunos da professora A em relação à capacidade de leitura de textos	57
Quadro 8 - Quantidade de alunos da professora B em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética	57
Quadro 9 - Perfil das crianças da professora B em relação à capacidade de leitura de palavras	58
Quadro 10 - Quantidade dos alunos da professora B em relação à capacidade de leitura de textos	59
Quadro 11 - Atividades propostas aos alunos pela docente A	67
Quadro 12 – Esquemas e/ou táticas mobilizados pela docente A	72
Quadro 13 - Tipos de intervenção/ajuda que a professora A dirigia tanto ao âmbito coletivo da sala de aula quanto a alunos com dificuldades.....	77
Quadro 14 - Tipos de agrupamento realizados pela docente para o trabalho com o livro didático.....	81
Quadro 15 - Atividades que foram realizadas coletivamente e atividades diferenciadas ou adaptadas para alguns alunos	84
Quadro 16 - Atividades propostas aos alunos pela docente B.....	95

Quadro 17 – Esquemas e/ou táticas mobilizados pela docente B.....	99
Quadro 18 - Atividades que foram realizadas coletivamente e atividades diferenciadas para alguns alunos	108

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Atividade do livro didático Porta Aberta: letramento e alfabetização.	105
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, HETEROGENEIDADE, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES	16
1.1 Alfabetização e heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes	16
1.1.1 Concepções e práticas “tradicionais” de alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes	17
1.1.2 Novas perspectivas sobre alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes	23
1.1.2.1 A teoria da Psicogênese da Escrita: algumas considerações	26
1.1.2.2 Contribuições da teoria da Psicogênese da Escrita e de sua didatização para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes	30
1.1.2.3 A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade	32
1.2 Os saberes e as práticas dos professores	38
1.3 Pesquisas sobre saberes e práticas relativos à heterogeneidade na alfabetização	44
CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.1 Definição do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa.....	51
2.1.1 Caracterização das turmas	54
2.2 Procedimentos	60
2.2.1 A observação participante	60
2.2.2 A entrevista semiestruturada.....	62
2.3 Análise dos Dados	64
CAPÍTULO 3 OS SABERES E AS PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE	66
3.1 Análise dos saberes e das práticas da professora A relativos ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita	66
3.1.1 Análise geral dos saberes e das práticas alfabetizadoras da professora A	67
3.1.2 O tratamento da heterogeneidade nas situações coletivas de ensino com atividades homogêneas	73
3.1.3 Realização de atividades diferenciadas ou adaptações nas atividades de alguns alunos e o trabalho com pequenos grupos.....	84
3.1.4 Síntese da análise dos saberes e das práticas da professora A.....	91

3.2 Análise dos saberes e das práticas da professora B relativos ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita	93
3.2.1 Análise geral dos saberes e das práticas alfabetizadoras da professora B.....	94
3.2.2 Intervenções diferenciadas em situações coletivas e padronizadas de ensino	100
3.2.3 Realização de atividades diferenciadas com alguns alunos.....	107
3.2.4 Síntese da análise dos saberes e das práticas da professora B.....	113
3.3 Síntese da análise dos saberes e das práticas das professoras A e B	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS.....	129
ANEXO A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE PALAVRAS.....	129
ANEXO B - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE PALAVRAS	130
ANEXO C - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE TEXTOS.....	131
ANEXO D - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE TEXTO	133
ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL.....	134

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos de reflexão e renovação no âmbito das discussões em torno do processo de alfabetização. No contexto atual, considera-se que a apropriação da leitura e da escrita começa antes mesmo de a criança entrar no universo da escola. Isso significa dizer que esse processo de apropriação tem uma origem extraescolar. No entanto, é na escola, com o ensino sistemático da leitura e da escrita, que se inicia a formação institucionalizada de sujeitos capazes de se relacionar com o mundo letrado de maneira autônoma. É com o domínio da leitura e da escrita que o sujeito consegue se incluir de maneira mais plena na cultura letrada.

Nessa perspectiva, o domínio da escrita alfabética é um aspecto indispensável para participação efetiva nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sociedade em que vivemos. Isso nos leva a pensar em um ensino pautado na perspectiva do alfabetizar letrando, que propõe, desde a escolarização inicial, a realização de atividades que enfoquem tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a assimilação dos usos e das funções sociais da escrita (SOARES, 2006; LEAL, 2006).

Essa atual perspectiva de alfabetização, na qual se faz necessário um trabalho sistemático de ensino das propriedades e das convenções do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), como também dos usos e das funções sociais da leitura e da escrita, recebeu grande influência tanto dos estudos sobre a Psicogênese da Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, quanto da aparição e difusão do conceito de letramento, ocorridos entre as décadas de 1980 e 1990.

O surgimento dessas perspectivas teve, portanto, um significativo impacto no conceito de alfabetização. Não cabia mais a ideia de que, para ser alfabetizado, os sujeitos precisariam apenas saber ler e escrever em seu sentido mais restrito, sendo, então, necessário inserir esses sujeitos em práticas que contemplassem os usos sociais da leitura e da escrita. Isso nos leva a perceber que o campo da alfabetização vem, desde a década de 1980, propondo encaminhamentos que buscam romper com a visão associacionista/empirista de alfabetização, na qual o educando é colocado na posição de mero receptor de um código, como fazem os métodos tradicionais de alfabetização.

Contudo, apesar de novas teorias terem passado a permear o campo da alfabetização, como também ampliado esse conceito, é possível perceber a persistência de concepções e práticas tradicionais, ao longo do tempo. Nos dias atuais, observamos a retomada dos métodos fônicos de alfabetização, com o argumento de que estes seriam a salvação para o processo de

alfabetização das crianças. Em outras palavras, vivemos um período em que convivem, simultaneamente, as perspectivas do construtivismo e do letramento para a alfabetização e as propostas de retorno aos métodos tradicionais, especialmente do método fônico. Em meio a todas essas discussões e conceitualizações, encontra-se o professor, que, no contexto da sala de aula, (re)inventa os seus saberes e as suas práticas alfabetizadoras com vistas a contemplar as diferentes necessidades de seus alunos.

Considerando esses aspectos, o presente estudo se insere no âmbito das discussões sobre saberes e práticas de professoras alfabetizadoras, enfocando o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita. As ações docentes desenvolvidas nessa etapa de ensino assumem uma importância muito especial, tendo em vista que poderão refletir, de maneira muito significativa, nos processos subsequentes de aprendizagem dos alunos. A não apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização, isto é, ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental, terá consequências negativas no percurso formativo do aprendiz. Nesse sentido, a alfabetização assume uma grande responsabilidade: possibilitar à criança a apropriação das propriedades e convenções do SEA e a plena inserção no universo letrado.

É mister enfatizar que essas ações docentes se desenvolvem em ambientes de sala de aula permeados de heterogeneidade. São múltiplos os conhecimentos, percursos e níveis de aprendizagem que estão presentes, tanto nas turmas de alfabetização, como também em qualquer outro nível de ensino, tendo o professor o desafio de lidar com esse fenômeno, elaborando estratégias de ensino que contemplem tal heterogeneidade.

Por acreditarmos que tentar contemplar esse aspecto nas práticas de ensino não constitui tarefa fácil, inquietava-nos compreender como docentes de turmas de alfabetização desenvolviam suas práticas de ensino em meio à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. Apesar do ciclo de alfabetização ampliar para os três primeiros anos do ensino fundamental a apropriação e consolidação do SEA, enfocamos, no presente estudo, apenas turmas do 1º ano, por serem nelas que se inicia o ensino sistemático da leitura e da escrita..

O interesse em investigar tal perspectiva partiu inicialmente das pesquisas desenvolvidas nos projetos de iniciação científica (PIBIC), realizadas ao longo do curso de Pedagogia¹. Embora o foco dessas pesquisas fossem as práticas de ensino de

¹ Os referidos projetos intitulam-se: “Concepções e práticas de ensino de gramática ou análise linguística de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido no período de 2009 a 2010, e “Relações

gramática/análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos perceber, mediante as observações e os diagnósticos realizados com os alunos, o quanto as salas de aula eram heterogêneas, contemplando crianças que sabiam ler e escrever e outras que ainda não eram alfabetizadas, mesmo em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Foram essas evidências que despertaram o interesse e a curiosidade em investigar esse tema.

O estudo desenvolvido como trabalho de conclusão de curso² reforçou ainda mais o interesse em desenvolver a presente investigação, uma vez que, ao estarmos em contato diário com o ambiente da sala de aula de alfabetização, acompanhando as práticas desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, pudemos perceber a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita apresentadas pelos alunos. Diante disso, certos questionamentos começaram a nos inquietar: as docentes estão preocupadas com o fenômeno da heterogeneidade presente no ambiente de sua sala de aula? O que pensam e fazem para lidar com isso? Que procedimentos desenvolvem, em sala de aula, para contemplar esse fenômeno?

Foi, portanto, a partir dessas inquietações que surgiu o interesse em ter como objeto de pesquisa os saberes e as práticas de alfabetização de professoras em relação ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita. Além disso, as leituras realizadas sobre o tema – as críticas aos métodos de alfabetização, a teoria da Psicogênese da Escrita e a perspectiva de letramento, principalmente – constituíram mais num fator de interesse em pesquisar os saberes e as práticas de alfabetização dessas docentes.

O fato do município de Caruaru – PE, campo de nossa investigação, localizado na região agreste do estado, ter aderido à proposta de ciclos, aumentando para três anos o tempo destinado à alfabetização, eliminando a retenção no interior dos três primeiros anos do ensino fundamental, também contribuiu para o nosso interesse em investigar o fenômeno da heterogeneidade. Isso porque a heterogeneidade é um aspecto presente nos discursos políticos e ideológicos da política de ciclos, o que nos levou a pensar na existência de um olhar cuidadoso sobre esse fenômeno nessa nova modalidade de organização da escolaridade.

Além disso, verificamos, mediante consulta ao Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco, e nas publicações dos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do período de 2002 a 2012, pouca quantidade de trabalhos que abordavam a temática da heterogeneidade.

entre práticas de ensino de gramática/análise linguística e a aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”, desenvolvido no período de 2010 a 2011.

² Esse trabalho intitula-se “Práticas de alfabetização de professores participantes do Programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE”, realizado, no ano de 2011, como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Encontramos no BDTD apenas três estudos que tratavam esse fenômeno em suas investigações, sendo dois deles de uma mesma autora.

Nos anais da ANPED, mais especificamente no GT4 – Didática e no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, a quantidade de trabalhos encontrados também foi de três, sendo dois deles da mesma autoria dos estudos encontrados no BDTD. Isso revelou a pouca incidência de trabalhos na área da alfabetização que atentassem para o fenômeno da heterogeneidade, como também a concentração desses estudos, basicamente, nas produções de duas autoras, o que nos instigou ainda mais a desenvolvermos a presente investigação.

Nesse sentido, esta pesquisa visa a investigar como professoras do 1º ano concebem e praticam o ensino de alfabetização em meio à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita apresentada pelos alunos. Para isso, buscamos analisar os saberes dessas professoras alfabetizadoras sobre a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes em relação à leitura e à escrita, como também às práticas de ensino desenvolvidas por elas no atendimento a essa heterogeneidade.

Considerando o objetivo dessa pesquisa, organizamos o trabalho da seguinte maneira: inicialmente, discutiremos sobre a “Alfabetização e heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes”, em que serão abordadas as concepções e as práticas de alfabetização, tanto as “tradicionais” quanto as perspectivas “mais recentes”, e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Em seguida, apresentaremos um bloco tratando sobre “Os saberes e as práticas dos professores”, no qual se discutirá sobre os saberes dos docentes e suas práticas de ensino no contexto da sala de aula. Por fim, fechando o capítulo 1, serão apresentadas “Pesquisas sobre saberes e práticas relativos à heterogeneidade na alfabetização”, com vistas a perceber a relação entre esses dois campos.

No capítulo 2, será apresentado o percurso metodológico da investigação, incluindo a abordagem da pesquisa, a definição do campo e dos sujeitos e dos procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados.

No capítulo 3, apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas com as duas professoras participantes da pesquisa. As análises serão apresentadas em separado, tendo em vista que nosso intuito não é hierarquizar as suas ações, mas, sim, compreender os procedimentos que ambas utilizavam para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos. Contudo, apresentaremos uma síntese das análises de cada docente, com vistas a oferecer um panorama geral sobre suas práticas, como também uma síntese dos saberes e das práticas das duas educadoras, com vistas a evidenciar as aproximações e os distanciamentos de suas ações.

Por fim, nas considerações finais, retomaremos o objetivo do estudo, buscando, por meio das reflexões e análises traçadas no decorrer da investigação, tentar responder às inquietações postas inicialmente nesta pesquisa, como também apontar a possibilidade de novas investigações, que possam ampliar os resultados deste trabalho.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, HETEROGENEIDADE, SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

Ao propor uma abordagem acerca dos saberes e das práticas docentes no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos, faz-se necessário traçarmos uma discussão que aponte as possibilidades de ações docentes para condução do fenômeno da heterogeneidade na sala de aula.

Como a intenção é perceber o tratamento da heterogeneidade no contexto de salas de alfabetização, a primeira seção aborda essas duas vertentes: alfabetização e heterogeneidade. Isso porque precisamos entender as consequências que a adesão à determinada abordagem pode acarretar nas práticas docentes. Nessa perspectiva, torna-se pertinente essa discussão com vistas a elucidar a relação entre as práticas de alfabetização e a consequente atenção, ou não, à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos. Seguindo essa direção, ainda pontuamos sobre as contribuições da teoria da Psicogênese da Escrita para o tratamento da heterogeneidade, como também da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na percepção desse fenômeno.

Nessa discussão, abre-se caminho para os saberes docentes que serão mobilizados na condução dessas práticas. Por esse motivo, a seção seguinte aborda sobre os saberes e as práticas dos professores, enfatizando sobre as (re)elaborações e (re)construções que os educadores realizam diariamente em suas ações. Propomos relacionar esses saberes ao atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos e compreender as maneiras como esses saberes podem ser mobilizados na sala de aula. Por isso, finalizamos esse bloco de discussão apontando algumas pesquisas envolvendo a temática da alfabetização e a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita com o intuito de prover essa relação entre os saberes e as práticas docentes.

1.1 Alfabetização e heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes

Nesta seção, trazemos uma discussão acerca das diferentes perspectivas sobre alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes. Para isso, organizamos essa parte em dois blocos, tentando, num primeiro momento, evidenciar as implicações de uma perspectiva “tradicional” de alfabetização no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos e, num segundo momento, demonstrar essas

implicações a partir de outras perspectivas, principalmente da teoria da Psicogênese da Escrita e da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização. Ou seja, trataremos de discutir as concepções e práticas de alfabetização e a influência destas no modo de pensar, ou não, a heterogeneidade de conhecimentos. Isso se faz relevante devido ao nosso interesse em buscar analisar os saberes e as práticas que professores de alfabetização mobilizam para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula.

Por entendermos que a alfabetização não se processa de forma espontânea, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de um ensino contínuo e progressivo dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Para isso, é importante que o professor desenvolva práticas adequadas a esse ensino, escolhendo e reconstruindo, dentre os muitos “modelos” de alfabetização, aqueles que consideram mais pertinentes à sua turma e ao contexto no qual atua. Nesse trabalho, entendemos que o termo “metodologias”

se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, p. 32).

Ao (re)construir “modelos” de alfabetização, o docente desenvolverá suas ações a partir de diferentes conhecimentos e dispositivos de ação, os quais poderão ser acionados de forma mais ou menos “consciente” por ele. Isso está ligado aos saberes que o professor mobiliza ao desenvolver suas ações cotidianas e aos procedimentos ou esquemas que constrói ao desenvolver suas práticas, aspecto que discutiremos mais à frente.

1.1.1 Concepções e práticas “tradicionais” de alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes

Como buscamos compreender a maneira como professoras do 1º ano do ensino fundamental concebem e praticam o ensino de alfabetização em relação ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita, faz-se necessário conhecermos sobre os “modelos” tradicionais de alfabetização que se fizeram, e ainda se fazem, presentes no cenário brasileiro de educação e refletirmos sobre a influência deles no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, que é um fenômeno presente em todo e qualquer contexto de sala de aula.

Dito isto, iniciaremos a discussão abordando a hegemonia dos métodos, os quais, no decorrer da história da alfabetização, apresentaram-se em dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos. Podemos esclarecer, de imediato, que, embora apresentassem discordâncias quanto à unidade linguística que seria tomada como ponto de partida no processo de alfabetização, tais métodos não se diferenciavam do ponto de vista da maneira de perceber a alfabetização: aprendizagem de um código a ser memorizado pelos alunos.

Os métodos sintéticos englobam a soletração, o método fônico e a silabação, e o processo de alfabetização parte, segundo Carvalho (2008), da letra – enfatizando a combinação do nome das letras para a formação de sílabas e palavras –, do fonema – centrando sua análise no isolamento e na combinação de fonemas –, ou da sílaba – reportando-se ao mecanismo da combinatória das unidades silábicas.

Segundo Frade (2007), o método da soletração apresenta uma sequência modelar: primeiramente, as letras do alfabeto são decoradas, de forma oral; em seguida, passa-se ao reconhecimento delas, que, inicialmente, é feito em pequenas sequências, depois na sequência de todo o alfabeto e, por fim, a partir das letras isoladas. No caso dos silabários, o foco incide sobre todas as combinações de sílabas possíveis e a estratégia é cantá-las e memorizá-las. Já no método fônico, acontece primeiro o ensino da forma e do som das vogais e posteriormente das consoantes, a partir das quais são gradativamente estabelecidas relações mais complexas. Nesse método, cada letra (grafema) é apresentada com um som (fonema), que, ao se juntar com outro fonema, pode formar sílabas e palavras.

Com isso, percebemos que, embora o foco do processo esteja centrado em diferentes unidades, todos esses métodos enfatizam a memorização e a “codificação” e “decodificação” da escrita, como também a não compreensão, como bem analisa Carvalho (2008). Além disso, separam o processo de alfabetização e letramento, instaurando a ideia de que a apropriação da leitura e da escrita como prática social é posterior ao desenvolvimento das capacidades de “codificar” e “decodificar”.

Embora a utilização desses métodos remonte ao passado, é possível percebermos, atualmente, uma retomada desses métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico, com o discurso de que este seria a salvação para o problema da alfabetização no país. Nesse movimento de retorno, existem grupos que se mostram contrários e outros que defendem essa volta, esses últimos motivados, principalmente, por interesses comerciais implicados na venda de materiais didáticos.

O que percebemos, mediante estudo já realizado (SILVA, 2012), é que o método fônico demanda uma sobrecarga cognitiva do aprendiz, que é exposto durante uma semana ao

trabalho com determinado fonema, cuja pronúncia isolada é vista como pré-requisito para a alfabetização. Nesse método, não há a preocupação com a heterogeneidade da turma, uma vez que a proposta está centrada em atividades padronizadas para o grupo.

Desse modo, percebemos que, nos métodos sintéticos, há uma dificuldade no que diz respeito à compreensão, uma vez que, segundo Braslavsky (1988), opera-se com elementos não significativos das palavras. Contudo, com vistas a suprir essa limitação, a pedagogia da alfabetização propôs novos encaminhamentos que buscavam superar as dificuldades postas por esses modelos de alfabetização. Nesse sentido, “[...] a pedagogia veio criando várias estratégias para recuperação do significado, seja associando a apresentação das letras a uma história, seja criando jogos e brincadeiras para tornar menos dolorosa esta análise” (FRADE, 2007, p. 25), o que evidencia que a busca por uma contextualização do ensino não é algo recente e já acontece há muito tempo.

Diante disso, evidenciou-se, na história da alfabetização, a necessidade de suprir essa limitação e alcançar uma leitura compreensiva, com base em unidades significativas da linguagem. Então, no decorrer dessa história, surgiu o segundo grupo de métodos, os analíticos (também chamados de globais), que compreendem, conforme Braslavsky (1988), a palavra; a frase; a oração; a estória; o texto livre; e as experiências com a linguagem (método difundido em países de língua inglesa que tem como fonte de material de linguagem os relatos de experiência das crianças com sua própria linguagem).

No caso desses métodos, a prioridade está, conforme analisa Mortatti (2006), em um ensino de leitura que parte do global, do estudo do “todo” para as partes menores, em que se procura romper com o princípio da decifração. Esse “todo” pode ser a palavra, a sentença ou a historieta. Segundo Morais (2012), no método da palavra ensina-se os alunos a identificar um repertório de palavra para depois reparti-la em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas; no método da sentencição, memorizam-se as sentenças completas para, a partir delas, tratar isoladamente as palavras e, posteriormente, as partes menores dessas palavras; e no método de contos, expõe-se os alunos a narrativas artificiais (preparadas com vistas à alfabetização) e, por meio delas, abordam-se as frases isoladamente e delas selecionam-se algumas palavras para, enfim, focar as sílabas ou os fonemas. Diante disso, percebemos que todos esses métodos

[...] irão levar o aluno a, no final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas), que caracterizam os métodos do primeiro grupo. Mas propõem que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que “têm um significado”

(palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco, levar os alunos a “parti-las em pedaços menores” (MORAIS, 2012, p. 29).

Além desses métodos, outro modelo também se fez presente no processo histórico da alfabetização. Não se trata, porém, de algo totalmente diferente, mas, sim, de uma combinação entre os métodos já existentes e que ficaram conhecidos como os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa). Nesse contexto, Mortatti (2008) esclarece que as preocupações em torno do método vão sendo relativizadas, e as acirradas disputas presentes entre os métodos sintéticos e analíticos são atenuadas quando esse novo modelo se estabelece.

Entretanto, é notório que a sucessão de métodos não deixou de tratar o alfabeto como um código e que as mudanças que aconteciam se davam em relação ao ponto de partida do processo de ensino da leitura e da escrita. Com isso, podemos inferir que a maneira de compreender a alfabetização continuava a mesma e, tal como nos métodos sintéticos, também se desconsideravam as diferenças entre as crianças quanto aos seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Nesses métodos, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, a escrita era considerada como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, o que traz implicações para o processo de alfabetização. Segundo Ferreiro (2001, p. 14), “Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)”. Ou seja, leva-se em consideração, primeiramente, a capacidade do aprendiz em diferenciar duas formas visuais ou auditivas próximas em detrimento de outros aspectos mais relevantes. Para isso, Moraes (2005, p. 39) explica que, nessa concepção de escrita como código, “[...] os alunos deveriam alcançar um estado de ‘prontidão’, no tocante a habilidades como: ‘coordenação motora fina e grossa’, ‘discriminação visual’, ‘discriminação auditiva’, ‘memória visual’, ‘memória auditiva’, ‘equilíbrio’, ‘lateralidade’, etc.”.

Isso nos leva a perceber que os métodos tradicionais de alfabetização, ao considerarem a escrita como um código, acreditam que a memorização seria suficiente para o aprendiz se alfabetizar, desconsiderando a necessidade de levá-lo a compreender o funcionamento da escrita alfabética. Nessa perspectiva, não há necessidade de refletir sobre o sistema de escrita, como também de propor atividades diferenciadas que considerem os diferentes conhecimentos dos aprendizes. Diante disso, a proposição de atividades padronizadas,

coletivas, com muita repetição, seria suficiente para levar os aprendizes, tratados como sujeitos homogêneos, à memorização do código.

Nessa perspectiva, desconsideram-se os diferentes níveis de conhecimento existentes em todo e qualquer ambiente de sala de aula, como, também, as singularidades dos indivíduos, tendo-se, assim, uma visão massiva, unitária e homogênea da classe. Nessa direção, os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita nas turmas do 1º ano do ensino fundamental também são apagadas. No entanto, contrapondo-se a essa perspectiva, Sacristán (2002, p. 17) explica que “A partir da existência das singularidades individuais, atuamos na vida social, na família, na escola e em qualquer âmbito da vida expressando nossa idiosincrasia particular e também fazendo renúncias contínuas à nossa individualidade”. Ou seja, essa singularidade inerente ao sujeito é levada para dentro da escola, fazendo-se presente no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, como bem analisa aquele autor, é importante que saibamos conviver com essas diferenças, como também ensinar a partir delas, uma vez que esse fenômeno está presente nos espaços escolares. Conforme Sacristán (2002, p. 15), “A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa”. Desse modo, fica claro que o ambiente escolar reflete dentro do seu espaço muitos dos fenômenos presentes na sociedade, uma vez que tal ambiente encontra-se intimamente imbricado ao meio social, sendo, na realidade, parte dele.

Contudo, é importante ressaltar que o ensino coletivo e padronizado é uma construção histórica, fruto dos espaços e tempos escolares. Se pensarmos no período colonial e até mesmo no Império, por exemplo, em que a educação não era um direito de todos e não havia a obrigatoriedade em frequentar a escola, podemos identificar fortemente a presença de um ensino individual (FILHO; VIDAL, 2000), muitas vezes realizado em casa, ou mesmo em espaços inadequados de sala de aula. Nesse tipo de ensino, o preceptor ou professor dispensava uma atenção individual a seu aluno, mesmo que atendesse a vários aprendizes na sala. Entretanto, essa atenção individual não significava atendimento à heterogeneidade, pois constituía, apenas, uma modalidade de ensino uma vez que as atividades continuavam padronizadas, e o que se esperava desse aluno, individualmente, era o mesmo esperado para toda a turma.

Frade (2007) evidencia três métodos de ensino em relação à organização escolar: o monitoral; o simultâneo e o individual, mencionado acima. Segundo a autora, o método monitoral trabalha com o ensino de diferentes conteúdos para um grupo heterogêneo de alunos, sendo o professor e os estudantes mais adiantados os monitores. De acordo com a

autora, a relação dos métodos de alfabetização com esse tipo de método se manifesta na organização dos tempos dedicados às atividades, isto é, a maneira como o docente planeja as tarefas para os diferentes alunos em sala.

No ensino simultâneo, essa atenção à heterogeneidade é desconsiderada, uma vez que se concretiza a ideia de homogeneização das classes. Nesse sentido, há uma aproximação desse ensino com a proposta da seriação e a organização de alunos por idade. Segundo Frade (2007, p. 30), nesse tipo de ensino “[...] os métodos de alfabetização se relacionam com a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos”.

Em relação ao ensino individual, empregado desde a constituição dos sistemas escolares, a intervenção direta de um professor para cada aluno é a base do trabalho, como acontecia na época da Colônia e do Império, conforme já mencionamos. No entanto, como a organização escolar foi-se modificando, uma vez que almejava uma escolarização das massas, esse tipo de ensino individual caiu em “desuso”, pois

Afirmavam que a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco *eficiente* (FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, já é perceptível, na época da República, a instalação das escolas seriadas e o emprego do método simultâneo, como também a produção de livros didáticos para o trabalho com esse método. Isso porque eram inexistentes, até meados do século XIX, livros de leitura na escola (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002). Nessa nova conjuntura, a heterogeneidade do grupo-classe também é desconsiderada, uma vez que a utilização do livro didático, o sistema de seriação, com turmas organizadas em série de acordo com faixa etária e nível de conhecimento, e o emprego do método simultâneo, que se caracterizava “pela classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento; pela realização conjunta dos mesmos estudos, por meio dos mesmos livros e deveres; pela preleção a todos em lugar de a um só; pela realização de atividades em todas as classes de uma escola” (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002, p. 27), imprimiam uma homogeneização e padronização do ensino.

Entretanto, esclarecemos, com base em Frade (2007, p. 30), que

Embora os métodos [de ensino] não tivessem se realizado de maneira tão pura na escolarização brasileira, havendo a ideia de organizações mistas e,

ainda hoje, quando o método simultâneo é cristalizado, as escolas criam estratégias de ensino em classes, individual ou em grupos maiores. Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalham os conteúdos, sobretudo de alfabetização.

Por isso, quando se propõe um único tipo de atividade, com exigências e expectativas homogêneas para todos os alunos, ou seja, quando apenas se padroniza o ensino, conforme os modelos tradicionais de alfabetização, as diferenças, embora presentes no espaço da sala de aula, são ignoradas. Nessa perspectiva, chamamos atenção para o fato de que essa padronização, característica desses métodos, como também do sistema de seriação, não atende aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita presentes nas salas de alfabetização, uma vez que não é levada em consideração a possibilidade dos alunos apresentarem diferentes conhecimentos.

Diante disso, fechamos essa discussão apontando, mais uma vez, o caráter homogeneizador pelo qual os métodos tradicionais tratam os alunos, que, nessa perspectiva, é considerado um ser desprovido de singularidades, devendo se adaptar às padronizações e à uniformidade do ensino. Aqui, não se considera a heterogeneidade da turma e nem a possibilidade de diferentes conhecimentos e percursos. A seguir, discutiremos sobre as perspectivas mais recentes de alfabetização e a maneira como estas percebem o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos.

1.1.2 Novas perspectivas sobre alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes

Se, por um lado, as concepções e as práticas tradicionais de ensino inibem um olhar atento à heterogeneidade de conhecimentos que se fazem presentes em todo e qualquer ambiente de sala de aula, por outro lado, podemos dizer que perspectivas “mais recentes” de alfabetização começaram a abrir espaço para percepção desse fenômeno. Foram principalmente com os estudos da Psicogênese da Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que as singularidades dos aprendizes assumiram posição de destaque no cenário educacional.

É no início da década de 1980 que a tradição metodológica típica dos métodos tradicionais começa a ser questionada, em decorrência, principalmente, da difusão, no cenário brasileiro, dos estudos sobre a Psicogênese da Escrita, que provocaram uma revolução conceitual no campo da alfabetização, transferindo o foco do “como se ensina” para o “como

se aprende” (FERREIRO, 2001). A partir de então, pensar meramente em métodos de alfabetização passa a ser considerado algo tradicional.

Percebemos, assim, que, com essa transferência de foco, o aprendiz é colocado numa posição de destaque e as maneiras pelas quais aprende, que são as mais diversas possíveis, assumem um papel central no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o professor precisará estar atento às diferenças que permeiam a classe, considerando os diferentes conhecimentos e percursos de aprendizagem nela presentes.

A teoria supracitada evidenciou que a aprendizagem das crianças sobre o SEA acontece de forma gradativa e evolutiva, constituindo-se, conforme Morais (2006), numa trajetória marcada por níveis ou saltos qualitativos, nos quais as hipóteses e formulações infantis sobre o sistema alfabético variam de acordo com o estágio em que elas se encontram. Nesse sentido, a escrita é concebida “como um sistema de marcas ou sinais social e culturalmente construído que a criança precisa reconstruir” (CASTEDO; TORRES, 2011, p. 104), sendo rejeitada a perspectiva que reduz a língua escrita a um código de correspondências entre fonemas e grafemas.

Nessa perspectiva de revolução conceitual, Mortatti (2006) observa que o construtivismo – que foi introduzido no Brasil por meio, principalmente, das discussões sobre alfabetização –, apesar de não ser considerado um novo método, apresentou uma ruptura com as teorias e práticas tradicionais, provocando uma desmetodização do processo de alfabetização. Essa “desmetodização” trouxe consigo a ilusória crença de que a aprendizagem independeria do ensino (MORTATTI, 2006), ou seja, que não seria necessário um ensino sistemático para que a aprendizagem do SEA acontecesse, contribuindo, assim, para a “desinvenção da alfabetização”.

É válido esclarecer que a divulgação dos estudos sobre letramento, que começaram a permear os discursos dos especialistas na segunda metade dos anos 1980 e ganharam mais expressão na década de 90 do século XX, também contribuíram, assim como o construtivismo, para a “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004). Isso porque pareceu ocorrer uma inadequada fusão desses processos (alfabetização e letramento), em que o letramento prevaleceu em relação à alfabetização.

No Brasil, o termo letramento, que foi traduzido da palavra inglesa *literacy* e que se caracteriza como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2006, p. 17), não substituiu a palavra alfabetização, mas surgiu vinculado a ela, devido à necessidade de criar, a partir dos anos 80 do século XX, um termo que atendesse às novas demandas presentes no processo de alfabetização. Tais demandas incluíam a

preocupação com os usos e as funções sociais da língua escrita, denotando, assim, uma ampliação no conceito de alfabetização (SOARES, 2006). Diante disso, o termo letramento surge para nomear um fenômeno que se distinguiu da alfabetização, mas que a ela se relacionava.

Assim, os discursos sobre letramento e sobre o construtivismo possibilitaram uma nova maneira de perceber o ensino de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), o construtivismo focou as discussões no processo de aprendizagem das crianças, tirando o foco dos métodos de ensino. Com isso, a preocupação passou a ser em torno do modo como as crianças compreendiam o sistema de escrita alfabética, uma vez que os estudos sobre a Psicogênese introduziram “o escrever como objeto de pesquisa – não só o ler –, e conseguiu explicar e construir uma teoria sobre as conceitualizações das crianças acerca da escrita (não apenas uma descrição das condutas sucessivas)” (CASTEDO; TORRES, 2011, p. 115).

A concepção construtivista, que é a teoria epistemológica que informa a perspectiva psicogenética da escrita, tem a atenção à diversidade dos alunos como o caminho pelo qual o ensino torna-se possível. Nesse sentido, Coll e Miras (2004) expõem que o ensino é entendido como ajuda, e para que essa ajuda, com base na diversidade, seja processada, faz-se necessária a adoção de uma estratégia que diversifique ao máximo a ação educacional e de ensino, com vistas a fazer com que todos os aprendizes, a partir de suas possibilidades, consigam progredir na realização das aprendizagens escolares. Trata-se, portanto, de uma estratégia de conjunto que prima pela ajuda de todos os alunos.

No bojo dessa concepção construtivista sobre alfabetização também surge uma “nova” forma de organização escolar que atenta para a diversidade dos alunos, em especial para a heterogeneidade de seus conhecimentos: os ciclos de alfabetização. Nessa proposta, em que se busca minimizar o fracasso escolar, mediante a regularização do fluxo de alunos, as diferentes demandas de aprendizagens dos educandos são priorizadas, tendo em vista a ampliação em relação ao tempo de aprendizagem.

No entanto, apesar de considerar as inegáveis contribuições dessa “nova” forma de organização, assim como das teorias psicológicas, Soares (2004) aponta que essa reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos, o princípio da progressão continuada, assim como a teoria da Psicogênese da Escrita, podem ter sido algumas das causas de natureza pedagógica, dentre outras, que contribuíram para a “desinvenção da alfabetização” em nosso país, isto é, para a perda da especificidade desse processo.

Em suma, percebemos que a teoria psicológica sobre os processos de construção de conhecimentos acerca da escrita (a “psicogênese da escrita”), e a “nova” forma de organização escolar (os ciclos), evidenciavam uma nova forma de pensar o sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, o modo como acontece a sua apropriação, colocando o foco nos processos de aprendizagem dos alunos. Com isso, os diferentes percursos e conhecimentos dos aprendizes passam a ser considerados e tomados como ponto de partida para as ações docentes. Nessa direção, vejamos, a seguir, o que propõe a teoria da Psicogênese da Escrita.

1.1.2.1 A teoria da Psicogênese da Escrita: algumas considerações

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita revelaram que a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) acontece de forma gradativa pelo aprendiz, sendo as propriedades e as convenções do sistema construídas e/ou adquiridas ao longo do percurso evolutivo de conhecimentos sobre a escrita. Isso revelou que cada aluno teria seu tempo e percurso de aprendizagem e, por esse motivo, o ensino não poderia ser conduzido com base na homogeneização e na padronização, como fazem os métodos tradicionais, mas respeitando a heterogeneidade do grupo classe.

É durante esse processo evolutivo que as crianças vão criando e reformulando, por meio de testagens e resolução de conflitos, as suas hipóteses. Inicialmente, “Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191, grifos das autoras), que podem ser vistas por muitos docentes como simples garatujas/rabiscos, por não se apresentarem como grafias convencionais.

Segundo Ferreiro (2001), considerar a escrita sob a ótica dos aspectos gráficos é estar preocupado apenas com o tipo de traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação seguida na escrita (da esquerda para a direita), ao passo que os aspectos construtivos se relacionam ao que a criança quis representar, quais estratégias ela utilizou para diferenciar uma escrita da outra. Nesse sentido, é fundamental estar atento para os aspectos construtivos, pois, segundo Ferreiro (2001), é do ponto de vista deles que a escrita infantil evolui, passando por três períodos diferentes: “distinção entre o modo icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 2001, p. 19).

No primeiro período, conseguem-se as distinções entre as marcas figurativas (desenhar) e as não figurativas (escrever). Ferreiro (1990) explica que o desenho está no domínio icônico, com as formas dos grafismos reproduzindo a forma dos objetos, e a escrita está fora desse domínio, não sendo uma reprodução do contorno dos objetos. É neste momento que surgem, segundo Ferreiro (2001), as diferenciações de uma escrita para outra e que os símbolos convencionais (as letras) começam a ser utilizados pelos alunos, embora letras e números possam ser vistos por eles de forma similar, como símbolos de um mesmo conjunto. Ou seja, por serem reconhecidos como marcas não icônicas, não se faz distinção entre eles, que são reconhecidos como letras ou como números (FERREIRO, 1990).

Segundo Ferreiro (1990), as crianças não se preocupam em inventar letras novas; pelo contrário, as recebem e as adotam tal qual a maneira em que são utilizadas na sociedade, embora possam utilizar, às vezes, pseudoletras. “Porém, a informação obtida por meio das trocas sociais está longe de ser imediatamente assimilável; ela exige, por sua vez, esforços de interpretação” (FERREIRO, 1990, p. 24), que acontecem por meio das reelaborações mentais feitas pelo aprendiz.

Essas reelaborações acontecem mediante os constantes conflitos com os quais os aprendizes se deparam, sendo um deles referente à escolha de símbolos que serão utilizados na escrita. Como pudemos perceber, no início do processo de apropriação da escrita, as crianças podem utilizar desenhos (hipótese pictográfica), símbolos aleatórios (escrita por rabiscos), ou mesmo letras convencionais ou pseudoletras para produzirem suas escritas. Nesse nível inicial, ainda não há a compreensão de que existe relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, pois, as crianças estão preocupadas em compreender o que as letras representam e como as letras criam essas representações, conforme esclarece Morais (2012). Contudo, essas primeiras formas de escrita já podem revelar como o sistema está sendo pensado pelo aprendiz.

Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que, nesse período, a escrita é reproduzida de acordo com a forma que a criança identifica como sendo a forma básica, cursiva ou de imprensa, sendo comum a presença de escritas semelhantes, porém consideradas diferentes pelo aprendiz. Além disso, há também nesse período a correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, quando a criança escreve pensando que uma palavra será maior ou menor dependendo do tamanho do objeto a que está se referindo. Essa “[...] *correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita*, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 198, grifos das autoras).

No segundo período descrito por Ferreiro (2001), há uma mobilização maior por parte das crianças para diferenciarem as escritas. Há uma preocupação em tornar as escritas legíveis, interpretáveis e, para isso, o aprendiz, além de levar em consideração a distinção adquirida no nível anterior (diferença entre o icônico e o não-icônico), passa a utilizar critérios de quantidade e variação intrafigural – em uma mesma escrita – e de modos de diferenciação interfigural – entre escritas diferentes (FERREIRO, 1990). Os critérios intrafigurais contemplam um eixo quantitativo e outro qualitativo. No eixo quantitativo, a criança escreve procurando variar a quantidade de letras e, para isso, utiliza uma quantidade mínima de, geralmente, três caracteres, por considerar que esta é a quantidade necessária para tornar uma palavra interpretável (FERREIRO, 2001). Já no eixo qualitativo, segundo a autora, as variações internas das palavras acontecem mediante a variação da ordem e das próprias grafias, não sendo concebível para a criança, por exemplo, a utilização de uma mesma letra no interior de uma palavra (MMM, para “batata”, por exemplo).

Quando se inicia uma preocupação em produzir modos sistemáticos de diferenciação entre as escritas, Ferreiro (2001) afirma que as crianças já estão utilizando critérios interfigurais, que podem ser quantitativos, quando se varia a quantidade de letras de uma escrita para outra para obter escritas diferentes, ou qualitativos, quando se varia o repertório de letras ou a posição das mesmas letras, sem modificar a quantidade. É válido lembrar que essas hipóteses são, conforme expõem Ferreiro e Teberosky (1999), expressões puramente internas das ideias infantis sobre a escrita, uma vez que nenhum adulto ensina isso para a criança.

No período de fonetização da escrita, as crianças começam a perceber que as letras podem corresponder às suas sílabas, sendo a atenção às marcas sonoras o aspecto característico desse estágio (FERREIRO, 2001). Esta autora expõe que, no eixo quantitativo, as crianças passam a reconhecer que a quantidade de letras corresponde à quantidade de partes faladas e ouvidas das palavras, iniciando-se, assim, a hipótese silábica de escrita. Quando essas correspondências começam a ser realizadas por via de letras com valores sonoros relativamente estáveis, começa-se a estabelecer uma correspondência com o eixo qualitativo. Ferreiro (2001) explica que muitos conflitos começam a surgir nesse estágio, fazendo com que a criança avance da hipótese silábica à silábico-alfabética. Esses conflitos surgem

[...] porque a aplicação simultânea da correspondência silábica e da exigência de uma quantidade mínima conduz a resultados contraditórios e porque, no caso da correspondência termo a termo entre elementos

qualificados, há contradição tanto com a exigência de variação intrafigural, como também, em certos casos, com a exigência de diferenciação interfigural (FERREIRO, 1990, p. 60).

Ou seja, a criança que escreve com base em uma hipótese silábica, colocando uma única letra para cada sílaba, passa, com a exigência da quantidade mínima, a ter resistência em representar os seus escritos com uma única letra, mesmo se a palavra que estiver sendo registrada for monossílaba. Além disso, a necessidade de variação intrafigural exigirá que a criança, numa hipótese silábica qualitativa, ao escrever a palavra “URUBU”, por exemplo, resista em representar essa palavra por “UUU”, uma vez que a exigência da variação intrafigural impõe a necessidade de diferenciação no repertório de letras de uma palavra.

A partir desses conflitos, a criança avança para outro estágio de compreensão da escrita, o silábico-alfabético. Nesse período, o aprendiz começa a perceber que uma única letra não é suficiente para representar as sílabas, colocando mais letras para representá-las (FERREIRO, 2001). Entretanto, segundo esta autora, há oscilações nessa representação, uma vez que os alunos estão buscando incorporar o conhecimento de que as letras representam as unidades sonoras. Avançar para o próximo nível, o alfabético, é uma tarefa bastante difícil para a criança, pois ela já elaborou duas ideias bem consistentes: “[...] que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...] e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 217).

Contudo, ao alcançar o nível alfabético de escrita, o aprendiz passa a escrever com base em uma correspondência entre fonemas e letras. Isso não significa dizer que os alunos já dominam as regras ortográficas, mas que compreenderam o que a escrita nota e como as letras criam representações, ou seja, que cada letra da palavra corresponde a unidades menores que a sílaba. Nessa direção, “[...] escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contêm muitos erros ortográficos.” (MORAIS, 2012, p. 64).

Antes de concluir essa seção, é importante apresentarmos algumas considerações finais. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que essa teorização acerca dos estágios de escrita não pode ser tratada de forma fechada, como se se tratassem de etapas estanques de conhecimento que não se inter-relacionam. Pelo contrário, como observa Morais (2012), diversas crianças podem revelar, por meio de suas escritas, que se encontram em mais de uma hipótese da Psicogênese, tendo em vista que suas produções demonstram características de distintos níveis conceituais.

Além disso, não se pode confundir “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com ‘estar alfabetizado’” (MORAIS, 2012, p. 65). Segundo esse autor, para que a criança

torne-se alfabetizada, é necessário um cuidadoso processo de ensino e aprendizagem que vise à consolidação do conhecimento das convenções som-grafia e não mais à compreensão de aspectos conceituais do SEA. Também é preciso reconhecer que dominar a escrita alfabética requer

[...] não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p. 66).

Finalmente, não podemos desconsiderar, como parece fazer a teoria da Psicogênese da Escrita, o papel da consciência fonológica – que corresponde a um “[...] conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2006, p. 60) – na aquisição da escrita silábica, pois, conforme explicita Morais (2012), para chegar a uma hipótese silábica de escrita, na qual se atribui a cada sílaba oral uma letra, o aprendiz precisou analisar fonologicamente a palavra em questão, acionando, para isso, “[...] duas habilidades de consciência fonológica: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais” (MORAIS, 2012, p. 61). Com isso, segundo esse autor, a consciência fonológica constitui condição necessária, embora não suficiente, no processo de apropriação do SEA, não devendo ser associada ao treino de certas habilidades de consciência fonêmica.

Na subseção a seguir, apresentaremos as contribuições da teoria da Psicogênese e de sua didatização para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

1.1.2.2 Contribuições da teoria da Psicogênese da Escrita e de sua didatização para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes

A teoria da Psicogênese possibilitou uma nova maneira de pensarmos o processo de alfabetização, pois, conforme já mencionamos, o foco saiu dos métodos utilizados para alfabetizar e recaiu sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apontaremos algumas contribuições que essa teoria e a sua didatização trouxeram para tratarmos o fenômeno da heterogeneidade no espaço da sala de aula.

Entretanto, antes de mencionarmos essas contribuições, vale à pena discutirmos um pouco alguns dos avanços que obtivemos no campo da alfabetização com base nas

apropriações pedagógicas da teoria da Psicogênese da Escrita. Isso porque, antes de percebermos as implicações dessa teoria para o tratamento da heterogeneidade, é preciso salientar, também, as suas influências na maneira de tratar o processo de alfabetização como um todo e a relação dessas influências no trato da heterogeneidade.

Segundo Morais (2012), foi a partir da teoria da Psicogênese que descobrimos que a escrita não é um código e que a apropriação do sistema de escrita alfabética não acontece da noite para o dia, mediante a transmissão de informações prontas de um adulto alfabetizado. Pelo contrário, observamos que esse é um processo contínuo, marcado por saltos qualitativos, conforme já evidenciamos, que necessita de um ensino que valorize os diferentes conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita.

Isso denota que uma das implicações da teoria da Psicogênese para o tratamento da heterogeneidade é o reconhecimento dos diferentes conhecimentos dos alunos quanto ao nível de compreensão sobre a escrita alfabética, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais e escolares de acesso à língua escrita. Isso porque a maneira como o aprendiz percebe e compreende o sistema de escrita alfabética está diretamente relacionada às aproximações que este já teve com o objeto de escrita tanto nas situações sociais de uso da língua, ou seja, fora do espaço escolar, quanto nas situações de ensino sistemático do SEA, nas atividades escolares.

É assim que se constitui a heterogeneidade da sala, haja vista que as diferentes oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar, definem os ritmos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita. Nesse sentido, a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky contribui, conforme expõe Morais (2012), para pensarmos que não existe “prontidão” para a alfabetização, e que ao invés de excluir aqueles alunos que não conseguem se adequar ao ritmo da maioria do grupo-classe, precisamos trazê-los para o centro de nossa ação docente, partindo dos conhecimentos que eles já possuem.

Nessa esteira, fomos chamados a olhar sob outra perspectiva os erros dos alfabetizados e a interpretá-los, tomando-os como indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender sobre as questões **o que e como** a que temos nos referido. [Nessa perspectiva] O respeito aos percursos individuais cedo nos sinalizou que não seria justo ou adequado simplesmente reprovar alunos que, após os nove ou dez meses do primeiro ano do ensino fundamental, não estivessem alfabetizados (MORAIS, 2012, p. 75, grifos do autor).

Salientamos, assim, que a teoria da Psicogênese despertou a atenção e o trabalho voltado às singularidades dos sujeitos e que a sua didatização contribuiu para proposição de intervenções específicas para grupos de alunos diferentes, como também para interação entre aprendizes com níveis próximos. Embora isso não seja uma contribuição direta da teoria da Psicogênese da Escrita, mas de sua didatização e de outras teorias psicológicas, podemos dizer que o fato do sistema alfabético ser percebido como um objeto de conhecimento que tem propriedades complexas, e o ensino e as práticas docentes tomarem essa perspectiva como princípio das suas ações, faz com que a contribuição, outrora citada, relacione-se à teoria da psicogênese, especialmente à sua didatização.

Nesse sentido, envereda-se pelos processos de aprendizagem dos alunos, que passam a ser o foco de atenção da prática docente. Com isso, “[...] passamos a ver que muitos erros de nossos aprendizes não são indicadores de patologias” (MORAIS, 2012, p. 76), mas que fazem parte do processo natural de aprendizagem e consolidação do SEA. Contudo, isso só se torna possível mediante as contribuições postas pela referida teoria. Nessa perspectiva,

Os avanços não poderiam ser desprezados e, numa lógica que se coaduna perfeitamente com a organização da escolaridade em ciclos, passamos a ver que era preciso ampliar o tempo dedicado ao processo de alfabetização, sem criar mecanismos de retenção ou exclusão para os alunos que levassem mais tempo para serem tidos como alfabetizados (MORAIS, 2012, p. 76).

Assim, a teoria, mais uma vez, contribui para pensarmos na heterogeneidade de conhecimentos dentro do grupo-classe, evidenciando que os tempos e os percursos de aprendizagem dos alunos precisam ser respeitados. Nesse contexto, a escolarização em ciclos é posta em destaque, tendo em vista que a sua política, que elimina a retenção no interior do ciclo de alfabetização, prima por um ensino que contemple as diferentes necessidades dos aprendizes. A seguir, apresentaremos o surgimento da proposta de ciclos e a maneira como essa perspectiva se relaciona com o tratamento da heterogeneidade no espaço escolar.

1.1.2.3 A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização e suas implicações no tratamento da heterogeneidade

Assim como a teoria da Psicogênese da Escrita, a perspectiva de ciclos reforçou ainda mais o papel do aprendiz como sujeito ativo no processo de conhecimento, evidenciando o respeito aos diferentes tempos e percursos de aprendizagem dos alunos. Isso porque, a proposta de ciclos surge com o intuito de “[...] regularizar o fluxo de alunos ao longo da

escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 33).

Percebemos, assim, uma relação dessa proposta com a democratização do ensino, tendo em vista a busca por uma escolarização obrigatória que contemple a todos os aprendizes e assegure a continuidade de seus estudos. Tal continuidade acontece devido à perspectiva de não retenção que existe no ideário de ciclo³, na qual é dado aos alunos um período maior de tempo para realização das aprendizagens previstas. Nessa perspectiva, vai-se de encontro à proposta de seriação, na qual os alunos que não conseguem atender às expectativas de aprendizagem, nem acompanhar o ritmo da turma, ficam retidos ao final do ano letivo.

O sistema de seriação aproxima-se da chamada “estratégia seletiva”, que, segundo Coll e Miras (2004), está respaldada na perspectiva de que o aluno avança no sistema educativo até onde suas capacidades lhe permitem chegar, sendo excluído do sistema quando não mais conseguir acompanhá-lo. Nesse sentido, “a estratégia seletiva responde claramente a uma concepção estática das diferenças individuais e tenta conseguir o ajuste entre o ensino e as características dos alunos mediante a acomodação e a adaptação dos segundos – por intermédio da seleção – à primeira” (COLL; MIRAS, 2004, p. 229).

No ciclo de alfabetização, a retenção é neutralizada, pois compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais. Há uma organização em blocos, com vistas a superar a excessiva fragmentação do currículo imposta pelo regime de seriação, que pode contemplar alguns anos escolares ou a totalidade de anos previstos para um determinado nível de ensino. Diante disso, verificamos a flexibilidade em torno da ordenação do tempo escolar, que acontece, segundo Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), “[...] de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período”.

Há, então, com a perspectiva de ciclos, uma mudança quanto às estratégias que podem ser utilizadas no ensino, como também quanto ao modo de conceber o tempo destinado ao processo de alfabetização e à maneira de avaliar os alunos. Isso porque, ao se respaldar na flexibilização dos tempos de aprendizagem, os alunos ganham a oportunidade de vivenciar,

³ É importante esclarecer que estamos nos referindo à atual proposta de Ciclo de Alfabetização (CA), na qual não há retenção ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, existem propostas em que há retenção. Além disso, esclarecemos que o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi uma iniciativa que teve como foco apenas a alfabetização, sendo posteriormente estendida a outras etapas da escolarização.

durante um período maior que um ano, experiências que podem promover diferentes aprendizagens, em diferentes momentos.

Com isso, a avaliação também se renova, uma vez que não cabe mais a perspectiva estanque de avaliar o aprendiz apenas em um período determinado. Na proposta de ciclos, a avaliação precisa acontecer continuamente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno. Nessa perspectiva, entra em cena a avaliação formativa, entendida como um processo em que “o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e como agir” (ANDRÉ, 1999, p. 23). Nesse tipo de avaliação, o professor assume o papel de gestor da aprendizagem, acompanhando e registrando o percurso avaliativo do aprendiz nas atividades. Desse modo, conseguem-se as informações para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, uma vez que a avaliação formativa “oferece elementos para o aluno monitorar a própria aprendizagem e para o mestre calibrar o ensino” (ANDRÉ, 1999, p. 23).

A atenção à heterogeneidade compõe, portanto, um eixo central da proposta de ciclos, tendo em vista sua preocupação em ampliar o tempo para que os alunos se apropriem de um conjunto de habilidades e competências. Com isso, evidenciam-se as singularidades dos sujeitos no que tange à apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, uma preocupação maior em promover uma avaliação que busca atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva,

[...] os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 695).

É, então, uma proposta que tem como meta combater o fracasso escolar, o elevado número de repetência e a conseqüente evasão escolar dos alunos. Como o cenário do sistema educacional, na década de 1980, era, após o regime militar, de intensa crise, marcado pela existência dos problemas agora citados, observamos, nessa época, a mobilização de diferentes redes de ensino para modificar a essa situação. Por esse motivo, é implantado, nesse período, em muitos Estados do país, o sistema de ciclos.

Percebia-se essa nova proposta como uma medida de reestruturação dos sistemas escolares, tendo em vista a marginalização econômica sofrida pelas massas populares no

regime militar. Segundo Barretto e Mitrulis (2001), vários governos estaduais da região Sul e Sudeste procuraram, no período de transição do regime autoritário para o Estado de direito, que ocorreu ao longo da década de 1980, sanar a dívida pública com a massa da população, incorporando novas medidas às políticas educacionais com vistas à redemocratização do ensino. Nesse sentido, observamos as influências partidárias na reestruturação do cenário educacional, tendo em vista as ideologias e os princípios de participação e gestão democrática que permeavam as ações de partidos políticos eleitos em importantes capitais do país nessa época.

Segundo Mainardes (2006, p. 13), “No Brasil, o termo ‘escola em ciclos’ começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo”. Ao aderir a essa proposta, esse estado, assim como o de Minas Gerais e Paraná, que também implementam esse sistema no decorrer da década de 1980, instituíram um ciclo básico que estruturava, num *continuum*, as antigas 1ª e 2ª séries. Era uma medida que intencionava assegurar o processo de alfabetização em um tempo maior, tendo em vista os altos índices de repetência na antiga 1ª série. Segundo Barretto e Mitrulis (2001, p. 112),

Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientelas grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação.

Essa insatisfação com a proposta do regime seriado, com altos índices de repetência, assim como a busca por uma redemocratização que possibilitasse o atendimento educacional das massas, também foram aspectos que estimularam a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização na rede municipal de ensino de Recife, no período de 1986 a 1988. Segundo Cavalcanti (2012, p. 10), “[...] a proposta do ciclo de alfabetização caracterizou-se em seu discurso como uma alternativa inclusiva e inovadora em questionamento ao caráter excludente e seletivo da organização escolar anterior, propondo uma base democrática [...]”, tendo em vista que ampliava para dois anos o período de alfabetização e destinava às antigas 3ª e 4ª séries o aprofundamento desses conhecimentos. Nessa perspectiva, os professores também precisavam familiarizar-se com essa nova proposta, uma vez que os novos modelos adotados rompiam com os ideários de seriação até então conhecidos.

Contudo, é importante mencionar que, embora a implementação do regime de ciclos tenha acontecido em vários estados durante a década de 1980, já era perceptível, desde as décadas de 60 e 70, algumas iniciativas que enveredavam por essa perspectiva. Mediante os altos índices de repetência, que já assolavam o país nessa época, percebe-se, ao final da década de 60, conforme apontam Barretto e Mitrulis (2001), estados como o de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizarem a organização do seu currículo para a escola primária. Além desses, também houve tentativas de reorganização por parte de Minas Gerais.

O estado de Pernambuco, por exemplo, adotou a organização por níveis, no ano de 1968, com a intenção de romper com a tradição curricular de seriação que vigorava até então. “A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e aos interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Nesse mesmo ano, o estado de São Paulo também adotou essa forma de organização e propôs dois ciclos: o nível 1, que contemplava a 1ª e a 2ª séries, e o nível 2, a 3ª e a 4ª séries, com a promoção acontecendo do 1º para o 2º nível e ao final deste. Nesse novo sistema, o professor recebia, segundo Barretto e Mitrulis (2001), um programa mínimo para cada nível e assumia a função de desenvolver, conforme as metodologias que julgasse as mais adequadas, o seu ensino. Assim, era uma proposta que necessitava do compromisso e do envolvimento do professorado.

Já em Minas Gerais houve a implementação de um sistema de avanços progressivos, de forma gradativa e com um caráter experimental, em Juiz de Fora. Em contrapartida, Santa Catarina foi o estado que desencadeou de modo mais expressivo, abrangente e duradouro esse sistema, embora não tenha sido muito divulgado no país, conforme expõem Barretto e Mitrulis (2001). Segundo essas autoras, “[...] o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus” (2001, p. 109).

Essas iniciativas de adoção dos ciclos respaldavam-se, em maior ou menor grau, nos sistemas de avanços progressivos desenvolvidos nas escolas básicas dos Estados Unidos e Inglaterra. Entretanto, a sua duração variou bastante, assim como a continuidade de sua implementação, que foi por vezes interrompida. Embora não tenham realizado uma análise abrangente do antes e depois da introdução dos avanços progressivos, Barretto e Mitrulis (2001, p. 110) esclarecem que “[...] os estudos apontavam para o estrangulamento de

matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau e provavelmente contribuíram para a extinção do regime de ciclos, que aconteceu ainda na primeira metade dos anos 80”.

Contudo, essa “extinção” não foi duradoura, tendo em vista a adoção ou redefinição da proposta posteriormente a esse período, conforme apresentamos antes. De acordo com Barretto e Sousa (2005, p. 664),

A introdução dos ciclos de alfabetização, que estabeleceram um continuum entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período de maior sinergia entre os sistemas educativos. A partir da década de 90, várias redes escolares passaram a adotar ciclos em todo o ensino fundamental. Atualmente, eles podem ser encontrados seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em vários agrupamentos.

Desse modo, evidencia-se a variação existente dentro das redes escolares que adotaram esse regime, tendo em vista a autonomia que cada uma dispõe ao adotar essa proposta. Nesse sentido, percebemos que as diferentes épocas de adoção desse sistema aconteceram com base na redefinição dos problemas educacionais, cada uma à sua maneira, como também das urgências e do ideário pedagógico de cada época. Entretanto, apontamos para a base comum que rege a proposta de ciclos e que apresenta relação direta com a perspectiva da heterogeneidade: a garantia de manter na escola, mediante mudanças na concepção de tempo, de espaço e da própria cultura escolar, o grande contingente de alunos que, independentemente de classe, etnia, ou qualquer outra diferença, precisa permanecer nessa instituição e adquirir os conhecimentos socialmente relevantes.

Atualmente, diversas redes de ensino no país organizam-se em ciclos, contemplando, principalmente, os três primeiros anos do ensino fundamental, conhecido como o “ciclo de alfabetização”. A rede municipal de ensino de Caruaru - PE, campo de nossa investigação, é um dos municípios, dentre muitos, que aderiu a essa proposta do “ciclo de alfabetização”, em decorrência, principalmente, da implantação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), que aconteceu no município no ano de 2013. Isso porque, o Pacto trabalha na perspectiva do ciclo de alfabetização. Nessa proposta, pretende-se assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, as práticas de ensino até então desenvolvidas com a proposta de seriação precisam ser modificadas, estando tais modificações respaldadas nos múltiplos saberes que os professores trazem consigo. Entretanto, ressaltamos que a implementação da proposta do ciclo de alfabetização não é garantia de atendimento à heterogeneidade, e que

essa proposta, embora pressuponha a existência da heterogeneidade no grupo-classe, pode não se efetivar enquanto práticas diferenciadas que contribuam, de fato, para as diferentes aprendizagens dos alunos. A seguir, discutiremos sobre esses diversos saberes que permeiam a prática docente.

1.2 Os saberes e as práticas dos professores

Em todas as práticas desenvolvidas pelo professor, no espaço da sala de aula, são mobilizados saberes construídos no decorrer do tempo e da carreira profissional docente. Tais saberes podem ser oriundos do seu processo formativo, por meio das contínuas trocas e interações ocorridas no processo de socialização profissional e do seu trabalho diário, como também da sua trajetória pré-profissional, conforme esclarece Tardif (2008). Nesse sentido, podemos pensar que os saberes e as práticas dos docentes alfabetizadores relativos ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita estarão ancorados em saberes que, como explicaremos logo mais, podem proceder das mais variadas fontes.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que, ao falarmos de saberes, não estamos nos referindo à teoria, uma vez que “teoria” e “saberes” constituem categorias distintas, embora possam aparecer interligados na ação docente. Isso porque os professores utilizam “[...] um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais” (CHARTIER, 2010, p. 13).

Desse modo, percebemos que as teorias científicas são retraduzidas na prática dos professores, embora Chartier (2010) pontue que elas têm sido mais eficientes para pesquisar do que para ensinar. Segundo essa autora (CHARTIER, 2007), os professores primários geralmente desconsideram as informações produzidas cientificamente, tendo em vista a distância com que as mesmas foram produzidas do espaço da sala de aula e a sua inutilidade para as ações docentes.

Essas reflexões nos levam a pensar na difundida dissociação entre teoria e prática, que opõe professores de um lado e pesquisadores de outro. Segundo Tardif (2008, p. 35), “Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de

produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. De um lado, os “produtores de saber”; do outro, os “executores”.

No entanto, são múltiplos os saberes utilizados pelos docentes na sala de aula, sendo o saber científico apenas um dos componentes desses saberes. Nesse sentido, não podemos reduzir o trabalho docente à mera transmissão de conhecimentos, uma vez que os professores, conforme esclarece Tardif (2008), dispõem de uma função tão importante quanto a da comunidade científica. Reduzi-los a meros transmissores de conhecimento é cair no modelo da racionalidade técnica, entendendo-a como “[...] um conjunto de saberes elaborado dentro dos padrões técnicos/científicos para a escola que se materializarão, tal qual pensado, na prática do professor” (FERREIRA, 2007, p. 56).

Nessa perspectiva, o docente é visto como um instrumento que transmite o saber produzido por outros, sendo desconsiderado como um sujeito que também produz conhecimento. Entretanto, o professor é um sujeito que produz saberes e conhecimentos no contexto de seu trabalho cotidiano. Ao confrontar seus saberes iniciais com as suas vivências escolares, o docente coloca-se em um processo contínuo de formação, pois “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (PIMENTA, 2012, p. 32, grifos da autora).

As pesquisas que se preocupam em evidenciar esse saber prático dos docentes ajudam a compreender como o ofício docente vai-se constituindo. Essas pesquisas resultantes do “pensamento e da ação dos práticos”, conforme expõe Chartier (2007), contribuem para que os professores sejam vistos como produtores de conhecimento, além de contribuir para a elaboração de sua própria teorização. “Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”, eles podem dar aos práticos a maestria explícita do que estes sabem fazer de modo somente implícito” (CHARTIER, 2007, p. 187).

Tais práticas podem estar ancoradas em diferentes saberes, tais como os provenientes da formação profissional, que abarcam os saberes das ciências da educação, os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Segundo Tardif (2008), os saberes profissionais dizem respeito àqueles adquiridos por meio das instituições de ensino destinadas à formação de professores.

Nessas instituições, o docente se depara com os saberes das ciências da educação e a partir deles vai consolidando seus saberes pedagógicos, que dizem respeito às concepções provenientes da reflexão acerca da “[...] prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de

representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2008, p. 37). Ou seja, com base em saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, o professor constitui as suas práticas de ensino, confrontando e reelaborando esses saberes. Com isso, podemos dizer que os saberes pedagógicos articulam-se às ciências da educação, tendo em vista que “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Os saberes disciplinares e curriculares referem-se àqueles produzidos e selecionados pelas instituições universitárias e escolares, respectivamente. Os primeiros “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2008, p. 38). Os segundos correspondem aos objetivos, métodos e conteúdos categorizados pela instituição escolar e disseminados, conforme o referido autor, como os modelos de saberes sociais da cultura erudita, como também para formação dessa cultura. Sendo assim, constituem-se em saberes que provêm do exterior do ofício de ensino, tendo em vista que o professor não participa de sua elaboração e os mesmos já se encontram estabelecidos.

Por fim, os saberes experienciais dizem respeito aos saberes provenientes das experiências dos professores, que são adquiridas por meio de suas práticas cotidianas. Com isso, eles não se encontram definidos nos currículos e nem nas instituições de formação, muito menos sistematizados como teoria e doutrina, uma vez que é no exercício diário de sua função, em meio às improvisações e às ações impostas pelos condicionantes do contexto escolar, que o saber experiencial do professor vai-se constituindo (TARDIF, 2008).

Ao ter que improvisar em meio a situações concretas que não apresentam soluções prontas e acabadas, o docente vai desenvolvendo um *habitus* na sua prática de ensino, que será utilizado toda vez que se deparar com esses tipos de situações, que exigem a capacidade de lidar com ocorrências transitórias. Nesse sentido, “Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2008, p. 49). Isso evidencia que os saberes experienciais apoiam-se em outros saberes, que são retraduzidos e submetidos às convicções que foram construídas na prática.

Diante disso, percebemos o quão plural é o saber docente e sinalizamos para a possibilidade desses diferentes saberes serem mobilizados na prática das professoras alfabetizadoras que analisamos. Além disso, atentamos para o fato desses saberes serem ainda: temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, conforme expõe Tardif (2000). Segundo este autor, os saberes profissionais dos professores são temporais por serem adquiridos ao longo do tempo. Isso significa que boa parte do que os professores sabem advém de sua própria história de vida escolar, sendo os primeiros anos de sua prática profissional decisivos para a aquisição das competências e a estruturação de sua rotina. Além disso, os saberes são temporais pelo fato de serem adquiridos e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional.

Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) esclarecem que a história de vida pessoal e escolar do professor possibilita a este interiorizar

um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Para Tardif (2000), os saberes também são plurais e heterogêneos, porque, conforme já explicitamos, provêm de fontes diversas, não se constituindo em um repertório de conhecimentos unificado. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Estes ainda se caracterizam como plurais e heterogêneos, conforme Tardif (2000), pelo fato dos professores tentarem atingir em suas ações diferentes tipos de objetivos.

Ao terem essa intenção, os docentes buscam traçar estratégias que consigam dar conta desse pluralismo de objetivos e com isso se deparam com a questão da pertinência de suas ações. Nesse sentido, suas ações pautam-se em uma coerência que busca contemplar aspectos presentes no cotidiano da sala de aula, ou seja, em uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007), que pode, numa visão teórica, ser percebida por outros que se encontram fora desse ambiente e não compartilham as diferentes tramas nele vivenciadas como incoerente, uma vez que podem coexistir nela perspectivas teóricas diferenciadas.

Muitas vezes, pesquisadores da universidade tendem a considerar as ações docentes como incoerentes, tendo em vista que se baseiam na “coexistência heteróclita de atividades

evidenciando modelos [teóricos] incompatíveis” (CHARTIER, 2007, p. 198). No entanto, essa “incompatibilidade” do ponto de vista teórico inexistente do ponto de vista dos “saberes da ação”, haja vista que os procedimentos adotados pelos docentes são organizados dentro de um sistema de forte coerência pragmática, que tem em diversas fontes a base de suas decisões e a consolidação de seus programas de ação, como já mencionamos. Com isso, “o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante” (CHARTIER, 2007, p. 200).

É válido salientar que esse contexto no qual o docente está inserido é um lugar que influencia seus pensamentos e ações. Como os saberes profissionais são, conforme expõe Tardif (2000), personalizados e situados, tendo em vista que todo professor tem uma história de vida e encontra-se imerso dentro de uma cultura, dispondo de emoções, sentimentos próprios, seus pensamentos e suas práticas acabam sendo marcados pelos contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, eles são situados na medida em que são construídos e utilizados para funções específicas do seu trabalho. Raramente se trata de “[...] saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15).

Com isso, percebemos que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos e conhecimentos teóricos, levando-nos a compreender que as práticas das professoras alfabetizadoras não estarão centradas apenas nos conteúdos a serem ministrados e muito menos na aplicação de teorias científicas, mas em todo pluralismo de saberes que acabamos de evidenciar, ao mesmo tempo em que são temporais, personalizados e situados. Nessa perspectiva, acreditamos que as suas experiências como professoras alfabetizadoras e alunas que foram alfabetizadas podem ser “(re)ativadas” ao desenvolverem suas práticas de alfabetização. Diante disso, Tardif e Raymond (2000, p. 213) afirmam que

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Os saberes da ação apresentam-se, assim, como uma das fontes mais priorizadas dos professores, uma vez que o “como fazer” emerge dessas experiências da ação. Ao priorizarem esse saber, são as trocas e as interações entre os pares que nutrem mais fortemente o trabalho docente. Nesse sentido, “As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas” (CHARTIER, 2007, p. 186). Isso leva cada um a reformular “[...] 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” (CHARTIER, 2007, p. 204).

Diante disso, percebemos que são nos saberes da ação que o professor estabelecerá a sua maneira de ensinar ao reinventar e reformular as teorias acadêmicas, as prescrições legais, as regras, ou seja, “as estratégias” e utilizá-las conforme suas necessidades, o que podemos chamar de “táticas”. Segundo Certeau (1994, p. 99), estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Em outras palavras, é o espaço dos que determinam o que deve ser feito, dos que impõem, ao passo que “A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (1994, p. 100), ou seja, é o lugar da ação em que se modifica o instituído, em que há a subversão do prescrito.

Tais modificações fazem parte do movimento de inovação didática e pedagógica da prática docente, pois são os “tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” (CHARTIER, 2000a, p. 164), ou seja, o fazer ordinário da classe que pode conduzir ou não a mudanças nas práticas. O professor, como “homem ordinário” (CERTEAU, 1994) que institui uma dinâmica própria ao modificar, resistir, inventar, burlar as prescrições estabelecidas, evidencia que, embora esteja em uma situação de menos poder (de dominado), não se encontra numa posição de passividade. Essas invenções cotidianas que acontecem na escola são um exemplo dessa inconformidade docente, pois “representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhe são impostas [...]” (DURAN, 2007b, p. 126). Chartier e Hérbrard (1998, p. 31) explicam que a invenção do cotidiano fornece

os meios de reconhecimento do efêmero, da ocasião aproveitada ou perdida, desse fazer que não capitaliza seus efeitos em um lugar definido, breve, de como “se” praticam comumente, isto é, no dia-a-dia, de maneira

indefinidamente recorrente e nunca idêntica, os espaços ordenados que não “se” construiu nem se quis, mas dos quais “se” é simplesmente usuário.

Trata-se, portanto, de um “fazer ordinário”, um fazer que procura suprir as diferentes necessidades que diariamente aparecem no cotidiano e que levam o professor, como usuário desse espaço, a inventar sua maneira de agir. A essas invenções estão interligados os esquemas (GOUGOUX, 2002) que os professores mobilizam na sala de aula, com vistas a operacionalizar um ensino ajustado às potencialidades dos educandos. Trata-se, então, de procedimentos regulares, ou seja, formas organizadas e estabilizadas de ensino que os docentes acionam no processo de mediação entre as crianças e seus conhecimentos.

Segundo Duran (2007b), as invenções levam à produção de uma “cultura”, de saberes pedagógicos que foram produzidos no cotidiano da escola e que conseqüentemente apresentam sentido e relação com a prática docente.

Contudo, isso não quer dizer que, ao priorizar os saberes práticos, o docente desconsidera outros saberes. Pelo contrário. Percebemos, conforme expomos em toda seção, que ele poderá mobilizá-los em suas práticas de ensino, selecionando-os, filtrando-os e reelaborando-os. Não podemos, no entanto, hierarquizar os diferentes tipos de saberes e muito menos atribuir juízo de valor a nenhum deles, haja vista a importância de cada um para a constituição das práticas dos professores. Na seção seguinte em que evidenciamos algumas pesquisas relacionadas a nosso objeto de investigação, podemos observar essa relação entre saberes e práticas no cotidiano da sala de aula.

1.3 Pesquisas sobre saberes e práticas relativos à heterogeneidade na alfabetização

Nesta seção, buscamos realizar um levantamento acerca de estudos que tratam das práticas de alfabetização de professores no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita. Para isso, utilizamos como fonte de consulta o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco, as publicações dos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁴, como também os artigos contidos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

⁴ Ao analisarmos os anais da ANPEd enfocamos o GT 10, que agrupa trabalhos referentes à Alfabetização, Leitura e Escrita, e o GT 4, que contempla trabalhos da área de Didática.

Em nosso mapeamento, selecionamos as dissertações e teses da área de Educação da Universidade Federal de Pernambuco por esta estar localizada no estado em que desenvolvemos a nossa investigação, o que possibilitou dispormos de um panorama sobre os estudos que já vêm sendo realizados sobre a alfabetização e o atendimento à heterogeneidade. Também escolhemos essa instituição pelo fato dela possuir um núcleo de pesquisa e extensão, o Centro de Estudos e Linguagem (CEEL), que desenvolve atividades com vistas à melhoria da Educação Básica nessa área.

Consultamos, ainda, os anais das reuniões anuais da ANPEd por ser esta uma associação de renome nacional no quesito referente à pesquisa e produção de conhecimento na área de educação, que busca o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa nessa área no Brasil. Para completar esse mapeamento no âmbito nacional das produções que enfocaram a alfabetização e a heterogeneidade na última década, selecionamos as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que publica artigos resultantes de estudos e pesquisas educacionais.

Foram encontrados, inicialmente, no BDTD da UFPE, no período de 2002 a 2012, um quantitativo de 44 pesquisas que enfocavam a temática da alfabetização. Contudo, entre essas pesquisas, localizamos apenas 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese que enfocavam a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e teses da área de Educação do Banco de Dados de Teses e Dissertações da UFPE que abordaram o tema da heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012

Temas (Dissertações / Teses)	Ano	Autor
O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos. (Dissertação)	2004	Solange Alves de Oliveira
Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1ºciclo no ensino fundamental. (Dissertação)	2008	Magna do Carmo Silva Cruz
Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. (Tese)	2010	Solange Alves de Oliveira

Em relação aos trabalhos publicados nos anais da ANPEd no período de 2002 a 2012, conforme Quadro 2, foram localizados 2 (dois) estudos no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, publicados na versão de trabalho completo. No GT 4 – Didática, encontramos 1 (um) estudo, publicado na versão de pôster. É importante esclarecer que os 2 (dois) trabalhos

apresentados no GT 10 da ANPEd são oriundos dos trabalhos anteriormente mencionados no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, constituindo, portanto, parte deles.

Quadro 2 - Trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPED que abordaram os temas práticas alfabetizadoras e a apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos e a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012

Temas (Trabalho / Pôster)	GT	Ano	Autor
O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática (Trabalho)	10	2006	Solange Alves de Oliveira (UFPE)
Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem? (Trabalho)	10	2008	Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE)
Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos (Pôster)	4	2007	Isabela Bilecki da Cunha (USP)

Já na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, também encontramos dois artigos publicados, como podemos observar no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Artigos publicados na RBEP que abordaram o tema práticas alfabetizadoras e a apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos, como também a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, no período de 2002 a 2012

Temas (Artigos)	Ano	Autor
Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica.	2008	Maria de Lourdes Rangel Tura Maria Inês Marcondes
Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?	2011	Magna Silva Cruz Eliana Borges Albuquerque

Ao realizarmos uma leitura geral⁵ das pesquisas ora evidenciadas, percebemos como indicativo o fato de as professoras estarem atentas para a heterogeneidade presente no ambiente da sala de aula, como também de buscarem meios para lidar com os diferentes percursos e níveis de aprendizagem, embora apresentassem dificuldades em lidar com esse fenômeno, que, conforme alguns estudos, era tratado timidamente.

Apesar de todas essas investigações abordarem o aspecto da heterogeneidade, observamos que alguns estudos evidenciaram uma aproximação mais direta com o nosso objeto de estudo. Por esse motivo, não nos deteremos a uma análise de todos os trabalhos

⁵ É válido esclarecer que todos os estudos encontrados foram lidos na íntegra, exceto as dissertações e teses, que tiveram apenas os seus resumos lidos.

encontrados nesse levantamento, mas apenas daqueles que apresentarem relação mais direta com a heterogeneidade.

Como algumas das pesquisas publicadas na ANPEd referem-se aos trabalhos encontrados no BDTD, focaremos nossa discussão nos estudos de Oliveira (2004), Cruz (2008a), Cunha (2007) e Tura e Marcondes (2008), com vistas a não realizarmos uma discussão repetitiva. Nessa direção, abordaremos o que neles se relacionar com o fenômeno da heterogeneidade.

A investigação de Tura e Marcondes (2008) analisou, por meio da análise das concepções de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro – na qual havia sido instituído um primeiro ciclo de formação – a questão das turmas homogêneas/heterogêneas no sistema de ciclos. Para isso, realizaram questionários, composto por 21 perguntas (abertas e fechadas), que buscavam informações sobre questões demográficas e concepções sobre a prática docente, com 127 professoras regentes de turmas que se estruturavam no sistema ciclado.

Para a análise categorial dos dados, as autoras respaldaram-se em duas indagações do questionário que versavam sobre as vantagens do trabalho com turmas “homogêneas” e “heterogêneas”. Os resultados evidenciaram que, nas circunstâncias de implementação do sistema de ciclos, as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro apresentavam dificuldades em lidar com as diferenças entre os alunos, como, também, de romper com certos padrões de organização escolar. Ao se remeterem às vantagens de se trabalhar com turmas heterogêneas, a categoria com percentual mais alto dizia respeito à “troca de experiências” (45,4% das respostas). No entanto, o “trabalho diversificado” ocupou apenas 6,3% das enunciações dos sujeitos. As categorias “desafio”, “ajuda mútua” e “crescimento mútuo” foram enunciadas por 39,7% dos sujeitos e “não há vantagens” por 8,6% das professoras. Tais resultados revelam, segundo as autoras, que, apesar de um grande número de professoras já ter incorporado em seus discursos os princípios que norteiam a perspectiva do sistema de ciclos – uma vez que a interação era vista como aspecto positivo das turmas heterogêneas –, parecia ainda haver dificuldades em mudar as formas de organização das atividades escolares.

Com isso, percebemos o movimento que muitas docentes ainda vivenciam em suas práticas de romper e, ao mesmo tempo, manter ações que se distanciam da perspectiva de atendimento à heterogeneidade, muito em decorrência do ensino de seriação ainda arraigado em suas práticas. Percebemos que há uma dificuldade em lidar com os diferentes conhecimentos dos alunos e que os princípios orientadores da ideia de ciclos, junto a essas

práticas de ensino já consolidadas, parecem causar conflitos e dúvidas em suas maneiras de agir, no que diz respeito ao atendimento à heterogeneidade.

Essa incorporação dos princípios que orientam a ideia dos ciclos na prática das professoras pode ser observada no estudo de Oliveira (2004), que buscou perceber como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA num regime ciclado. Nessa perspectiva, foram analisadas as concepções das professoras acerca de seus encaminhamentos didáticos em sala de aula (enfocando, entre outros aspectos, o tratamento dado aos “erros” dos educandos, à heterogeneidade da aprendizagem do SEA e ao registro dos progressos e necessidades individuais dos alunos) e identificados os fatores que facilitavam e/ou dificultavam a prática avaliativa das professoras referente ao aprendizado do SEA.

Para isso, a autora realizou entrevistas de grupos focais com professoras de três escolas dos três anos do primeiro ciclo, na rede municipal de Recife - PE. Os “diários de classe” dessas docentes também foram analisados com o intuito de perceber as formas de registro e avaliação que elas estavam desenvolvendo a partir da implantação da proposta de ciclos. Como resultados, Oliveira (2004) apontou, entre outros aspectos, que havia uma preocupação das mestras com a promoção automática dos aprendizes, uma vez que a rede defendia essa promoção, mas não esclarecia, por meio de suas propostas, os conteúdos e as aprendizagens correspondentes a cada ano do ciclo. Desse estudo, concluiu que as docentes sentiam dificuldades em evidenciar quais as formas de ensino e os conhecimentos dos quais os alunos deveriam se apropriar ao final de cada ano ciclo.

Em relação aos encaminhamentos didáticos, Oliveira (2004) evidenciou que as docentes reconheciam, embora revelassem dificuldades em lidar com a diversidade, a necessidade de levar em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, criando, para isso, táticas que recaíam em atividades de agrupamento dos alunos por níveis de aprendizagem e de atividades diversificadas realizadas com base em diagnósticos, dentre outras estratégias.

Diante disso, podemos observar as tentativas que as professoras alfabetizadoras já imprimiam em suas práticas com vistas ao atendimento da heterogeneidade das aprendizagens. Nessa direção, revelavam uma preocupação, mediante o trabalho no regime de ciclos, em desenvolver práticas de alfabetização que contemplassem atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de aprendizagem, embora isso ainda se caracterizasse como uma ação difícil para muitas docentes.

Nesse sentido, podemos dizer que essas investigações abrem caminho para pensarmos nosso objeto de pesquisa e compreendermos que o fenômeno da heterogeneidade começa a

ser pensado na concretização da proposta de ciclos. Nessa perspectiva, as pesquisas já apontam que há dificuldades em lidar com os diferentes conhecimentos dos aprendizes e que certas estratégias e esquemas de ação passam a ser utilizados pelas professoras para lidar com esse fenômeno. É nesse ponto que anexamos a nossa investigação, uma vez que também buscamos compreender os procedimentos utilizados por professoras do 1º ano no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos alunos.

Com base nas referidas evidências, ainda podemos nos reportar ao estudo de caso realizado por Cruz (2008a). Com o intuito de analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos, a autora buscou perceber se havia práticas diferenciadas e aprofundadas a cada ano do 1º ciclo da rede municipal da cidade de Recife - PE, e se era possível, mediante uma prática sistemática de alfabetização, promover a apropriação do SEA no primeiro ano, deixando os outros anos para um maior aprofundamento na leitura e produção de textos.

Para isso, a autora realizou uma pesquisa de caráter longitudinal com três turmas: uma do 1º, uma do 2º e outra do 3º ano do 1º ciclo de uma escola da secretaria de educação da cidade de Recife - PE. Com os alunos foram realizadas duas atividades diagnósticas (um ditado mudo e a reescrita de uma fábula), uma no início e outra no final do ano letivo. Já com as professoras, foram realizadas entrevistas, além de observações de aulas.

Os resultados dessa investigação sugeriram, no que concerne ao fenômeno da heterogeneidade, que as práticas diferenciadas das docentes, em relação ao ensino de leitura e da escrita, o respeito à heterogeneidade nas turmas e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado a apropriação da alfabetização dos alunos do 1º ciclo e o avanço dos estudantes dos outros anos.

O estudo de Cunha (2007), por sua vez, procurou desvelar a postura de professores da rede pública municipal de São Paulo, quanto à inclusão das crianças com dificuldades, diante das mudanças ocorridas na organização da escola em ciclos. Para isso, realizou, por meio de entrevistas, uma pesquisa de campo, com 4 professoras do 1º ciclo de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Os resultados dessa pesquisa revelaram, mediante as análises discursivas, que as docentes reconheciam a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades e que, ao trabalharem com esse novo regime, desenvolviam práticas revestidas de novos sentidos, embora ainda pautadas na seriação.

Entre essas práticas, Cunha (2007) encontrou uma diversidade de ações que combinavam novos (as adaptações realizadas por meio do regime de ciclos) e velhos elementos (práticas pautadas no regime da seriação), respeitando ora sim, ora não a

heterogeneidade da turma. As entrevistas realizadas com as docentes revelaram: um trabalho diferenciado, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; a realização de sondagens, com avaliações que são realizadas com a finalidade de reconhecer as necessidades e os avanços dos alunos; os agrupamentos, feitos com o intuito de otimizar o atendimento e integrar os alunos; os trabalhos individualizados, para suprir necessidades específicas; a busca por atividades diversificadas e estimulantes. Desse modo, Cunha (2007) defende que as práticas dos professores têm sofrido mudanças no regime de ciclos, evidenciando o posicionamento ativo dos docentes diante de novas realidades como essa.

Diante disso, podemos evidenciar a não estabilidade das práticas de ensino das professoras, que, ao se depararem com novos desafios e realidades educacionais, constroem diferentes esquemas de ação por meio da mobilização de diferentes saberes. Em outras palavras, para lidar com o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, presente nos estudos ora apresentados, as docentes pareciam testar esquemas que dessem conta dos diferentes conhecimentos dos alunos em sala. Para isso, pareciam ancorar-se nas práticas e nos saberes oriundos tanto de sua trajetória pré-profissional e profissional, como de suas experiências em sala de aula, conforme explicitamos na seção referente aos saberes e às práticas dos professores.

Percebemos, então, que todas essas investigações já apontam o posicionamento ativo dos professores ao tratarem o aspecto da heterogeneidade no espaço escolar. No entanto, não observamos uma análise detida acerca das práticas docentes no tratamento desse fenômeno na sala de aula, uma vez que o foco dos estudos ora apresentados recaíram sobre as concepções docentes ou, então, sobre as suas práticas, no tocante ao ensino do SEA. Assim, o atendimento à heterogeneidade e a dificuldade em lidar com esse fenômeno aparecia como uma das vertentes desses estudos, não sendo o foco central de análise, conforme propomos na presente investigação.

CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de investigar saberes e práticas de professoras do 1º ano do ensino fundamental sobre o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita, utilizamos, na presente investigação, a abordagem qualitativa. Tal abordagem, segundo André (1995), apresenta as seguintes características principais: a ênfase no processo e não nos resultados finais; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; a preocupação com os significados, com a maneira própria pela qual as pessoas se veem, veem o mundo e as suas experiências; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

No entanto, apesar de respaldarmo-nos em uma abordagem qualitativa, recorreremos também a dados quantitativos, uma vez que não há dicotomia entre quantidade e qualidade, conforme esclarece André (1995).

Diante disso, desenvolvemos uma análise acerca dos saberes das professoras alfabetizadoras (considerando suas crenças, valores e aspirações) e de suas práticas de ensino tecidas na sala de aula (considerando suas atitudes). Nesse sentido, descrevemos, percebemos e interpretamos a realidade, apoiando-se, em alguns momentos, nesse conjunto analisável de dados qualitativos, a dimensão também quantitativa, conforme já mencionamos.

2.1 Definição do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa

O campo de nossa investigação abrange duas escolas públicas municipais da Secretaria de Educação da cidade de Caruaru – PE, situada na região Agreste do Estado de Pernambuco. A escolha dessa região deveu-se ao fato da pouca frequência de estudos investigativos que vêm sendo desenvolvidos nesse espaço geográfico sobre a referida temática, como também pelo compromisso social e educativo que assumimos com a cidade e a região, uma vez que, com a interiorização das universidades públicas, sentimos a necessidade de desenvolver pesquisas que tratem e evidenciem a realidade local.

A escolha dessas escolas ocorreu mediante a indicação da Secretaria de Educação do município, que nos direcionou para aquelas instituições que apresentavam professoras consideradas, pela rede municipal de ensino, como boas alfabetizadoras. Ou seja, professoras que, ao final do ano letivo, conseguiam bons rendimentos, no que se referia à alfabetização dos aprendizes. Isso porque acreditamos que, para conseguir bons rendimentos com a maioria dos alunos, a docente atentaria, de alguma forma, para a heterogeneidade de conhecimentos

sobre a leitura e a escrita presentes na sala de aula. Além disso, também buscamos encontrar essas boas alfabetizadoras por meio da indicação de professoras e coordenadoras que atuavam na rede municipal de ensino.

Tal indicação foi uma solicitação nossa, tendo em vista a intenção de investigar os saberes e as práticas de duas docentes do 1º ano do ensino fundamental que se destacavam em suas práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Caruaru - PE. Esclarecemos que, diante das indicações feitas, elegemos alguns critérios de escolha das duas participantes da pesquisa: primeiramente, selecionamos aquelas docentes que tiveram o maior número de indicações, tanto da Secretaria de Educação, quanto das professoras e coordenadoras da rede; em segundo lugar, aquelas que apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa; e, por fim, as que apresentavam uma maior experiência com alfabetização. Ambas as educadoras escolhidas não tiveram suas identidades reveladas e, com vistas a manter esse anonimato, foram nomeadas de PA e PB.

É válido destacar que tanto PA quanto seus 24 (vinte e quatro) alunos não demonstraram nenhuma resistência no que diz respeito à presença da pesquisadora no ambiente da sala de aula, sendo o processo de coleta de dados bastante tranquilo. Além disso, o fato de termos colocado a docente na posição de colaboradora de nosso estudo possibilitou essa aproximação, como também uma maior abertura para falar e expor sua prática alfabetizadora. Essa docente, que trabalhava em uma turma do 1º ano do I Ciclo em uma escola de tempo integral, mantinha uma sala de aula organizada, com o “Cantinho das atividades”, onde ficavam expostas as atividades realizadas pelos alunos, e visualmente bem decorada, com imagens, cartazes de texto, e as letras do alfabeto. No que diz respeito à distribuição dos alunos em sala, eles geralmente eram organizados em fila, devido ao espaço do próprio ambiente que não era muito grande. Entretanto, em alguns momentos, a docente procurava agrupar alguns aprendizes, mantendo uma parte da sala em filas e a outra em duplas.

A professora B e seus 31 (trinta e um) discentes também não demonstraram nenhuma resistência em relação à presença da pesquisadora na sala de aula, mostrando-se bastante solícita às nossas inquietações. A docente assumiu uma postura de colaboradora de nosso estudo, haja vista seu interesse em compartilhar e explicitar as suas maneiras de fazer no cotidiano de sua prática alfabetizadora. Embora a sala de aula contemplasse esse grande número de discentes, uma quantidade acima do ideal ao tratarmos de salas de alfabetização, não presenciamos problemas com indisciplina na sala de aula, tendo em vista o grande controle disciplinar que a docente mantinha sobre seus alunos. Para isso, o ambiente da sala

de aula, apesar de espaçoso, apresentava-se repleto de bancas e alunos enfileirados. Assim como a professora A, essa docente também mantinha uma sala bem decorada com cartazes, imagens, letras do alfabeto e o “Cantinho da leitura”, que podia ser utilizado pelos alunos mediante a permissão da educadora.

É válido esclarecer que delimitamos o quantitativo de dois sujeitos, considerando o tempo para realização da pesquisa e a necessidade de aprofundamento da análise dos dados. Além disso, optamos pelo ambiente da escola pública, por acreditarmos ser esse o espaço que evidencia a realidade educacional à qual a maioria da população do nosso país tem acesso.

No quadro 4, abaixo, apresentamos o perfil das duas professoras investigadas.

Quadro 4 - Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa

Formação / Experiência Profissional	PA	PB
Ensino Médio (curso, rede e ano de conclusão)	Magistério, Rede pública 1996	Magistério Rede pública
Graduação (curso, rede e ano de conclusão)	Pedagogia Instituição privada: 2006	Pedagogia Instituição privada Em andamento: 4º período
Pós-Graduação	—	—
Quantidade de anos de experiência como docente	10 anos	15 anos
Quantidade de anos de experiência com alfabetização	06 anos	10 anos
Quantidades de anos de experiência na rede municipal	07 anos	05 anos
Atuação em outra escola	Não	Não
Exerce outra atividade profissional	Não	Sim (artesã)
Situação de trabalho na rede	Contratada	Contratada

Quanto à formação e ao tempo de experiência das professoras investigadas, podemos observar similaridades. Ambas tinham formação em Magistério e Pedagogia, sendo que uma delas estava cursando, à época da pesquisa, o 4º período da graduação. Nenhuma das duas havia cursado pós-graduação e apresentavam uma experiência considerável como docentes – PA, 10 (dez) anos e PB, 15 (quinze) –, como também na área da alfabetização – 06 (seis) e 10 (dez) anos, respectivamente. As duas docentes trabalhavam como contratadas na rede – PA há 07 (sete) anos e PB há 05 (cinco) – e não lecionavam em outra escola. PA não exercia outra

atividade profissional, mas PB atuava como artesã, segundo ela, mais como um *hobby*. Vejamos agora, como eram as turmas dessas professoras.

2.1.1 Caracterização das turmas

A turma de cada professora investigada totalizava o seguinte quantitativo de alunos: 24 (vinte e quatro), no caso da turma da docente A, e 31 (trinta e um), no caso da turma da docente B. Ressaltamos que os nomes de todos os alunos mencionados na análise são fictícios, a fim de preservar suas identidades, e foram criados a partir da letra inicial de seus próprios nomes.

Para traçar o panorama geral de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita, realizamos 04 (quatro) atividades diagnósticas (escrita de palavras; leitura de palavras; leitura de texto; escrita de texto), as quais foram realizadas com os alunos de cada turma no mês de agosto de 2013, antes de iniciarmos as observações no espaço da sala de aula. Tais atividades permitiram, assim, caracterizar os diferentes conhecimentos acerca da leitura e da escrita desses alunos, de modo a que pudéssemos ter um perfil das duas turmas.

Na atividade de escrita de palavras (Anexo A), os alunos foram solicitados a escrever, à sua maneira, o nome de 12 (doze) imagens: pé, trem, sapo, estrela, borboleta, elefante, queijo, lâmpada, geladeira, abelha, bicicleta, pirulito. É válido mencionar que, antes de as crianças escreverem as palavras, explicitamos o que cada figura representava, a fim de evitar dubiedade. Salientamos, ainda, que as palavras escolhidas continham diferentes estruturas silábicas (consoante-vogal; vogal-consoante; consoante-vogal-consoante; consoante-consoante-vogal, dentre outras), como também variação quanto ao número de sílabas.

As atividades de leitura de palavras (Anexo B) e leitura de textos (Anexo C) foram realizadas apenas com os alunos que, na atividade de escrita de palavras, apresentaram escritas com relação som-grafia convencional, ainda que demonstrassem dificuldades na notação de determinadas correspondências fonográficas. Na atividade de leitura de palavras, que foi realizada em pequenos grupos de alunos em espaço distinto do da sala de aula, havia 06 (seis) imagens, cada uma delas com 04 (quatro) nomes ao lado, sendo que apenas um deles correspondia ao nome da figura. Os alunos deveriam observar a imagem e marcar um “X” na palavra correspondente à figura.

Já na atividade de leitura de textos, os alunos foram solicitados a realizar a leitura de dois textos de gêneros diferentes (cartaz e texto expositivo). A atividade solicitava, inicialmente, que os alunos fizessem a leitura de um cartaz e a partir dela respondessem a uma

pergunta fechada que solicitava a identificação da finalidade do texto. Em seguida, os alunos foram solicitados a assinalar a alternativa que correspondia ao assunto tratado no cartaz. Por fim, as crianças precisariam ler um texto expositivo curto, que falava sobre o bicho-preguiça, para responder a duas questões. Na primeira, que questionava sobre o porquê do bicho-preguiça ter esse nome, os alunos deveriam realizar uma inferência e marcar a alternativa que apresentava a resposta correta, e na segunda, que perguntava sobre o lugar onde o bicho-preguiça vivia pendurado, as crianças precisariam localizar essa informação no texto e escrevê-la.

Finalmente, a atividade de escrita de texto (Anexo D), que também foi realizada em pequenos grupos fora do espaço da sala de aula e apenas com os alunos cujas escritas apresentavam relação som-grafia convencional, solicitava às crianças a produção de um relato de experiência. Nessa atividade, constava, inicialmente, um breve relato de experiência sobre uma situação divertida vivenciada pela pesquisadora quando criança, que foi lido pela pesquisadora antes da produção dos alunos. Após isso, solicitamos a escrita de um relato parecido pelos aprendizes. Como todo texto deve ser escrito com vistas a uma finalidade e um interlocutor específico, explicamos aos alunos que levaríamos suas produções para serem lidas por pessoas da universidade da pesquisadora.

Após a explicitação das atividades realizadas, exporemos agora os resultados dos diagnósticos. Primeiramente, apresentaremos os resultados dos alunos da Professora A, para depois tecermos a caracterização dos alunos da professora B, tendo em vista a nossa intenção de oferecer um panorama geral de cada turma. O quadro 5, abaixo, apresenta o quantitativo e o percentual de alunos da professora A quanto à existência ou não de relação som-grafia nas escritas produzidas.

É importante esclarecer que optamos por outra categorização das escritas infantis, conforme veremos no quadro a seguir, devido à dificuldade em caracterizar as escritas dos alunos nas hipóteses descritas pela teoria da Psicogênese da Escrita.

Quadro 5 - Quantidade de alunos da professora A em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética

Níveis de apropriação do SEA	Alunos PA (Total = 24)
Escritas com ausência de relação som-grafia	4/24
Escritas com início de relação som-grafia	9/24
Escritas com relação som-grafia convencional	11/24

Diante da categorização que realizamos acima, podemos perceber que eram poucos os alunos dessa turma que ainda não realizavam nenhum tipo de correspondência som-grafia. Os aprendizes inseridos nessa categoria (Escritas com ausência de relação som-grafia) apresentavam escritas com sequências de letras que não pareciam ter qualquer correspondência com os segmentos sonoros da palavra. Na segunda categorização (Escritas com início de relação som-grafia), observamos, entre as 09 (nove) crianças inseridas nessa categoria, a existência de dois subgrupos de alunos: aquelas que realizavam marcação inicial da relação som-grafia, ou seja, apenas a primeira letra fazia correspondência com o som da palavra, sendo as demais letras usadas de maneira não convencional (05 aprendizes); e aquelas que se aproximavam do que a teoria da Psicogênese da Escrita categoriza como “hipótese silábica”, apresentando, na escrita de algumas palavras, correspondência entre letra e som não apenas no início, mas também no interior de certas palavras (04 aprendizes). Por fim, na última categoria (Escritas com relação som-grafia convencional), estava inserida a maior quantidade de aprendizes. Os alunos categorizados nessa hipótese conseguiam escrever fazendo a correspondência fonema-letra, embora alguns apresentassem dificuldades na notação de alguns sons, escrevendo, aparentemente, com a ausência de algumas letras e sílabas e, às vezes, trocando a ordem de algumas letras da palavra. Nessa categoria, percebemos que, algumas vezes, as crianças pareciam notar algumas sílabas apenas com uma letra, porque o nome dessa letra parecia coincidir com a sílaba que se pretendia registrar (por exemplo, D para notar a sílaba DEI na palavra “geladeira”).

Em relação à capacidade leitora desses alunos, iniciamos a análise pela capacidade de leitura de palavras. O quadro 6, abaixo, evidencia a quantidade e o percentual de aprendizes que conseguiram realizar essa atividade.

Quadro 6 - Quantidade de alunos da professora A em relação à capacidade de leitura de palavras

Leitura de palavras	Alunos PA (Total = 11)
Acertaram a leitura de todas as palavras = 6	6/11
Acertaram a leitura de 5 (cinco) palavras	3/11
Acertaram a leitura de 4 (quatro) palavras	1/11
Acertaram a leitura de 2 (duas) palavras	1/11

Observamos que a maioria dos 11 (onze) alunos não sentiu dificuldades para realizar a leitura de palavras, sendo baixa a frequência desse grupo de crianças que não realizou a leitura da maioria das palavras. Além desses alunos já disporem de compreensão do

funcionamento da escrita alfabética, analisamos que as imagens postas na atividade podem também ter contribuído para o alto percentual de acertos. Vejamos a seguir como esses alunos se saíram em relação à leitura de textos:

Quadro 7 – Quantidade de alunos da professora A em relação à capacidade de leitura de textos

Leitura de textos	Alunos PA (Total = 11)
Identificar a finalidade do texto	8/11
Elaborar inferência	9/11
Localizar informação explícita	9/11

Os dados evidenciam que a maioria dos 11 (onze) aprendizes que realizaram essa atividade não sentiu dificuldades para ler os textos e nem para responder corretamente aos itens que envolviam identificar finalidade do texto, elaborar inferência e localizar informação explícita. Isso evidencia que os conhecimentos que esses alunos possuíam ultrapassavam a simples leitura de palavras, envolvendo a compreensão de textos curtos.

Contudo, todos os 11 (onze) alunos sentiram dificuldades na atividade de produção textual. Percebemos, com essa atividade, que, embora os aprendizes tivessem tido acesso ao relato escrito, nenhum deles conseguiu elaborar uma produção que atendesse ao que havia sido solicitado. A maioria desses alunos conseguiu, apenas, produzir a escrita dos tipos de brincadeiras que gostavam, o que não atendia ao comando da proposta, mas que podem ter sido mencionados devido ao fato do relato lido fazer menção a algumas brincadeiras. Também havia entre as produções textos que “ensaiavam” um início de produção, porém eram muito pouco legíveis. Isso evidencia, portanto, que os alunos ainda não haviam desenvolvido a habilidade de produção autônoma de textos curtos e que a compreensão do funcionamento da escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente, para a escrita autônoma de textos.

Vejamos, agora, os resultados dos diagnósticos realizados com os alunos da professora B. O quadro 8, a seguir, apresenta a análise quanto à presença ou não de relação som-grafia das escritas desses alunos.

Quadro 8 - Quantidade de alunos da professora B em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética

Níveis de apropriação do SEA	Alunos PB (Total = 31)
Escritas com ausência de relação som-grafia	6/31
Escritas com início de relação som-grafia	10/31
Escritas com relação som-grafia convencional	15/31

Assim como no caso dos alunos da professora A, também percebemos uma baixa incidência de alunos na turma da docente B que não conseguiam realizar correspondência som-grafia em suas escritas. Os alunos com esse tipo de escrita (Escritas com ausência de relação som-grafia) também usavam letras que não pareciam ter relação com as partes sonoras da palavra escrita, tendo alguns casos que utilizavam o mesmo repertório de letras, variando ou mantendo a ordem delas, para escrever as palavras e que colocavam apenas uma letra para a palavra. Dos 10 (dez) alunos que apresentavam escritas com início de relação som-grafia, 03 (três) faziam essa correspondência apenas no início da palavra, quando utilizavam de maneira convencional a primeira letra correspondente ao som inicial, e 07 (sete) escreviam, além da primeira letra, outras letras de forma também convencional. Entre esses últimos, também existiam aqueles alunos que realizavam essa correspondência som-grafia utilizando, em algumas palavras, uma letra para cada sílaba da palavra, aproximando-se, assim, da hipótese de escrita silábica, descrita pela teoria da Psicogênese. Por fim, os alunos inseridos na categoria de “Escritas com relação som-grafia convencional”, que constituíam a metade da sala, conseguiam estabelecer a relação fonema-letra, apesar das dificuldades de alguns com essas correspondências. As dificuldades observadas nessa categoria eram, principalmente, de notação de alguns fonemas ou ordem ortográfica, com omissão e trocas de algumas letras.

Em relação à capacidade de leitura de palavras, o quadro 9, a seguir, evidencia a quantidade e o percentual de aprendizes que conseguiram realizar essa atividade.

Quadro 9 - Perfil das crianças da professora B em relação à capacidade de leitura de palavras

Leitura de palavras	Alunos PB (Total = 15)
Acertaram a leitura de todas as palavras = 6	14/15
Acertaram a leitura de 05 (cinco) palavras	1/15
Acertaram a leitura de 04 (quatro) palavras	—
Acertaram a leitura de 02 (duas) palavras	—

Observamos, mediante o Quadro 9, que a maioria esmagadora dos alunos que respondeu essa atividade conseguiu realizar a leitura das palavras. Com isso, não

evidenciaram problemas ou dificuldades para realizar esse tipo de tarefa, demonstrando autonomia e segurança na leitura de palavras. Na atividade de leitura de textos, as crianças também não evidenciaram grandes dificuldades. Vejamos, no quadro 10, abaixo, como elas se saíram nessa tarefa.

Quadro 10 - Quantidade dos alunos da professora B em relação à capacidade de leitura de textos

Leitura de textos	Alunos PA (Total = 15)
Identificar a finalidade do texto	15/15
Elaborar inferência	9/15
Localizar informação explícita	14/15

Percebemos que todos os alunos que realizaram essa tarefa conseguiram identificar qual a finalidade do texto apresentado na primeira questão da atividade. Eles demonstraram também uma boa capacidade de identificação de informação explícita no texto, uma vez que a grande maioria dos 15 (quinze) alunos conseguiu localizar no texto expositivo a resposta para questão da atividade. Por outro lado, percebemos, nessa turma, uma dificuldade um pouco maior no que diz respeito à elaboração de inferência, uma vez que, em relação às outras categorias, tivemos uma quantidade menor de alunos que conseguiram responder com êxito essa questão. Entretanto, ainda foi alta a quantidade de alunos que conseguiram um bom desempenho nesta tarefa.

Na atividade de produção de textos, os discentes da docente B, assim como os da professora A, também não conseguiram um bom desempenho. Mesmo com o relato escrito posto na atividade, nenhum deles conseguiu elaborar a produção solicitada. Como o relato fazia menção a algumas brincadeiras, conforme já mencionamos, algumas crianças produziram apenas uma lista de brincadeiras que gostavam. Outros alunos tentaram ensaiar um início de produção, no entanto, a escrita era muito pouco legível. Ainda tivemos um aluno que não produziu nada e outros que produziram escritas totalmente ilegíveis. Com isso, percebemos que, assim como os alunos da outra turma, estes ainda não haviam desenvolvido a capacidade de produção autônoma de textos curtos, que pressupõe, entre outros aspectos, a consolidação do conhecimento das correspondências letra-som e o desenvolvimento de procedimentos de escrita.

2.2 Procedimentos

Utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação participante foi utilizada, porque precisávamos ter acesso direto à maneira como as ações docentes eram realizadas no ambiente da sala de aula. Já a entrevista foi realizada a fim de acessarmos saberes das professoras acerca da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como também para obter maiores informações e esclarecimentos acerca de suas práticas de alfabetização.

2.2.1 A observação participante

Por meio da técnica da observação, buscamos analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. Observamos as práticas dessas docentes com vistas a tentar responder a algumas inquietações: as professoras desenvolviam práticas de ensino que contemplavam a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos? Como esse fenômeno era tratado em sala de aula? Que tipos de intervenções eram realizados para o atendimento dessa heterogeneidade? Existiam atividades coletivas, em duplas, em grupos? Como as docentes lidavam com o coletivo da sala de aula e com os aprendizes com dificuldades de aprendizagem? Como lidavam com os alunos mais avançados? Quais os critérios que utilizava ao propor as atividades para o grande grupo e para determinados alunos? Existia monitoramento das aprendizagens?

Para tanto, a observação constituiu um instrumento importante e primordial para a coleta dos dados realizados, uma vez que esse procedimento “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 88). Segundo Gil (2008, p. 100), a principal vantagem da técnica da observação é a possibilidade de o pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação de outros sujeitos.

Diante disso, optamos pela observação participante, que foi realizada em 10 (dez) dias de aulas de cada professora. Em cada turma, observamos dois grupos de 05 (cinco) dias consecutivos, com um intervalo de uma semana entre eles, com vistas a observar, de segunda a sexta, como as docentes organizavam as atividades, distribuía os alunos em sala de aula etc. Isso nos permitiu uma aproximação minimamente suficiente ao campo para a obtenção dos dados e contato com o grupo pesquisado.

Além disso, optamos pela observação participante, por acreditarmos que o contato direto com os sujeitos da pesquisa implica, de algum modo, certo envolvimento com o grupo e a realidade estudada, não sendo a nossa presença alheia a esse grupo. Trata-se, portanto, de “[...] uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Embora saibamos que em uma observação científica a presença do observador influencia o ambiente pesquisado, podendo “provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (GIL, 2008, p. 101), acreditamos que os dados obtidos por meio da observação prolongada que desenvolvemos nos permitiu dispor de uma gama de informações que, apesar da possibilidade de serem influenciadas por uma mudança de comportamento do observado em meio à presença do observador, revela o movimento dinâmico da realidade.

Diante disso, a observação das intervenções docentes no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos de leitura e escrita dos alunos demandou tempo e paciência, sendo imprescindível nossa atenção às dinâmicas que permearam os universos investigados. Para isso, chegamos ao campo de pesquisa com um roteiro prévio de observação que direcionava nosso olhar para alguns aspectos: a rotina diária de trabalho das professoras; o planejamento das aulas; as intervenções didáticas e pedagógicas realizadas pelas docentes; o uso de recursos didáticos; as formas de organização da classe, dos conteúdos; os tipos de atividades desenvolvidas; o uso e a distribuição do tempo; os monitoramentos e as cooperações e interações professora-alunos e aluno-aluno.

Nesse sentido, consideramos, conforme expõe Vianna (2003, p. 75), “[...] que o ensino ocorre em diferentes locais, com diferentes estruturas arquitetônicas, com salas de diferentes tamanhos, cujos espaços são organizados de diferentes maneiras por diversos professores que adotam várias formas de conduzir o processo de aprendizagem” e que esses aspectos podem influenciar o tipo de intervenção realizada em sala de aula pela docente.

Para o registro dessas observações, utilizamos como recurso a gravação em áudio, como também o diário de campo, pois na gravação conseguimos captar as falas e os diálogos estabelecidos pelos sujeitos observados de forma integral, e no diário “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 1994, p. 63). Vianna (2003) também expõe que nas notas de campo devem constar as interações e a sequência em que elas ocorrem entre os observados, pois, se não há interação, não há como obter informações sobre o que se observa.

Nesse sentido, procuramos registrar os tempos investidos em diferentes atividades e os fatos assim que os mesmos aconteceram, evitando-se “escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado” (VIANNA, 2003, p. 31).

2.2.2 A entrevista semiestruturada

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as docentes participantes da investigação visando responder a algumas indagações: o que as professoras pensam sobre o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos? Quais saberes elas apresentam em relação a esse tema? Como esse fenômeno se apresenta em seus depoimentos? O que dizem em relação às práticas que realizam em sala de aula relativas ao tratamento da heterogeneidade?

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, por permitirem uma maior flexibilidade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado na elaboração das perguntas e das respostas, respectivamente. Nesse tipo de entrevista, há uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Com isso, entendemos, assim como Szymanski (2008), que a entrevista dispõe de um caráter de interação social que é caracterizado pelo contato face a face entre entrevistador e entrevistado. Nessa situação, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (2008, p. 12), que vão, nesse diálogo face a face, ponderando e julgando o que acham relevante perguntar – no caso do entrevistador – e expor – no caso do entrevistado. Nessa perspectiva, a entrevista

se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2008, p. 14).

Diante disso, sabemos que os saberes das docentes sobre o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita presentes na sala de aula serão produzidos com base na interação entre entrevistador e entrevistado, uma vez que é nesse

movimento que o conhecimento e o próprio dizer vão-se organizando de maneira singular, como também com base na própria experiência dessas professoras, que, conjugando suas crenças e valores às experiências, delineiam o perfil do que dizem. Para tanto, tentamos criar uma situação de conforto com a entrevistada, pois “Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 96).

Contudo, assim como nas observações, também corremos o risco do sujeito “manipular” os dados fornecidos, seja, conforme esclarece Szymanski (2008), ocultando algum tipo de informação que ele acredite ser prejudicial para si ou para seu grupo de trabalho, ou expondo algum tipo de informação que possa, na sua perspectiva, beneficiá-lo positivamente ou a seu grupo. Por esse motivo, optamos pelo uso desse procedimento associado à observação, não para comparar “o que se diz” e “o que se faz”, mas para complementarmos os dados obtidos por meio de mais de uma técnica de coleta.

Para o registro das entrevistas, que foram realizadas ao término de cada aula observada e das observações como um todo, utilizamos, assim como nas observações, o recurso da gravação em áudio, a fim de garantir a transcrição integral das respostas das professoras sobre o que elas sabem, pensam, compreendem sobre o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita e sobre suas práticas.

As entrevistas realizadas ao final de cada aula tinham o objetivo de compreender e esclarecer as práticas que as professoras haviam desenvolvido em sala de aula. Para isso, tínhamos duas questões bases que serviam para o desenvolvimento da entrevista: a) Qual o objetivo da aula de hoje?; b) E o que você achou da aula? As demais questões aconteciam com base no que havia transcorrido em sala.

Em contrapartida, a entrevista final teve um roteiro (Anexo E) previamente elaborado, mas que pôde ser ajustado ao longo de sua realização. De modo geral, questionamos as professoras sobre os procedimentos adotados por elas para tratarem a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos. Nesse sentido, abordamos questões relativas às maneiras pelas quais elas atendiam aos diferentes conhecimentos dos alunos; sobre suas maneiras de organizar e agir com os aprendizes que apresentavam dificuldades em realizar alguma atividade; sobre a proposição de atividades diferenciadas para alguns alunos em sala de aula. Enfim, questionamentos que buscavam revelar os esquemas que as docentes mobilizavam para atender aos diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita presentes na sala.

2.3 Análise dos Dados

Para analisar os dados obtidos por meio dos procedimentos acima mencionados, utilizamos a análise de conteúdo, que se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 33). Além disso, realiza a interpretação destes conteúdos com base na inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas. Trata-se, portanto, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e para isso se debruça sobre o que é dito para poder conhecer o que está por trás dele.

Nesse sentido, ao adentrarmos no espaço da sala de aula para analisar os saberes das professoras sobre a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita de seus alunos, como também para analisar as suas práticas de ensino no atendimento dessa heterogeneidade, procuramos ouvir o que esses sujeitos tinham a dizer, ou seja, o que pensavam sobre a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como também ver o que faziam em suas práticas, considerando o campo em que estes fenômenos estavam sendo produzidos.

Diante disso, utilizamos a análise de conteúdo por esta permitir, no material coletado e produzido no campo de investigação, “[...] inferências sobre a fonte, a situação em que produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (VALA, 2001, p. 104). A análise desenvolvida foi a temática categorial que, segundo Bardin (1977), apresenta as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse sentido, realizamos, inicialmente, uma “leitura flutuante” do material obtido por meio das entrevistas e observações, a fim de estabelecermos um contato inicial com os dados e dispormos de uma primeira impressão referente às mensagens transmitidas (BARDIN, 1977). Foi a partir dessa leitura que os temas, surgidos dos dados, foram listados e submetidos aos processos de codificação e categorização, em que as informações foram condensadas e postas em destaque, conforme sugere Bardin (1977). Segundo essa autora, essa fase de organização dos dados “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 89).

Com as categorias de análise construídas, partimos para a inferência e a interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas e das observações. Tais inferências foram realizadas por meio da desmontagem da mensagem produzida e da construção de um novo conteúdo, que foi realizado sob a ótica de um novo contexto, mas em articulação com as condições de produção da mensagem. Tratou-se, então, de uma relação dinâmica, que considera tanto a condição em que o discurso foi produzido quanto a condição em que o mesmo foi analisado. Vala (2001) explica isso da seguinte maneira:

Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (VALA, 2001, p. 104).

Com isso, remetemo-nos à interpretação dos dados e ultrapassamos a barreira da mera descrição, uma vez que sentidos e significados foram sendo atribuídos aos materiais elencados. Nesse sentido, as inferências realizadas possibilitarão ao leitor outras informações e mensagens que não se encontram explícitas, uma vez que expomos as deduções que foram realizadas por meio de nossas análises.

Por fim, é importante esclarecer que, além de considerarmos todas essas etapas da análise categorial, também nos preocupamos com os elementos que não se fizeram presentes nas falas das docentes, ou seja, com os elementos ocultos das mensagens. Com isso, procuramos estabelecer uma articulação entre o que se evidenciava nos dados (o “dito”) com os elementos neles implícitos (o “não dito”), como propõe Bardin (1977).

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos elementos dos saberes e das práticas docentes no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos aprendizes, a partir do conjunto de dados coletados.

CAPÍTULO 3 OS SABERES E AS PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE

Neste capítulo, faremos uma análise acerca do que as docentes, sujeitos de nossa pesquisa, realizavam em sala de aula com vistas a atender à heterogeneidade de conhecimentos dos seus alunos. Para isso, apoiar-nos-emos nas observações de suas aulas, como também nas entrevistas realizadas ao longo e ao final das observações, cujos dados foram examinados e categorizados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

É importante ressaltar que o nosso intuito é compreender as ações dessas docentes e os saberes mobilizados por elas em suas práticas, não sendo a nossa intenção criticar ou apontar erros ou acertos à luz de uma idealização teórica, do “como deveriam ser”. O foco deste estudo consiste, portanto, na análise de saberes e das práticas (táticas ou esquemas de ação) que elas acionam para lidar com a heterogeneidade de sua turma no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, não se pretende enquadrar as docentes em perfis que se adequem ou não aos discursos acadêmicos, mas antes perceber as causas que as levam a desenvolver determinadas práticas, deixando emergir suas falas, seus pensamentos, a maneira como planejam, como organizam suas aulas, para, a partir daí, tecer uma discussão com vistas à possibilidade de novos estudos.

Esclarecemos que a análise será realizada separadamente: apresentaremos e discutiremos, num primeiro momento, os dados dos saberes e das práticas da professora A, e posteriormente, os da professora B. No entanto, ao final desse capítulo, relacionaremos as práticas de ambas.

3.1 Análise dos saberes e das práticas da professora A relativos ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita

Antes de adentrarmos à análise dos saberes e das práticas da professora A, faremos uma breve caracterização da rotina estabelecida pela docente em suas aulas, com o intuito de situar o contexto em que os saberes e as práticas docentes eram mobilizados. Diante disso, esclarecemos que a rotina da professora, que trabalhava em uma escola de tempo integral, iniciava-se sempre por momento de acolhida, que envolvia a oração, a cantoria de uma música, a visualização do dia no calendário e a contagem de alunos presentes em sala de aula. Em seguida, realizava a leitura deleite de uma história, para, assim, iniciar o assunto a ser

trabalhado no dia. As crianças sempre participavam desse momento e colaboravam com as atividades propostas pela docente.

Para a análise, apoiamo-nos em ações recorrentes que evidenciaram, por parte da professora, as práticas de alfabetização que esta desenvolvia com vistas a contemplar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: tanto quando dispensava uma atenção diferenciada a determinado grupo de alunos, quanto quando atendia a estes e ao grande grupo em situações coletivas de ensino.

Diante disso, iniciaremos nossa discussão por meio de uma análise geral da prática alfabetizadora da professora A, com o intuito de situar o leitor sobre as ações frequentemente desenvolvidas em suas aulas. O modo como essa professora trabalhava com determinados alunos ou grupo de aprendizes nas situações coletivas, com atividades únicas, como também nos momentos de atividades diferenciadas, será o ponto de análise seguinte.

3.1.1 Análise geral dos saberes e das práticas alfabetizadoras da professora A

Antes de iniciarmos a análise acerca dos esquemas mobilizados pela professora A para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos, consideramos pertinente oferecer ao leitor uma visão geral das práticas de alfabetização desenvolvidas por ela no espaço da sala de aula. Ou seja, evidenciar os dispositivos que caracterizavam a ação dessa docente, com vistas a situar sua prática alfabetizadora. O Quadro 11, abaixo, oferece um panorama geral das atividades propostas pela professora.

Quadro 11 - Atividades propostas aos alunos pela docente A

Aulas/Datas	Atividades propostas aos alunos
01 (12/08/2013)	Ditado com o varal de letras a partir de uma cantiga de roda; Realização de perguntas sobre a cantiga; Questionamentos quanto à maneira de escrever as palavras; Explicação do assunto estudado: Sílabas com a formação Consoante-Consoante-Vogal; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade.
02 (13/08/2013)	Escolha de um grupo para realização da atividade: Ordenação de figuras seguindo a ordem do alfabeto; Explicação do assunto estudado: Ordem alfabética; Atividade no quadro sobre ordem alfabética; Atividade de leitura e identificação de vogais; Correção coletiva.
03 (14/08/2013)	Leitura de uma fábula; Realização de perguntas sobre a fábula; Ordenação de imagens de uma história seguindo a ordem dos acontecimentos;

	Colocação de palavras no quadro, seguindo a ordem do alfabeto; Atividade mimeografada sobre ordem alfabética; Atividade de coordenação motora.
04 (15/08/2013)	Atividade sobre ordem alfabética: Identificar a letra inicial do nome de cada aluno em meio a todas as letras do alfabeto; Questionamentos sobre as letras do alfabeto e dos nomes dos alunos; Atividade mimeografada sobre ordem alfabética, observando a letra inicial maiúscula ou minúscula e as palavras iniciadas com a mesma letra; Leitura das palavras da atividade; Explicação da atividade; Correção coletiva.
05 (26/08/2013)	Leitura de uma história; Identificação de palavras que rimam; Escrita dessas palavras no quadro; Formação de palavras a partir das sílabas coladas no quadro; Atividade no quadro de leitura e separação de palavras em sílabas; Atividade de identificação de vogais e consoantes e de sequência numérica; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade.
06 (27/08/2013)	Distribuição de palavras e de imagens para alguns alunos; Identificação de palavras que rimam; Leitura de um texto; Cópia de um texto; Ordenação do alfabeto; Correção coletiva da atividade.
07 (28/08/2013)	Montagem de palavras com o alfabeto móvel; Cópia da atividade no quadro; Explicação da atividade; Leitura das palavras da tarefa; Ditado; Complementação de palavras; Correção do ditado.
08 (30/08/2013)	Contagem de letras e sílabas em palavras; Reescrita de palavras com o acréscimo da letra S; Escrita de palavras mediante o indicativo da quantidade de sílabas; Correção da atividade.
09 (02/09/2013)	Leitura de um texto do livro didático; Questionamentos sobre o texto; Escrita de frases; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade.
10 (03/09/2013)	Revisão de assuntos já trabalhados (Letras do alfabeto, Plural, Sinônimo, Separação silábica); Cópia da atividade no quadro: Escrita do alfabeto e identificação de vogais e consoantes, reescrita de palavras com o acréscimo da letra S, escrita de palavras sinônimas, separação silábica; Escrita do nome e dos numerais; Correção da atividade.

Com vistas a consolidar a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos alunos, a professora desenvolvia um trabalho pautado na reflexão acerca das palavras, como pudemos

observar, por exemplo, na aula 05. Após realizar a leitura deleite de uma história, a professora solicitou, em um primeiro momento, que uma aluna identificasse duas palavras que rimavam (BANDEJA e SERTANEJA) e, a partir disso, desencadeou um trabalho de reflexão acerca da escrita dessas palavras. Três alunos com diferentes hipóteses de escrita (um silábico, outro silábico-alfabético e outro alfabético)⁶ foram solicitados a escrever, no quadro, a palavra BANDEJA, e mais três, também com diferentes hipóteses (um silábico alfabético e dois alfabéticos)⁷, foram convidados a escrever a palavra SERTANEJA.

A docente informou, em entrevista, que chamou esses discentes conscientemente, ou seja, sabia da hipótese de escrita em que se encontravam, exceto no caso de Nicolás, um dos alunos solicitados a escrever a palavra SERTANEJA, que surpreendeu a professora por já apresentar uma escrita com relação som-grafia convencional (escrita alfabética), como podemos observar em sua fala direcionada à pesquisadora:

Aqui, esses dois níveis estão bem próximos [os dois alunos na hipótese alfabética]. Pra mim foi uma surpresa agora, porque, quando eu chamei, eu pensei que ia ser nesses três níveis [silábico; silábico-alfabético; alfabético]. Faz poucos dias que ele [Nicolás] chegou aqui. Ele chegou assim, só lendo as letrinhas do alfabeto. Por isso que eu chamei. Mas como eu faço muita atividade... Por isso que é importante atividade. Veja como ele já está. Eu ainda não tinha percebido isso, percebi agora (AULA 05. 26/08/2013).

Além dessa reflexão, a professora também incentivava os alunos a desenvolverem a escrita espontânea. Ao incentivar esse tipo de escrita, a docente sempre chamava atenção dos aprendizes para o som das palavras, para que, na hora de escrever, eles fizessem a relação som-grafia, como podemos observar no extrato de aula abaixo:

*P – Venha aqui Gustavo e tente escrever a palavra bandeja.
P – Pense no som. Eu não vou falar a palavra por pedacinho, eu vou falar bandeja e você vai pensar no som pra escrever.
P – Vamos ver: BANDEJA. Deixa aqui a palavra que ele escreveu...
P – Eu vou chamar agora aqui Rute. Tente escrever aqui ao lado BANDEJA.
P – Agora eu vou chamar Fábio. Tente escrever aqui BANDEJA.
(AULA 05. 26/08/2013)*

⁶ As diferentes hipóteses de escrita na qual os educandos se encontravam foram informadas pela docente. No diagnóstico que realizamos com esses alunos verificamos que os três já produziam escrita com relação som-grafia convencional.

⁷ Essas hipóteses foram informadas pela docente. Em nossos diagnósticos pudemos observar que esses alunos apresentavam escrita com relação som-grafia convencional.

Nessa perspectiva, as escritas espontâneas dos alunos eram tomadas como objeto de reflexão e os aprendizes eram estimulados a perceberem as relações entre pauta sonora e a pauta escrita. Segundo Moraes (2012, p. 123), “Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus ‘pedaços’ sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética”.

Ao desenvolver esse tipo de trabalho, a professora evidenciava outro procedimento de sua prática alfabetizadora: a maneira como o erro era tratado no processo de ensino-aprendizagem. Ao tomar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, a docente já evidenciava uma preocupação com a heterogeneidade do grupo-classe, uma vez que se mostrava atenta aos diferentes erros dos aprendizes e usava-os como ponto de análise e reflexão, mas com o cuidado de não traumatizar o educando nessas situações de análise coletiva.

Essa preocupação em não “traumatizar” os alunos pôde ser verificada quando a educadora respeitava os erros cometidos pelos aprendizes. Com isso, ela promovia a autoconfiança e colocava o erro como algo natural do processo de aprendizagem. Eis um extrato de uma das aulas em que isso aconteceu:

P – Vem aqui agora tentar escrever a palavra SERTANEJA, Matias.

P – Presta atenção no som Matias... SERTANEJA, SERTANEJA [O aluno escreve “SEDOALEGA”].

P – Matias, leia essa palavra pra mim contando os pedacinhos, com o dedinho, como tia faz.

P – Veja, no “TAN”, ele identificou que são três pedacinhos. Ele não sabe qual é a letrinha que vai usar.

P – Ele leu “SER” – “SE”. Faltou o “R”. “TAN” – “DOA”. Tá vendo, três letrinhas: “NE” – “LE”, “JA” – “GA”.

P – Ele sabe que são três letrinhas aqui, mas não sabe quais são. [A professora falou direcionada à pesquisadora E, após realizar uma análise coletiva acerca da escrita desse aluno, assim como de mais duas crianças que também haviam escrito a mesma palavra no quadro, a docente disse:]

P – Tá, vendo Matias? O “SER”, que você colocou faltou o “R”, o “TAN”, meu amor, que você ficou pensando. Aí você sabe que são três letrinhas, mas você não soube identificar quais eram. Aí você colocou o “D” o “O” e o “A”, seria o “T” o “A” e o “N”.

P – Olha, o “NE” você colocou “LE”. É “N”, “E” e o “JA”. A mesma coisa daqui de Rute. “JA” colocou “GA”. A gente tem que lembrar o som GA, GO, GU, GÃO (AULA 05. 26/08/2013).

O erro era, então, tratado como meio de promover o avanço e a apropriação do conhecimento. Nessa direção, errar não é fracassar, mas o caminho para se chegar à

aprendizagem, e, por isso mesmo, não precisa ser prevenido. Ao realizar esse encaminhamento, podemos analisar que o erro do aprendiz servia para a professora acompanhar, de forma efetiva, a aprendizagem escolar dos discentes, assim como para enfrentar as diferenças entre os alunos na sala de aula, como destaca Pinto (1999), uma vez que esses momentos serviam de indicadores da heterogeneidade do grupo-classe.

Outro procedimento presente nas práticas da professora A dizia respeito ao trabalho voltado para os aspectos fonológicos das palavras. Ao trabalhar com esse procedimento, a docente refletia sobre a quantidade de sílabas que havia nas palavras, a quantidade de letras em cada sílaba, remetia à comparação entre palavras, fazendo com que os alunos observassem qual a palavra maior. Vejamos como esse trabalho era desenvolvido:

P – [...] Agora aqui.

Alunos – PÉ

P – Tem um pedacinho? E aqui?

Alunos – MÃO

P – Tem um pedacinho? Agora veja! PÉ, MÃO, as duas palavras, quantos pedacinhos têm?

Alunos – Um

P – Mas a palavrinha PÉ tem duas letras e a palavra MÃO tem três.

P – Na palavra PALHA, PA que é o primeiro pedacinho e LHA que é o segundo pedacinho.

P – Veja. Uma sílaba ou um pedacinho ele pode ser formado por duas letras ou por mais de duas letras. Olha aqui: LHA.

P – Vocês entenderam que uma palavrinha, uma sílaba não é formada apenas por duas letras e um pedacinho pode ter apenas uma letra?

P – Por exemplo, TAPIOCA. Quantos pedacinhos têm nessa palavra?

Alunos – Quatro

P – Vamos separar agora cada pedacinho. Deixa eu ouvir Fernanda.

Fernanda – TA/PI/O/CA

P – TAPIOCA. Essa sílaba aqui tem quantas letras (O)?

Alunos – Uma

P – E está formando uma sílaba.

P – Um pedacinho pode ter duas letras, uma letra, mais de duas. Por isso que a gente precisa ler a palavra. Quando a gente lê a gente descobre quantos pedacinhos tem.

(AULA 08. 30/08/2013).

Essa era uma prática que ajudava tanto os alunos que já estavam alfabetizados, uma vez que consolidavam ainda mais as relações fonema-grafema, como os alunos que ainda se encontravam em hipóteses iniciais de escrita. Por esse motivo, acreditamos que a docente realizava esse trabalho no âmbito coletivo, sem dispensar uma atenção diferenciada a determinados alunos ou a grupo de aprendizes, conforme analisaremos nas situações a seguir, nas quais o foco é a análise do atendimento à heterogeneidade em meio às situações coletivas de ensino e atividades homogêneas.

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita

A partir de agora, teceremos uma análise que priorizará diretamente o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos, com vistas a analisarmos os esquemas e as táticas adotadas pela professora para lidar com esse fenômeno em sala de aula. Nessa direção, discutiremos seus modos de fazer e agir nos momentos de situações coletivas, quando trabalhava com atividades homogêneas, como também nos momentos de atividades diferenciadas. O Quadro 12, abaixo, oferece um panorama geral dos esquemas de ação e das táticas mobilizadas pela professora.

Quadro 12 – Esquemas e/ou táticas mobilizados pela docente A

Aulas/Datas	Esquemas ou táticas mobilizados pela docente
01 (12/08/2013)	Interação professora-alunos: reflexão coletiva; Monitoramento das respostas dos alunos.
02 (13/08/2013)	Interação professora-alunos: elaboração de andaimes e reflexão coletiva; Realização de atividade diferenciada.
03 (14/08/2013)	Interação professora-aluno: elaboração de andaime e reflexão coletiva; Agrupamento para realização da atividade; Monitoramento da resolução da atividade; Realização de atividade diferenciada.
04 (15/08/2013)	Intervenção/ajuda direcionada a alunos; Interação professora-alunos: elaboração de andaimes; Realização de atividades diferenciadas e o atendimento a um subgrupo de alunos.
05 (26/08/2013)	Interação Professora-alunos: reflexão coletiva; Realização de atividades diferenciadas; Monitoramento da resolução da atividade; Agrupamento de alunos para resolução da atividade.
06 (27/08/2013)	Adaptação da atividade; Realização de atividade diferenciada; Monitoramento da cópia do texto.
07 (28/08/2013)	Atividade diferenciada; Monitoramento das respostas da atividade; Interação Professora-alunos: reflexão coletiva.
08 (30/08/2013)	Adaptação da atividade; Interação professora-alunos: elaboração de andaimes; Monitoramento da resolução da atividade; Intervenção/ajuda direcionada a alunos.
09 (02/09/2013)	Agrupamento para realização da atividade; Interação professora-alunos: elaboração de andaimes; Monitoramento da resolução da atividade.
10 (03/09/2013)	Realização de atividade diferenciada; Adaptação da atividade; Monitoramento da resolução da atividade; Interação professora-alunos: elaboração de andaimes e reflexão coletiva.

3.1.2 O tratamento da heterogeneidade nas situações coletivas de ensino com atividades homogêneas

A análise que desenvolveremos incidirá, nesse primeiro momento, sobre a maneira como a docente conduzia seu trabalho em situações coletivas de ensino e com atividades únicas e como fazia para atender, nessas situações, àqueles alunos que apresentavam dificuldades. Em outras palavras, pretendemos demonstrar as maneiras utilizadas para atender tanto ao grande grupo, quanto a alguns aprendizes em específico.

Assim, iniciamos a discussão apontando dois aspectos das práticas de ensino dessa professora que serão o foco de análise: as ações que a professora realizava direcionadas a toda classe, e que serão abordadas como “situações coletivas de ensino”, e aquelas ações que, no interior dessas situações coletivas, destinavam-se a determinados alunos, caracterizando o atendimento à heterogeneidade de aprendizagens. Com isso, tentaremos expor o movimento que a docente realizava para dar conta do todo, mas sem desconsiderar as singularidades e as necessidades de alguns alunos.

Nesse sentido, observamos que as situações coletivas de ensino aconteciam nos momentos de explicação da atividade ou do assunto estudado e em especial nos momentos que envolviam a reflexão e a análise acerca da escrita de palavras. Nessas situações, a atenção da professora era destinada a todos os alunos, embora também estivesse atenta às possíveis dificuldades de alguns aprendizes. Nessas ocasiões, eram as interações diretas professora-alunos que regiam as situações de aprendizagem coletiva.

As interações professora-alunos: elaboração de andaimes e reflexão coletiva

Sempre que alguns alunos não entendiam o exercício proposto, ou mesmo não entendiam o assunto que estava sendo estudado, a docente buscava, por meio de interações diretas com eles, levá-los à compreensão por meio de questionamentos, independentemente de se tratar ou não de aluno que apresentasse dificuldades. Com isso, percebemos que, em meio ao trabalho direcionado a todos da turma, a professora também praticava uma forma de diferenciação, pois “No discurso aparentemente dirigido a todo grupo, de fato coexistem fragmentos de discursos dirigidos mais particularmente a um subgrupo e até mesmo a um aluno em particular” (PERRENOUD, 2001, p. 90).

Esse procedimento aconteceu em 06 (seis) das 10 (dez) aulas observadas e sempre da mesma maneira. O extrato de aula abaixo evidencia o modo como isso era realizado pela educadora:

P – Presta atenção agora! Veja Fernanda, você disse que não entendeu aqui.

P – Aí veja, Fernanda, a gente fez a atividade de colocar na ordem alfabética. Falamos sobre ordem alfabética. Colocar as letrinhas do alfabeto na sua ordem.

P – Só que aqui, Fernanda, tia colocou cinco palavras. Pra você colocar essas palavras seguindo a ordem do alfabeto, a gente precisa observar a primeira letrinha de cada uma delas.

P – Qual é a primeira letrinha dessa palavra?

Alunos – C

P – Dessa?

Alunos – E

P – Dessa?

Alunos – B

P – Dessa?

Alunos – D

P – E dessa?

Alunos – A

P – A gente já sabe a letrinha de cada palavra, então, agora, eu preciso saber qual é a primeira letra do alfabeto.

Fernanda – A

P – Então, Fernanda qual dessas palavras começa com a letra A?

A – Aquela dali.

P – Leia ela pra mim.

Alunos – Avião.

P – Então, eu vou pegar a palavrinha avião e vou escrever aqui primeiro.

P – Porque ela vem primeiro? Porque a primeira letrinha dela é a letrinha A.

P – Qual é a próxima palavra que eu escrevo seguindo essa sequência? [...] (AULA 02. 13/08/2013).

Como podemos observar, o procedimento adotado pela professora nessas situações coletivas de ensino era o de, nas interações com os alunos, construir um caminho que levasse ao entendimento do que estava sendo solicitado. Nessa perspectiva, podemos dizer que a docente construía “andaimes” que direcionavam os aprendizes à compreensão. Embora a dificuldade partisse de um aluno, esta reflexão era realizada, na maioria das vezes, no âmbito coletivo, com o intuito de contemplar todos os discentes.

Essa elaboração de uma sequência para assegurar o acerto dos aprendizes é um dado que se diferencia do constatado por Oliveira (2010), que observou a preocupação das docentes investigadas em corrigir e também evitar o erro dos alunos, tendo sido as situações de elaboração de andaimes que levassem ao acerto menos frequente nas práticas das docentes por ela investigada. Desse modo, destacamos que o esquema adotado pela professora A não

objetivava evitar o erro do aprendiz, pois o erro era entendido por ela como parte integrante do processo de aprendizagem, conforme analisamos anteriormente.

Nessas interações, o foco estava voltado para as dificuldades dos alunos que surgiam nas situações coletivas de ensino. Assim, a docente atendia a esses aprendizes, mas sem desconsiderar os demais alunos, uma vez que aproveitava para trabalhar no coletivo a dúvida que surgia. Essas interações entre a professora e os alunos também aconteciam quando a professora realizava o trabalho de reflexão coletiva acerca da escrita de palavras, que se apresentava associada ao incentivo à escrita espontânea dos alunos.

Mediante a estratégia de incentivar os aprendizes a escreverem como soubessem, materializava-se a intenção da professora em proporcionar a reflexão, que acontecia no âmbito coletivo, sobre a escrita das palavras. Porém, assim como os momentos de explicação coletiva das atividades e conteúdos, nesses momentos de reflexão também existia uma atenção às dificuldades dos aprendizes.

Percebemos que a professora procurava dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita da sua turma ao propor reflexões coletivas sobre as diferentes escritas dos alunos. O extrato de aula abaixo evidencia a maneira como a docente interagiu com os aprendizes com vistas a atender à dificuldade de um aluno em meio ao coletivo da sala de aula:

P – Venha agora aqui, Beatriz. Tente escrever a palavra AZUL.

P – Presta atenção no som. Na palavra AZUL, você só está ouvindo o som do U ou tem outra letrinha?

P – Escuta o som inicial: A-ZUL. Plha o som... A - ZUL. [Após a aluna ter escrito: ZU].

P – Deixa ela sentar pra prestar atenção no que faltou.

P – Veja Beatriz, quando eu perguntei a você sobre o som inicial da palavra AZUL, A – ZUL, qual é o som inicial?

Alunos – A.

P – Ai “ZUL”, que foi o “ZU” que você escreveu, mas tá faltando o que nessa palavrinha?

Alunos – O “L”.

P – No começo ou no final?

Alunos – No final [...].

(AULA 07. 28/08/2013).

Percebemos, assim, que a docente interagiu tanto com o aluno que apresentava dificuldade, sendo ele o alvo principal de sua intervenção, quanto com os demais alunos, uma vez que trazia a reflexão para o âmbito coletivo. Nesse movimento, a professora promovia a reflexão e tentava elaborar uma sequência para compreensão e apropriação do SEA.

Nesse sentido, observamos que as interações serviam para atender, ao mesmo tempo, às necessidades específicas de alguns alunos e a classe como um todo. Embora as situações coletivas fossem o procedimento usado, atentamos para a atenção que a professora dispensava àqueles que apresentavam maiores dificuldades, instigando a sua participação e envolvimento nas atividades. Isso porque, segundo a educadora,

*[...] geralmente esse aluno tem medo de participar, porque tem medo de errar. Então, você chama e mostra pra ele que a aprendizagem se dá a partir do erro. Então, eles vão tomando segurança e vão participando mais. Hoje, graças a Deus, eu não tenho esse tipo de problema. Eu tenho alunos que tem dificuldades, mas não tem medo de vir e participar, porque já tem essa consciência que **a gente aprende errando** (Entrevista final).*

Nesse depoimento, a professora deixa claro que o erro deve ser tratado como um ponto importante do processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem aconteceria por meio deles. Nessa perspectiva, o erro servia de ponto de partida para as interações da professora com os aprendizes, que, como num jogo de “pingue-pongue”, promovia a reflexão coletiva, com a preocupação de não “traumatizar” o aluno. Isso é um dado que se assemelha ao estudo de Oliveira (2004), que analisou como 9 (nove) professoras do 1º ciclo do ensino fundamental, de três instituições diferentes, lidavam, a partir da proposta de ciclos, com os erros dos alunos. Nesse estudo, a autora percebeu, dentre os muitos encaminhamentos adotados pelas educadoras, que elas promoviam a reflexão coletiva sobre o erro do aluno e realizavam a “intervenção com cautela”, a fim de não “traumatizar” o aprendiz.

Diante disso, percebemos que, nessas situações de trabalho coletivo com vistas a promover a elaboração de uma sequência que levasse à compreensão ou reflexão, imperavam as interações entre a professora e os alunos e não havia distinção no trabalho realizado com os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade e aqueles que apresentavam um bom desempenho nas atividades de sala. Contudo, para lidar, nos momentos de resolução de atividades únicas, com os aprendizes que apresentavam alguma dificuldade, a professora lançava mão do seguinte esquema: as intervenções e ajudas nos momentos de atividade.

Intervenções ou ajudas da professora: monitoramentos e agrupamentos

Percebemos que, do grupo de 10 (dez) aulas observadas, em 09 (nove) aconteceu algum tipo de intervenção ou ajuda. Quando estas eram realizadas pela própria docente, sua

ação se caracterizava como um monitoramento das resoluções e correções das atividades dos alunos, de um modo geral, ou como uma ajuda direcionada a alunos com alguma dificuldade. É válido esclarecer que essas intervenções ora eram realizadas diretamente pela própria professora, ora se concretizavam mediante a orientação dela para que os alunos formassem pares para resolução de algumas atividades.

Conforme observa Perrenoud (2001), a análise do tratamento das diferenças não envolve, apenas, as interações diretas entre professores e alunos, mas um conjunto de ações e decisões que permeiam o cotidiano escolar e que tem as interações e as cooperações entre as crianças como um aspecto que trata dessas diferenças. O Quadro 12, abaixo, evidencia os tipos de intervenção e ajuda que aconteceram nas aulas.

Quadro 13 - Tipos de intervenção/ajuda que a professora A dirigia tanto ao âmbito coletivo da sala de aula quanto a alunos com dificuldades

Aulas	Tipos de intervenção/ajuda	Alunos
01	Agrupamento em duplas para realização de um ditado; Monitoramento das respostas da atividade.	Fabíola e Marta; Toda turma.
03	Agrupamento em duplas para realização de uma atividade sobre ordem alfabética; Ajuda direta da professora para identificar a primeira letra de uma palavra; Monitoramento da resolução da atividade.	Daniel e Renata, Fábio e Everton; Fabíola; Toda turma.
04	Ajuda direta da professora para encontrar a primeira letra do nome dos alunos numa atividade sobre ordem alfabética.	Fabíola e Daniel.
05	Agrupamento em duplas para realização da atividade do livro; Monitoramento da resolução da atividade do livro.	Daniel e Marta, Gilvan e Nilson, Fernanda e Fabíola; Toda turma.
06	Monitoramento da resolução da atividade.	Toda turma.
07	Monitoramento da resolução da atividade.	Toda turma.
08	Monitoramento das respostas dos alunos.	Toda turma.
09	Agrupamento em duplas para resolução da atividade do livro; Monitoramento da cópia da atividade dos alunos.	Gilvan e Ana, Daniel e Renata, Fabíola e Marta, Fernanda e Everton; Toda turma.
10	Monitoramento da resolução da atividade.	Toda turma.

No que diz respeito ao monitoramento, que eram as ações voltadas para o coletivo da sala de aula, a professora sempre se preocupava em verificar como as crianças estavam respondendo as atividades, principalmente quando se tratavam de atividades referentes à escrita de palavras. Por isso, quando propunha a tarefa, sempre passava por entre as bancas para olhar as respostas dos alunos. À medida que observava os erros, corrigia-os.

No entanto, tratava-se de uma correção que buscava levar o aprendiz a perceber, por si próprio, o que deveria ser corrigido, uma vez que a intervenção da docente era questionadora, levando o aluno a pensar sobre as letras que faltavam nas palavras ou que estavam trocadas. Com isso, a docente não ofertava, nesses momentos de intervenção junto a um aprendiz, respostas prontas, mas os levava a refletir sobre suas respostas, como discutiremos mais adiante. Esse encaminhamento se aproxima do que Goigoux (2002) chama de “esquema profissional”, tendo em vista a forma organizada e estabilizada com que acontecia.

Como dissemos, a professora procurava, nas situações coletivas de ensino, atentar para os aprendizes que apresentavam alguma dificuldade, realizando, assim, intervenções direcionadas a eles. Para isso, a docente ajudava diretamente esses aprendizes ou então colocava outros alunos para realizar essa ajuda, evidenciando que “É preciso saber escolher, renunciar a algumas intervenções inúteis, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender ao mais necessitado” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

É importante esclarecer que, desses aprendizes, dois apresentavam necessidades educativas especiais. O extrato de aula a seguir mostra a intervenção da docente direcionada a uma aluna com síndrome de Down. Ao desenvolver um trabalho com ordem alfabética, a professora espalhou no pátio da escola pedaços de papéis com as letras do alfabeto e deu a seguinte instrução:

P – Cada um vai procurar a primeira letrinha do seu nome e vai ficar perto [da letra].

P – Você, Daniel, vamos procurar a primeira letrinha do seu nome.

P – Fabíola, vamos ver se você acha. Como é o nome dela? [perguntou a docente aos demais alunos]

Alunos – Fabíola.

P – Será que [essa] é a primeira letra do nome dela? Como é o nome dela? [A docente questiona a todos se a letra de Fabíola seria a mesma de Fernanda, que já estava próxima à letra correspondente a seu nome]

Alunos – Fernanda.

P – Opa! Então fica aqui. [A professora posiciona a aluna perto de Fernanda].

(AULA 04. 15/08/2013).

Observamos, no extrato acima, que a docente fez uma intervenção direta junto a Daniel e Fabíola, que eram crianças com necessidades educativas especiais, a fim de orientá-los na atividade, no entanto, foram os demais alunos que acabaram respondendo por eles. Essa intervenção direta também aconteceu na aula 03 (14/08/2013), quando a professora também trabalhava ordem alfabética e solicitava que os alunos colassem no quadro, na ordem do alfabeto, as palavras que ela havia entregado a cada um. Para isso, a docente questionava os alunos sobre a ordem das letras e chamava à frente da sala o aprendiz que possuía a palavra iniciada com a letra em questão. Como Fabíola não conhecia todas as letras do alfabeto e tinha dificuldades para identificá-las, a docente ajudou-a, dizendo que ela estava com a palavra iniciada com a letra C. Assim, chamou-a à frente da sala, pediu-lhe para mostrar a palavra aos colegas e para estes realizarem a leitura, uma vez que muitos dos alunos, conforme verificamos na atividade diagnóstica, não sentia dificuldades em realizar leitura de palavras.

Com isso, percebemos que, além de intervir junto a esses aprendizes com necessidades educativas especiais, a professora também estimulava a cooperação de outros alunos junto a estes e a outros alunos que apresentavam dificuldades nas resoluções das atividades. No entanto, embora autorizasse essa ajuda, ela alertava os alunos para que não fizessem a atividade pelo colega. Ao perceber que Fábio, aluno o qual ela havia solicitado, na aula 03, que ajudasse Everton na conclusão de uma atividade mimeografada sobre ordem alfabética, fazia a tarefa por este, a docente falou: “Oh, Fábio! É ele que vai fazer. Você vai ajudar, você vai mostrando, perguntando: que letrinha é essa? A. Uma coisa é você ajudar, outra é fazer por ele”.

Essa intervenção direcionada ao trabalho em duplas entre alguns alunos aconteceu em 04 (quatro) das 10 (dez) aulas observadas, sendo estas, a 1ª, 3ª, 5ª e 9ª aula. Esses agrupamentos mostraram-se como mais um esquema adotado pela docente para atender aos aprendizes com dificuldades de aprendizagem em meio às situações coletivas de ensino. Estes agrupamentos geralmente eram realizados com o intuito dos alunos “avançados” ajudarem os que apresentavam dificuldades. Contudo, não visualizamos situações em que a docente mobilizasse esquemas que atendessem, de maneira diferenciada, àqueles alunos que se destacavam em suas aprendizagens, sendo o trabalho com estes aprendizes desenvolvidos no coletivo da sala.

Fabíola e Daniel, crianças com necessidades educativas especiais e que se inseriam no âmbito dos aprendizes que apresentavam dificuldades, sempre eram postas com outros

colegas. Com isso, a docente demonstrava preocupação com as diferenças desses alunos, diferenças estas que não podiam ser negadas.

Na primeira aula, a professora juntou Fabíola (aluna que apresentava escritas com ausência de relação som-grafia) à Marta (cuja escrita evidenciava início de relação som-grafia)⁸ para realizarem o ditado com o varal de letras. A docente trabalhou a cantiga “A cobra”, que já era conhecida pelos alunos, e a partir dela fez um ditado de palavras, no qual os alunos deveriam, ao invés de escrever, usar o varal de letras, que funcionava, segundo a professora, como um alfabeto móvel.

Após os alunos formarem as palavras, a docente passava por entre as bancas deles para verificar a maneira como haviam “escrito” e, a partir das diferentes escritas, iniciava uma reflexão coletiva: escrevia no quadro as diferentes palavras formadas pelos aprendizes e questionava sobre as letras que deveriam ser usadas, as que foram utilizadas indevidamente, o tipo de acento.

Assim, à medida que a docente trabalhava no coletivo, realizando a análise e a reflexão sobre as palavras que deveriam ser “escritas” no varal de letras, como também monitorando a maneira como os alunos haviam formado as palavras, uma das alunas (Marta) ajudava a colega mostrando as letras que deveriam ser usadas, a ordem que deveriam ser postas, evidenciando uma interação cooperativa. Segundo Colomina e Onrubia (2004, p. 292), esse tipo de interação “[...] se apóia precisamente na delegação da autoridade por parte do professor e na cessão aos alunos de uma parte essencial do controle e da responsabilidade sobre o que ocorre na sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem”. Com isso, percebemos que a professora encontrou uma maneira de, em meio à atividade coletiva, atender à dificuldade dessa aluna em especial.

Na terceira aula, houve os seguintes agrupamentos: Renata (cuja escrita apresentava início de relação som-grafia) com Daniel (que escrevia demonstrando ausência de relação som-grafia) e Fábio (que possuía escrita com relação som-grafia convencional) com Everton (com escrita com ausência de relação som-grafia) para responder uma atividade mimeografada sobre ordem alfabética, utilizando, mais uma vez, o esquema do agrupamento em meio ao trabalho coletivo. Nessa atividade, havia várias palavras que os alunos deveriam escrevê-las ao lado das letras do alfabeto, que já estavam postas em ordem na atividade.

Na quinta e nona aula em que propôs o trabalho em duplas, esse agrupamento aconteceu para que os alunos respondessem a atividade do livro didático. Com isso, a

⁸ Essa categorização das escritas foi exposta na caracterização da turma, presente na metodologia.

estratégia do agrupamento foi utilizada pela professora para, em meio à situação coletiva de trabalho com o livro didático, atender às dificuldades de alguns alunos. O quadro 13 evidencia os agrupamentos que foram realizados nessas aulas.

Quadro 14 - Tipos de agrupamento realizados pela docente para o trabalho com o livro didático

5ª Aula (26/08/2013)	9ª Aula (02/09/2013)
Daniel (Escrita com ausência de relação som-grafia) e Marta (Escrita com início de relação som-grafia)	Ana (Escrita com relação som-grafia convencional) e Gilvan (Escrita com ausência de relação som-grafia)
Gilvan (Escrita com ausência de relação som-grafia) e Nilson (Escrita com ausência de relação som-grafia)	Renata (Escrita com início de relação som-grafia) e Daniel (Escrita com ausência de relação som-grafia)
Fernanda (Escrita com início de relação som-grafia) e Fabiola (Escritas com ausência de relação som-grafia)	Marta (Escrita com início de relação som-grafia) e Fabiola (Escritas com ausência de relação som-grafia)
	Fernanda (Escrita com início de relação som-grafia) e Everton (Escritas com ausência de relação som-grafia)

Isso mostra a preocupação da professora em envolver a todos nas atividades propostas, como também proporcionar as trocas e as interações entre os próprios alunos, dado que se diferencia do estudo desenvolvido por Oliveira (2010), que constatou a ausência de estímulo, por parte das professoras por ela investigadas, em propiciar essa ajuda dos alunos avançados aos educandos em dificuldades, ou seja, em propiciar a cooperação entre os aprendizes. Os dados do estudo de Oliveira evidenciaram interações mais notórias entre as docentes e os alunos, sendo menosprezada a ajuda entre os educandos.

Contudo, destacamos que as interações observadas por nós se caracterizavam, em muitas ocasiões, no fornecimento de respostas imediatas (de um aluno ao outro) ou na cópia da resposta, sem a reflexão por parte de quem estava sendo ajudado. Diante disso, “[...] a intervenção do professor aparece como essencial para a produtividade e a efetividade do trabalho cooperativo entre alunos e para a atualização de suas contribuições potenciais para a aprendizagem que estes realizam nas situações de sala de aula [...]” (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 292).

No entanto, inferimos que as interações aconteciam dessa maneira devido ao fato dos agrupamentos realizados pela docente aproximarem, às vezes, alunos que apresentavam

conhecimentos muito distintos sobre a escrita. Era o caso, por exemplo, de Fábio, que já escrevia demonstrando relação som-grafia convencional e tinha um bom desempenho ao realizar leitura de palavras, como também de textos, e de Everton, que ainda não conseguia escrever com base na relação som-grafia e, conseqüentemente, não conseguia ainda realizar a leitura de palavras. Contudo, a professora tinha conhecimento dos “níveis de escrita” de seu grupo classe, uma vez que realizava, constantemente, avaliações diagnósticas, que, segundo ela,

É o ditado individual que a gente faz com cada aluno. [Você utiliza algum registro?] Registro no caderno, a gente faz esse registro e a partir desse registro a gente preenche a ficha e aí a gente tem o acompanhamento dos alunos, os avanços, quais são as atividades que a gente vai propor. Por exemplo, Ana eu sei qual a atividade que eu posso propor pra ela. Everton, a gente vê que não é o mesmo nível, então a atividade não pode ser a mesma que eu vou propor para Ana (Entrevista Final).

Porém, analisamos que essas intervenções da docente, no que dizia respeito aos agrupamentos entre os alunos, pareciam pautar mais, em alguns momentos, nas circunstâncias do momento, não sendo algo previamente programado. Nessas situações, os alunos postos em duplas estavam sentados próximos um do outro, o que levou a docente a agrupar, por exemplo, Ana e Gilvan, com níveis de conhecimento muito distintos, para resolução da atividade do livro didático. Entretanto, isso não aconteceu na aula em que a docente solicitou que Fábio ajudasse Everton na conclusão de sua atividade, como já mencionamos acima. Nessa aula, Fábio, que se encontra com uma hipótese de escrita mais avançada, estava sentado na última banca, enquanto Everton estava na primeira carteira.

Isso nos leva a concluir que os agrupamentos realizados pela professora não eram sempre feitos de maneira circunstancial, pois, embora colocasse para trabalhar crianças que apresentavam níveis muito diferentes de conhecimento sobre a escrita, caracterizando “agrupamentos não produtivos”, ela parecia saber os alunos que teriam possibilidades de ajudar aqueles que apresentavam dificuldades. Vemos, então, que a docente realizava esses agrupamentos, em alguns momentos, como uma forma de facilitar a organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, podemos analisar alguns dos agrupamentos feitos pela professora A como escolhas pedagógicas, ou seja, “conhecimentos de tipo pedagógico” (CHARTIER, 2007) que direcionavam, na nossa perspectiva, em alguns momentos, as cooperações na sala de aula.

Por outro lado, a professora A conhecia a heterogeneidade da sua turma e sabia que o interessante era o agrupamento de aprendizes com níveis mais próximos, como evidenciou em sua fala, ao se remeter ao trabalho com o livro didático:

*[...] o que ainda não lê pode ajudar o que lê de outra forma, para que ele não fique perdido, com o livro na mão e sem saber o que vai fazer. Como eu fazia muito com Gilvan: colocava um coleguinha com ele. Porque já que eu não posso estar do lado dele direto, por conta dos outros alunos... Mas aí um aluno que não seja... que não seja... vamos supor... **Gilvan está no pré-silábico, aí eu não vou colocar um alfabético com ele, porque com certeza vai fazer por ele e ele vai se sentir...** Ah! Eu não sei não, porque quem está fazendo é o meu colega. Mas eu posso colocar um pré-silábico com valor sonoro que vai ajudar ele e os dois vão estar praticamente no mesmo nível (Entrevista Final).*

Diante disso, percebemos que a coerência teórica não é suficiente para reger as práticas docentes e que, muitas vezes, é a coerência pragmática que orienta as decisões do professor. Segundo Chartier (2007), essa coerência pragmática se consolida nos “saberes da ação”, uma vez que adquirem nas ações docentes uma lógica que supre as necessidades da prática, que, do ponto de vista teórico, poderia ser considerada inadmissível, devido à coexistência de modelos incompatíveis. Assim, com vistas a encontrar uma melhor maneira de gerenciar a organização da sua classe, a professora A realiza escolhas que, do ponto de vista teórico, podem não ser consideradas adequadas, mas que, nas ações da sala de aula, encontram uma “lógica pedagógica”.

A avaliação diagnóstica, o registro como forma de identificar os diferentes conhecimentos dos alunos e acompanhar os seus avanços, as interações com vistas a levar o aprendiz à reflexão, o monitoramento, as intervenções e os agrupamentos realizados demonstram que a professora A parecia estar atenta à heterogeneidade de sua sala de aula, que conhecia as dificuldades de seus discentes e, diante delas, intervinha tentando supri-las. Em lugar de excluir esses alunos, a docente revertia sua ação de modo a oportunizar a aprendizagem, parecendo entender, como bem analisa Morais (2012, p. 75), “[...] que todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram (um belo princípio construtivista que se aplica a todas as áreas de conhecimento), mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe”.

Essas análises nos levam, portanto, a pensar que “[...] é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício” (CHARTIER, 2000a, p. 164) e que os esquemas adotados pela docente por nós analisada parecem caminhar com vistas a contemplar a

heterogeneidade, um princípio da proposta de ciclos adotada na rede de ensino. Para isso, testa e lança mão de alguns esquemas que, gradativamente, constroem as suas práticas de ensino. A seguir, apresentaremos mais um procedimento adotado pela professora para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

3.1.3 Realização de atividades diferenciadas ou adaptações nas atividades de alguns alunos e o trabalho com pequenos grupos

Nessa parte da análise, discutiremos sobre os esquemas mobilizados pela docente quando o foco, direcionado aos alunos com dificuldades, não partiu das situações coletivas de ensino e da homogeneização das atividades, mas, sim, da atenção às necessidades desses aprendizes. Para isso, evidenciaremos um esquema que foi muito utilizado em sua prática e que diz respeito à realização de atividades diferenciadas para alguns alunos ou, então, às adaptações realizadas em algumas atividades. Esses foram utilizados pela docente em 08 (oito) das 10 (dez) aulas observadas e pode ser visualizado no quadro a seguir, que evidencia os tipos de atividades que foram desenvolvidas com o grande grupo e aquelas que foram diferenciadas ou sofreram algumas adaptações para alguns alunos.

Quadro 15 - Atividades que foram realizadas coletivamente e atividades diferenciadas ou adaptadas para alguns alunos

Aulas	Atividades	Atividades diferenciadas ou adaptadas	Alunos
02	Ordenação de palavras em ordem alfabética (no caderno).	Leitura e identificação de vogais. Escrita do nome no caderno.	Daniel.
03	Ordenação de palavras em ordem alfabética (mimeografada).	Coordenação motora.	Fabíola.
04	Ordenação de palavras em ordem alfabética (mimeografada).	Leitura e identificação de vogais.	Daniel, Gilvan e Fabíola.
05	Leitura de palavras; separação silábica e atividade do livro.	Identificação de vogais e consoantes; Complementação de sequência de números; Escrita do nome.	Daniel, Gilvan e Fabíola.
06	Identificação de palavras que rimam.	Identificação de palavras de imagens que rimam. Ordenação do alfabeto seguindo a sequência numérica.	Daniel, Gilvan e Fabíola. Daniel, Gilvan, Fabíola, e Everton.
07	Ditado; complementação de	Formação de palavras com alfabeto	Daniel, Gilvan

	palavras.	móvel.	e Fabíola.
08	Contagem de letras e sílabas em palavras; Reescrita de palavras; Escrita de palavras com base na indicação da quantidade de sílabas.	Contagem de letras em palavras.	Gilvan.
10	Escrita do alfabeto; Reescrita de palavras; Escrita de palavras sinônimas; Separação silábica.	Reescrita e contagem das letras do alfabeto. Escrita do nome próprio.	Daniel e Gilvan. Fabíola

A partir desse quadro, podemos perceber que a realização de atividades diferenciadas se restringiu a um grupo pequeno de alunos – entre os quais dois (Daniel e Fabíola) apresentavam necessidades educativas especiais – e que, em algumas ocasiões, as atividades foram adaptadas ou suprimidas. Como exemplos desse segundo aspecto, podemos indicar os seguintes: na aula 06 (seis), a docente adaptou a atividade, entregando imagens, ao invés de palavras; na aula 10 (dez), modificou a tarefa de escrita do alfabeto, colocando as letras para que os alunos copiassem, assim como suprimiu as demais atividades; na aula 08 (oito), solicitou apenas a resolução de uma questão da atividade proposta a toda classe. Esclarecemos que estas atividades adaptadas serão discutidas num segundo momento e que iniciaremos a discussão a partir das atividades diferenciadas que foram realizadas com alguns alunos.

Nessa direção, percebemos a tentativa da professora em realizar um trabalho diferenciado que atendesse às dificuldades desses aprendizes, realizando esse trabalho ao mesmo tempo em que lidava com o coletivo da sala de aula. Segundo Perrenoud (2001, p. 45), “[...] para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade”.

No entanto, percebemos que, embora a docente tentasse imprimir essa diferenciação em sua prática, com a realização de atividades diferenciadas ou mesmo adaptações das tarefas para os alunos mencionados, a limitação do tempo em relação ao trabalho com o grande grupo, mencionada por Perrenoud (2001), não acontecia. Pelo contrário, percebemos, em algumas ocasiões, que essa diferenciação acontecia em momentos de “brecha”, ou seja, no interior da situação coletiva, a professora reservava um pequeno momento para explicar ou atender a esses alunos. Nessa direção, compreendemos que a diferenciação não está necessariamente ligada a essa limitação do tempo com o grande grupo, conforme sugere Perrenoud (2001), mas, sim, aos esquemas adotados pela docente para dar conta dessa diferenciação.

Isso pode ser visualizado na aula 02 (13/08/2013), quando a professora realizou uma atividade diferenciada com Daniel⁹ de leitura e identificação de vogais. Nessa aula, a docente chamou-o em sua mesa e foi mostrando e questionando sobre as vogais, depois solicitou a escrita do seu nome no caderno, individualmente, em sua carteira. Com isso, percebemos que houve uma atenção individualizada ao aprendiz, mas a atividade diferenciada serviu mais como meio de mantê-lo ocupado, uma vez que a educadora precisava trabalhar com os demais alunos. Nessa situação, a atenção maior recaiu sobre o grande grupo, e a atividade direcionada a Daniel teve a intenção de propiciar uma atenção individualizada, ao mesmo tempo em que o mantinha ocupado.

Contudo, também ressaltamos o movimento inverso, quando o trabalho da professora voltou-se mais detidamente para os alunos com dificuldades, em detrimento do grande grupo. Na aula 04 (15/08/2013), o procedimento adotado pela docente foi contrário ao da aula 02, uma vez que foi a maioria da turma que a professora manteve ocupada, enquanto realizava uma atividade diferenciada com um pequeno grupo de alunos.

Nessa aula, a docente agrupou, em um canto da sala, três alunos (Daniel, Gilvan e Fabíola) que precisavam de uma ajuda mais sistemática e direcionada, e tentou dar uma atenção especial a estes aprendizes, mostrando as vogais e questionando-os sobre elas, enquanto o restante da turma respondia a atividade que ela havia entregado sobre ordem alfabética. Com isso, a professora evidenciava a necessidade de se “[...] encontrar um sistema de trabalho individualizado, que permita a alguns alunos longos momentos de atividades autônoma e útil, enquanto o professor trabalha mais intensamente com um subgrupo ou apenas um aluno” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

Percebemos, nesse trabalho com o subgrupo, que a professora tentou dar uma continuidade ao que vinha trabalhando com os discentes nas aulas anteriores (leitura e identificação de vogais). Contudo, destacamos a dificuldade da mestra em desenvolver um trabalho mais minucioso com essas crianças, devido à interrupção constante dos demais alunos que a questionavam sobre a realização da atividade que havia sido proposta a eles.

Embora a docente tivesse utilizado a estratégia de deixar o grande grupo ocupado com uma tarefa, procedimento que funcionava quando utilizado com os alunos que realizavam atividades diferenciadas, ela não conseguiu desenvolver seu objetivo, que era realizar a leitura de vogais com o subgrupo de alunos, talvez pelo fato de estar, naquele momento, dedicando sua atenção a um grupo pequeno de alunos, em detrimento do restante da turma, que, por ter

⁹ Nesse dia, os demais alunos com dificuldades, mencionados no quadro, haviam faltado.

um quantitativo de alunos maior, apresentava, conseqüentemente, maiores possibilidades de interrupção.

O trabalho com esse subgrupo de alunos ainda aconteceu na aula 07 (28/08/2013), porém a docente utilizou um esquema diferente. Ao invés de atendê-los de forma mais direta enquanto a maioria da turma realizava uma atividade de ditado, a professora deixou para trabalhar com esse grupo de alunos, de maneira mais sistemática, ao final da aula, quando a maioria dos alunos já havia terminado a tarefa, embora não tenha deixado de dar atenção a esses aprendizes quando estava realizando a atividade individualizada. Inferimos que a docente tenha optado por essa prática devido às constantes interrupções que aconteceram quando o trabalho com esse subgrupo de alunos foi realizado.

A atividade direcionada a esse grupo de aprendizes envolvia a identificação de letras com o uso do alfabeto móvel. Os alunos deveriam montar palavras que haviam sido entregues pela professora (BOLA, CASA, DADO e FOCA), utilizando o alfabeto móvel, e, posteriormente, seus nomes. Para isso, precisavam apenas identificar as letras da palavra, procurá-las no alfabeto, para, assim, poderem montá-las, uma vez que os nomes escritos na folha, com o mesmo tipo de letra do alfabeto, serviam de referência para os alunos. Era um trabalho, portanto, mais de percepção, que dava prosseguimento às atividades que a docente já vinha realizando e que parecia caracterizar o seu objetivo com esse grupo de alunos.

É importante destacar que a docente preocupava-se em atender e suprir as dificuldades desses alunos e, por esse motivo, dividia, no decorrer da atividade, sua atenção entre esse grupo de aprendizes e o restante da turma que participava de um ditado. Todavia, a atenção mais sistemática só aconteceu ao final da aula, conforme já mencionamos, quando se sentou próxima aos três e desenvolveu um trabalho de comparação de palavras, questionando qual o nome maior, qual o menor, de contagem de letras, enfim, um trabalho sobre a dimensão da palavra, que se apresentava bastante adequado para ajudar esses alunos que se encontravam em um momento inicial do aprendizado do SEA a desvendar as propriedades do sistema notacional, como bem coloca Morais (2012). É válido ressaltar que esse atendimento aconteceu em meio à conversa e ao barulho dos demais alunos que já haviam terminado a tarefa.

Isso nos leva a concluir que esse tipo de atividade em que a educadora atendia esses educandos que necessitavam de atividades diferenciadas não parecia ser uma prática frequente em sala de aula, pois os outros alunos não estavam acostumados com a “ausência” da professora. Segundo Perrenoud (2001, p. 46), esse trabalho voltado a subgrupos ou a determinados alunos “[...] não funciona sem um esforço de explicitação da lógica da

diferenciação: não podemos diferenciar sem que os alunos o saibam e sem que tenham compreendido a finalidade do sistema”.

Em outras palavras, podemos dizer que o atendimento a subgrupos de alunos que necessitavam de uma atenção diferenciada no contexto da sala de aula parecia ser pouco frequente no horário normal de aula, restringindo-se a intervenções individualizadas e a agrupamentos para o trabalho em duplas, como já discutimos anteriormente. Isso porque mobilizar esse esquema de ação não constitui uma tarefa fácil, uma vez que exige do educador desenvoltura e habilidade para lidar com as individualidades presentes em todo grupo. Segundo Leal (2005, p. 91), “Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos professores, podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. Relevante porque o trabalho docente será melhor conduzido se for realizado com vistas a atender às necessidades diagnosticadas pelo professor em seus alunos, e difícil porque o educador precisará se desdobrar para dar conta, simultaneamente, das diferentes demandas de conhecimentos presentes na sala de aula.

No entanto, analisamos a pouca incidência desse trabalho diferenciado com os subgrupos de alunos não como uma ausência, mas, sim, como um processo de tateamento pelo qual a docente pode estar passando e experimentando em suas ações, tendo em vista a dificuldade em desenvolver uma prática que atenda tanto os subgrupos de alunos, quanto os demais aprendizes.

E seguindo esse processo de experimentação, com vistas a conseguir dar conta da heterogeneidade do grupo-classe, sem desconsiderar nenhum dos aprendizes, percebemos que a docente vai utilizando esquemas diferentes, conforme visualizamos na aula 05 (26/08/2013). Ao propor uma atividade mimeografada para o grupo de alunos outrora mencionados – nessa atividade, eles deveriam, na primeira questão, circular no alfabeto as vogais de verde e as consoantes de vermelho; na segunda questão, completar a sequência de números e, na terceira, escrever seu nome completo – a docente orientou que a atividade fosse feita individualmente, tendo em vista que a estratégia de sentar com esse grupo para realizar a atividade não havia dado certo na última aula. No entanto, Daniel e Gilvan não seguiram a instrução da docente e sentaram-se em dupla, realizando uma interação cooperativa que, embora não tenha sido orientada pela professora, teve seu consentimento.

É válido ressaltar que esse trabalho com atividades diferenciadas também era realizado no contraturno, conforme esclareceu a docente, tendo em vista que a escola era de tempo

integral e possibilitava esse acompanhamento no horário oposto ao regular, conforme expôs a professora:

No horário da tarde, eu procuro trabalhar com eles. Aí faço atividades com os números, com o alfabeto, de formar palavras. Quando eu vejo que atividade escrita não está chamando atenção, eu brinco com eles... fazer o nome usando letras móveis...” (entrevista na AULA 04. 15/08/2013).

Nessa direção, inferimos que as atividades diferenciadas, feitas no âmbito da sala de aula e no contraturno, como também os agrupamentos entre alunos, foram realizadas com vistas a romper a uniformidade do ensino e atender à heterogeneidade da sala, tendo em vista o fato de os alunos não conseguirem acompanhar a atividade que a maioria do grupo desenvolvia. Com isso, a professora tentava desenvolver atividades ajustadas aos níveis desses aprendizes, denotando “[...] que os diferentes saberes podem ser construídos por meio de atividades também diferentes. Assim, podemos defender a necessidade de variação de atividades, mesmo considerando um mesmo objeto de ensino: o sistema alfabético” (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 08).

É válido ressaltar que quando a docente não diferenciava a atividade, ela procurava atender às necessidades de alguns alunos por meio da adaptação na tarefa. Percebemos a presença desse procedimento como mais um esquema que visava romper com a uniformidade do ensino, buscando envolver todos os alunos na tarefa, mas atentando para as necessidades de cada um. Essa atenção foi observada em três aulas nas quais a docente propôs uma adaptação da atividade. Na aula 08 (30/08/2013) e na aula 10 (03/09/2013), essa adaptação aconteceu em relação à atividade que havia sido colocada no quadro para todo o grupo. Conforme mostra o quadro 14, as atividades solicitadas na aula 08 envolviam três questões (Contagem de letras e sílabas em palavras; Reescrita de palavras; Escrita de palavras com base na indicação da quantidade de sílabas). No entanto, a professora solicitou que Gilvan apenas contasse as letras das palavras, liberando-o das demais atividades. Essa modificação também aconteceu na aula 10, quando Daniel e Gilvan tiveram apenas que copiar o alfabeto, que já havia sido escrito em seus cadernos pela professora, diferentemente dos demais alunos, que tiveram que escrever o alfabeto sem essa ajuda, como também responder as demais atividades (Reescrita de palavras; Escrita de palavras sinônimas; Separação silábica).

A adaptação também aconteceu na aula 06 (27/08/2013), quando a educadora trabalhou com rima e distribuiu palavras para todos os alunos da sala, exceto para Daniel, Gilvan e Fabíola, que receberam figuras, pois o objetivo era que todos lessem a palavra recebida para encontrar o par que rimava. Como esses alunos ainda não haviam se apropriado

da leitura, conforme pudemos observar nas atividades diagnósticas, receberam figuras com o intuito de facilitar a associação da sua imagem com a palavra do colega, uma vez que precisariam apenas identificar a imagem recebida, ao invés de ler a palavra como os demais.

Assim, a docente chamava um aluno à frente da sala, pedia para ele ler a palavra recebida e perguntava aos demais da turma quem estava com a palavra que rimava com aquela que estava sendo mostrada. No entanto, a adaptação na tarefa não garantiu a participação autônoma dos discentes acima mencionados, que precisaram da intervenção direta da professora para conseguir associar a palavra que estava sendo mostrada à figura que possuíam em mãos. Embora a “tática” utilizada pela docente tenha eliminado a dificuldade da leitura da palavra, os referidos aprendizes ainda precisavam acionar uma habilidade de reflexão fonológica.

No segundo momento da aula, a professora ainda continuou com a atividade de rima com a maioria dos alunos, que deveriam encontrar os pares de palavras que rimavam em um texto (O Pato) que estava exposto numa cartolina colada no quadro, enquanto Daniel, Gilvan, Fabíola e Everton faziam uma atividade diferenciada envolvendo ordem alfabética. Além de utilizar o esquema de ação da tarefa diferenciada, a docente ainda agrupou os alunos em duplas, respectivamente, para que assim pudessem ordenar as letras do alfabeto, seguindo a ordem dos números. Assim, caso os alunos sentissem dificuldades para identificar a ordem das letras, poderiam se guiar pela ordem numérica, uma vez que cada letra do alfabeto estava escrita dentro de um círculo, acompanhada de um número, e os números junto às letras seguiam a sequência do alfabeto. A docente explica o motivo de ter realizado a atividade com esse grupo de alunos no extrato abaixo:

*Aí, essa atividade que eu fiz... os três... os dois [Daniel e Gilvan]. Foi mais percepção. Daniel já está conseguindo... só pra ele perceber os números, as letras... Ela [Fabíola] já tem mais dificuldade. Everton também já está conseguindo, porque ele já está silabando. Aí, no caso, meu objetivo na atividade de percepção, eles atingiram. Já pra Everton não foi só percepção, foi também conhecer as letras. Ela [Fabíola], a gente sabe do grau de dificuldade dela. **Foi a mesma atividade com objetivos diferentes para cada um** (AULA 06. 27/08/2013).*

Nesse extrato de aula também fica claro que a docente, ao propor uma atividade diferenciada, tem consciência do que cada aluno pode atingir e por esse motivo formula, mesmo que não explicita claramente em seu planejamento, objetivos diferenciados para cada discente. Leal, Cruz e Albuquerque (2012, p. 09) observam que

Nesse contínuo, há graus bastante variados de conhecimento. Desse modo, mesmo sabendo que há atividades que são comuns, mas promovem aprendizagens distintas, é preciso pensar que algumas atividades específicas para atender às necessidades particulares das crianças podem favorecer muito a apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, acreditamos que a docente tem caminhado com vistas a desenvolver uma prática diferenciada que contemple as dificuldades de seus aprendizes, tendo em vista que conhecia as necessidades de suas crianças e propunha atividades diferentes com objetivos também diferentes para cada uma delas. Embora o grupo privilegiado por essas atividades tenha sido pequeno, ela mostrou estar atenta à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita da sua turma.

Por fim, acreditamos que a professora encontra-se em um momento de (re)construção de sua prática que pode estar sendo influenciada pelas novas lógicas trazidas pela proposta de ciclos. Nesse sentido, vai testando e reformulando maneiras de fazer até encontrar aquela que melhor se adequa à sua realidade cotidiana. Nesse processo, a docente está (re)elaborando o que Tardif (2008) chama de saberes experienciais, ou seja, os saberes que brotam e são validados pela experiência do professor. Assim, o atendimento à heterogeneidade se apresenta como uma preocupação da ação docente, porém os modos de lidar com esse fenômeno vão sendo elaborados diariamente, através dos tateamentos experimentados pela professora, pois, conforme esclarece Chartier (2000a, p. 164), “Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe”.

3.1.4 Síntese da análise dos saberes e das práticas da professora A

Diante da recente implementação da proposta de ciclos no município investigado e da arraigada prática do sistema de seriação, que, em maior ou menor medida, ainda se encontra latente nas ações de muitos professores, percebemos, nas práticas da professora A, um movimento que, apesar de contemplar ambos modelos, tem lançado mão de alguns procedimentos que buscam romper com a homogeneização e padronização do ensino.

Após analisar os esquemas de ação mobilizados pela docente no cotidiano da sala de aula, percebemos que a heterogeneidade não era um fenômeno indiferente às suas práticas. Pudemos observar a dinâmica utilizada por ela para trabalhar com o coletivo da sala de aula, usando as mesmas atividades para todos, como também para atender às dificuldades de

aprendizagem de alguns alunos. Diante disso, pudemos perceber o movimento que a professora fazia para dar conta, no interior das situações coletivas de ensino e com atividades únicas, dos aprendizes que necessitavam de uma atenção diferenciada. No entanto, percebemos, também, a dificuldade da docente em propor atividades ajustadas às necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, os dados revelaram momentos de situações coletivas que tinham o grande grupo como foco, mas que não eram indiferentes às dificuldades individuais dos aprendizes, revelando a atenção à heterogeneidade de conhecimento sobre a leitura e a escrita dos alunos. Para isso, alguns procedimentos foram utilizados pela professora, evidenciando que a diferenciação do ensino está ligada à mobilização de esquemas que deem conta do macro e do micro da sala de aula.

No trabalho com o macro, que aqui nos referimos como sendo o coletivo de alunos, constatamos que os esquemas utilizados foram o do monitoramento e as interações entre a professora e os alunos. Já o trabalho com o micro, direcionada aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, tiveram os agrupamentos, a realização de atividades diferenciadas, as adaptações nas tarefas e as interações professor-aluno e aluno-aluno como os esquemas para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

Os monitoramentos, que eram realizados, de forma geral, para observar as respostas dos alunos na atividade ou como eles estavam respondendo a tarefa, tinham a intervenção da professora com os alunos como ponto principal. As interações aconteciam nas situações coletivas de ensino, que foram marcadas pelas explicações e pelos direcionamentos da atividade e, principalmente, pela análise e reflexão coletiva acerca da escrita de palavras.

Nessas situações, foi perceptível a maneira como o erro era tratado pela docente: como um aspecto natural e necessário do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos eram levados a refletir sobre seus erros, porém com a preocupação de não traumatizar. Assim, a docente buscava nas interações com os alunos que aconteciam nessas situações coletivas de ensino, como também nas intervenções direcionadas a determinados aprendizes, proporcionar a reflexão, mas com o cuidado de não inibir e expor o aluno na frente dos demais educandos. Por esse motivo, as intervenções eram feitas de maneira cautelosa.

Quando a atenção se voltou para os alunos que necessitavam de uma ajuda para realização das atividades, percebemos que os agrupamentos, ou seja, as interações entre os alunos e as intervenções da professora foram os esquemas mobilizados pela docente. Com isso, o trabalho em duplas se apresentou como um forte aliado da mestra para dar conta, dentro das situações coletivas de ensino, dos aprendizes que apresentavam dificuldades na

realização das tarefas. Além disso, a ajuda direta da professora para com esses aprendizes também evidenciou sua atenção à heterogeneidade de conhecimentos.

A heterogeneidade era conhecida pela docente, uma vez que as avaliações diagnósticas eram uma constante da prática avaliativa dessa professora. Os ditados individuais e os registros se mostravam como estratégias úteis à identificação dos diferentes níveis de conhecimentos sobre a escrita que se faziam presentes em sua turma.

Era esse conhecimento que levava a docente a propor atividades diferenciadas para alguns aprendizes ou que fazia a mestra adaptar as tarefas para determinados alunos, tendo em vista sua preocupação em atender às necessidades de cada um. Ao usar essa tática, ainda percebemos a utilização de outro procedimento pela professora que se referiu ao trabalho com esse subgrupo de alunos que tiveram atividades diferenciadas, embora as observações nos tenham levado a perceber as dificuldades e a pouca utilização desse esquema de ação no horário normal de aula.

Nessa perspectiva, o contraturno aparece na fala da professora como um aliado para efetivação desse esquema, como também do referente às atividades diferenciadas para alguns alunos. Assim, o trabalho, muitas vezes dificultado no horário normal pelas constantes interrupções dos demais aprendizes e pelo necessário atendimento a todos os alunos, é direcionado, no outro horário de aula, ao grupo de aprendizes que apresentavam dificuldades.

Diante disso, percebemos que a docente se preocupava com a heterogeneidade do seu grupo e, com vistas a dar conta desse fenômeno, construía práticas que, pouco a pouco, pareciam estar se consolidando em seu cotidiano. Isso porque a docente parecia se encontrar em um momento no qual as ações utilizadas serviam como tateamentos para se chegar a práticas de ensino mais coerentes, não do ponto de vista teórico, mas, sim, do melhor gerenciamento desse fenômeno no espaço da sua sala de aula.

3.2 Análise dos saberes e das práticas da professora B relativos ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita

Essa segunda análise é referente aos saberes e às práticas de ensino da professora B, e tiveram como ponto de discussão os esquemas e táticas utilizadas por ela para dar conta da heterogeneidade de sua turma, em meio a práticas uniformizantes de ensino. Nessa perspectiva, apoiamo-nos em ações que evidenciaram as maneiras como a professora atendia aos diferentes conhecimentos de sua classe ao recorrer a um modelo mais tradicional de ensino, apoiando-se no uso do livro didático.

Antes de iniciarmos a discussão sobre os saberes e as práticas mobilizados por essa professora, que envolveram, principalmente, o uso dos métodos tradicionais e do livro didático, exporemos a rotina de trabalho dessa docente, com o intuito de compreendermos o cenário em que as práticas aconteciam.

A rotina de trabalho em sala de aula dessa professora iniciava-se sempre pelo momento da acolhida, que envolvia a oração, a visualização do dia no calendário, perguntas sobre o tempo (se o dia estava ensolarado, nublado, chuvoso), a cantoria de uma música, a contagem de alunos presentes em sala, para, assim, iniciar o assunto a ser trabalhado no dia. As crianças sempre participavam desse momento, principalmente porque a docente incentivava o envolvimento das mesmas, chamando-as para marcarem o calendário e cantarem a música para os colegas.

É importante ressaltar que inicialmente será apresentada uma análise geral das práticas alfabetizadoras da professora B, com o intuito de fornecermos ao leitor uma visão ampla das ações que a docente desenvolvia no contexto da sala de aula. Posteriormente, adentraremos na análise dos procedimentos adotados para o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos relativos à leitura e à escrita dos alunos.

3.2.1 Análise geral dos saberes e das práticas alfabetizadoras da professora B

A partir das observações tecidas no ambiente da sala de aula, como também das entrevistas realizadas, pudemos perceber a aproximação da professora B aos métodos mais tradicionais de ensino, tendo em vista a maneira como a mesma trabalhava com o grafema, o fonema e a sílaba, como também o lugar que outros componentes, como a inserção na cultura escrita e a compreensão e a produção de textos, ocupavam em sua prática de ensino. Embora o trabalho com letras/fonemas e sílabas não seja sinônimo do uso de métodos tradicionais e que o trabalho com sílabas, como bem esclarece Albuquerque (2007), não implique, necessariamente, no trabalho com o método silábico, percebemos uma aproximação da professora com a abordagem tradicional de ensino devido à forma como as unidades acima mencionadas eram ensinadas.

A docente tinha o trabalho com essas unidades como base de sustentação da sua prática alfabetizadora e via a ênfase no estudo dos grafemas e fonemas como o caminho para promover a apropriação da leitura e da escrita pelos aprendizes. O quadro abaixo oferece uma visão geral das atividades que foram realizadas ao longo das dez (10) aulas observadas.

Quadro 16 - Atividades propostas aos alunos pela docente B

Aulas / Datas	Atividades propostas
01 (05/08/2013)	Estudo do grafema “X”; Apresentação do grafema e do seu som; Apresentação da família silábica; Diferenciação dos grafemas “X” e “CH”; Solicitação de indicação de palavras com o grafema “X”; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade; Entrega da atividade diferenciada.
02 (06/08/2013)	Estudo do grafema “X”; Escrita de palavras no quadro com o grafema “X”; Cópia da atividade de casa, envolvendo o grafema estudado; Entrega de atividade diferenciada; Leitura individual e coletiva de palavras pelos alunos; Explicação de atividade de casa.
03 (07/08/2013)	Estudo do grafema “Z”; Apresentação do grafema e do seu som; Apresentação da família silábica; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade; Ditado de palavras com alguns alunos; Produção de uma lista temática.
04 (08/08/2013)	Confecção de um cartão em comemoração ao dia dos pais; Escrita da mensagem no quadro para elaboração do cartão; Ditado de palavras com alguns alunos; Revisão do grafema “Z”; Escrita da família silábica do grafema “Z” no quadro; Escolha de alguns alunos para leitura de palavras com o grafema “Z”.
05 (16/08/2013)	Revisão do grafema “X” e “Z”; Diferenciação dos sons dos grafemas “X” e “CH”; Revisão do som do grafema “Z”; Leitura da história do Curupira; Questionamentos aos alunos sobre a lenda; Atividade sobre o Folclore: pintura de personagem folclórico; Escrita de frase; Ditado visual; Correção coletiva das palavras do ditado; Autocorreção das palavras do ditado pelos alunos; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade do livro.
06 (20/08/2013)	Estudo do grafema “R”; Explicação sobre os sons do grafema; Diferenciar o som do grafema “R” no início, no meio e no final de palavras; Correção coletiva da atividade de casa.
07 (21/08/2013)	Cópia da atividade para casa; Leitura conjunta com os alunos da parlenda contida na atividade de casa; Explicação da atividade de casa; Leitura da história do Boto Cor de Rosa.
08 (22/08/2013)	Leitura de um texto explicativo sobre o Folclore; Ditado de palavras contendo o grafema “R”; Escrita de palavras; Socialização das palavras escritas pelos alunos;

	Cópia de atividade sobre o Folclore.
09 (23/08/2013)	Atividades sobre o Folclore: apresentação de músicas, lendas, adivinhas; Escolha de alguns alunos para apresentar as adivinhações; Atividade do livro didático; Resolução coletiva da atividade; Explicação da atividade; Escolha de dois alunos para leitura de um pequeno texto contido no livro didático.
10 (26/08/2013)	Escrita de palavras com o grafema “R” no quadro; Explicação dos diferentes sons do “R” no início, no meio e no final da palavra; Leitura de palavras com o grafema “R”; Cópia da atividade para casa; Explicação da atividade para casa.

Diante do exposto, identificamos uma grande aproximação da professora B aos velhos métodos de alfabetização (soletração, fônico e silabação), conhecidos por homogeneizarem os aprendizes e desconsiderarem as diferentes hipóteses de escrita (FERREIRO, 2001) elaboradas pelos educandos no processo de apropriação do SEA. Essa aproximação pode ser explicada por se tratarem de práticas enraizadas historicamente as quais a professora pode ter tido acesso em suas experiências pré-profissionais e profissionais e que podem ter contribuído para a constituição das suas práticas docentes.

O estudo dos grafemas era frequente em suas práticas e evidenciava o modo como a docente trabalhava: com uma prática de ensino sistemática que tinha o estudo dos sons e dos grafemas como ponto de partida de sua rotina diária de trabalho. Entretanto, é interessante ressaltar que, nas aulas em que aconteceu esse trabalho, a docente procurava desenvolver sua prática com base nas três unidades internas à palavra: o grafema, o fonema e a sílaba. Ela sempre começava com a apresentação do grafema a ser estudado no dia, ou com a revisão daquele que já havia sido estudado, depois passava para o som do grafema, fazendo com que os alunos prestassem atenção à pronúncia do fonema, para, posteriormente, trabalhar no nível da sílaba, por meio, principalmente, da apresentação de famílias silábicas e de palavras. A entrevista realizada na aula 02 esclarece o modo como a professora desenvolvia esse trabalho:

Eu trabalhei o grafema... porque veja: o grafema eu trabalho dependendo... é... dependendo do que eu sentir que eles realmente assimilaram, que eles entenderam, que eu veja e diga assim: eles conseguiram o objetivo. Eu passo de quatro a cinco dias. Por exemplo, se eu trabalho um grafema com eles, eu tenho que trabalhar o som, eu tenho que trabalhar a família silábica, eu tenho que trabalhar palavrinhas, depois eu tenho que trabalhar frases. Aí, dependendo disso aí, todo dia. Ontem, eu comecei, hoje eu revisei, coloquei as palavrinhas no quadro e você viu que a maioria conseguiu ler, não sentiu dificuldades [...] (Entrevista, AULA 02, 06/08/2013).

Observamos, então, que a professora seguia uma rotina, um ciclo que se iniciava com a apresentação do grafema e culminava com a leitura de palavras, parecendo evidenciar, assim, a elaboração de um esquema profissional (GOIGOUX, 2002). O momento de leitura e escrita de palavras, que se realizava por meio do ditado, era a ocasião em que a docente analisava se podia avançar para o estudo de um próximo grafema ou se continuaria trabalhando com a mesma letra. O extrato de aula abaixo evidencia esse trabalho:

P – Olhe, gente, nosso roteiro hoje vai ser assim: nosso primeiro momento, nós vamos fazer uma leitura, um estudo de palavras com “R” no começo, “R” no meio, os dois “R” e também o “R” no final, que tia percebeu que algumas criancinhas ainda estão com dúvidas nas palavrinhas com dois “R”. [...] depois vamos fazer a tarefa de casa... vamos fazer uma leitura [...]. [A professora escreve no quadro as palavras que deverão ser copiadas e lidas pelos alunos]:

MARIA – RIO – ARARA – BARRACA – FEIRA – RAPADURA – ARROZ – AMORA – CENOURA – DEMORA – FERRO – ARAME – ROMÃ – RATO – RIFA – RUA – RABANETE – RENATO – RUTE – SERROTE – GARRAFA – SAIR – CAIR – MAR.

Cláudia – Eu fiz Arara sem a senhora fazer ele completo. É fácil tia!

P – Gente, presta atenção! Aqui tem palavras com um “R” no meio, tem palavras com “R” no começo, palavras com dois “R” no meio e “R” no fim. Quando o “R” vem no final, quase a gente não escuta o som. Então, aqui nós temos com dois “R”.

P – Vou explicar mais uma vez. O “R” ele tem três sons, porque ele vem de maneiras diferentes. Ele pode vir no começo, ele tem um som, quando ele vem no meio, ele vem com outro som, e, quando ele vem no final, ele vem com um sonzinho mais brando, mais fraco.

P – O primeiro “R” que nós estudamos, quando a gente tava trabalhando com o alfabeto, nós falamos no som arranhado, não foi? Então, quando nós estudamos o “R” pela primeira vez, ele tinha o som arranhado: RA, RE, RI, RO, RU, RÃO. Ele vem no meio da palavra... [...].

P – Vamos fazer a leitura, prestar atenção! Eu vou ler individual. Tia vai ler individual.

P – Hoje uma turma vai ler e amanhã a turma que não leu vai ler amanhã, porque se tia mandar todos os trinta ler... vamos lá! (AULA 10. 26/08/2013).

Percebemos, nesse extrato de aula, a evidência de um ensino pautado em modelos tradicionais. No entanto, sabemos que não é fácil para uma professora com quinze anos de docência, sendo dez dedicados à alfabetização, romper de uma hora para outra com todas as suas crenças, apoiadas em um conjunto de práticas que se solidificaram ao longo do tempo e, por isso, tornaram-se tradição. Isso porque a sua prática parecia já estar consolidada e as certezas sobre como ensinar e os seus conhecimentos anteriores construíram-se ao longo de todos esses anos, tendo em vista que os saberes advêm de fontes diversas, inclusive das

experiências como aluna (TARDIF, 2000). Provavelmente, essa docente foi alfabetizada por um desses métodos tradicionais, e essa experiência pode ter sido mobilizada e validada em sala de aula quando ela se tornou alfabetizadora.

Além disso, o fato dessa professora ter vivenciado recentemente e gostado do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, implementado anteriormente à proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede de ensino em que atuava, parecia também ter contribuído para o desenvolvimento de uma prática mais tradicional. Na entrevista final, ela demonstrou esse interesse pela proposta do Programa Alfa e Beto: “[...] eu gostei muito do ano passado daquele... Só não gostei dos livros, foram péssimos... mas ele primeiro trabalhava os sons [O Programa Alfa e Beto?] Isso. Como é importante você trabalhar com a criança e ela prestar atenção à sua boca, à maneira de você falar...”. Nesse depoimento, fica evidente a crença da professora no trabalho envolvendo o fonema, quando ela diz que é importante prestar atenção na boca, ou seja, no modo como gesticula as letras e na maneira de pronunciar as letras.

Percebemos que a educadora pareceu incorporar às suas práticas aquilo que, do Programa Alfa e Beto, pode ter surtido efeitos positivos em sala de aula, agregando essas “novas” práticas àquelas que também devem ter trazido resultados positivos ao longo de sua prática alfabetizadora, como o trabalho com o método silábico. Nessa direção, a professora recria sua maneira de ensinar e não se apegava a um único método de ensino, tendo em vista as elaborações e as adaptações que realiza. Com isso, ela não parte de concepções teóricas, e suas práticas são organizadas para atender a seus objetivos, contemplando aquilo que Chartier (2000b) chama de “coerência pragmática”.

No entanto, embora tenha evidenciado o apego a esses “modelos tradicionais”, observamos alguns esquemas de ação que evidenciavam tentativas de romper com esses modelos e que, em certa medida, atentavam para a heterogeneidade da sala de aula, como, por exemplo, a atenção diferenciada a alguns alunos nos momentos de leitura, o que será discutido posteriormente.

Nesse sentido, embora a maioria das ações da professora estivesse voltada para o coletivo, percebemos a preocupação em desenvolver uma prática diferenciada com alguns alunos. Isso porque

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com

o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens [...] (PERRENOUD, 2001, p. 49).

Assim, eram nos momentos de leitura de palavras dos grafemas que estavam sendo estudados que a professora conduzia sua prática de maneira diferenciada com alguns alunos, com o intuito de não marginalizar esses aprendizes e envolvê-los na atividade. A análise a seguir evidenciará a maneira como a docente atendia às singularidades desses alunos e como fazia para dar conta da heterogeneidade nas situações coletivas de ensino.

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita

Após termos realizado uma análise geral das práticas alfabetizadoras da professora B, passaremos ao ponto central dessa investigação, ou seja, à análise dos saberes e das práticas mobilizados pela docente B para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos do seu grupo-classe. Nessa direção, serão discutidas as intervenções diferenciadas que a docente fazia com alguns alunos, nos momentos de situações coletivas, como também as atividades diferenciadas que foram realizadas com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O Quadro 17, abaixo, oferece um panorama geral dos esquemas e táticas que foram mobilizados pela docente nas aulas observadas.

Quadro 17 – Esquemas e/ou táticas mobilizados pela docente B

Aulas / Datas	Esquemas e/ou táticas mobilizados pela docente
01 (05/08/2013)	Realização de atividade diferenciada; Mediação da professora; Monitoramento da resolução da atividade.
02 (06/08/2013)	Intervenção diferenciada em meio à situação coletiva; Realização de atividade diferenciada.
03 (07/08/2013)	Monitoramento da resolução da atividade; Mediação da professora.
04 (08/08/2013)	Intervenção diferenciada em meio à situação coletiva.
05 (16/08/2013)	Mediação da professora.
08 (22/08/2013)	Realização de atividade diferenciada.
09 (23/08/2013)	Mediação da professora.
10 (26/08/2013)	Intervenção diferenciada em meio à situação coletiva; Realização de atividade diferenciada.

3.2.2 Intervenções diferenciadas em situações coletivas e padronizadas de ensino

Conforme evidenciamos na análise geral das práticas da professora B, pudemos perceber ações voltadas para o coletivo da sala de aula que tinham as atividades padronizadas do livro didático e do quadro como o foco central das práticas docentes. No entanto, percebemos que seu ensino não era totalmente indiferente às necessidades de aprendizagem que alguns alunos demonstravam, e é sobre esse aspecto que iremos centrar a nossa análise.

Observamos que os momentos de leitura de palavras, que era uma atividade realizada no âmbito coletivo da sala, eram as situações em que a docente intervinha de maneira diferenciada com alguns alunos. Para realizar essa atividade, a professora sempre escrevia no quadro as palavras que deveriam ser lidas pelos alunos e solicitava que os aprendizes, individualmente e em seus lugares, realizassem a leitura da palavra que ela havia indicado.

Embora o estudo fosse feito no coletivo, percebemos as intervenções diferenciadas quando a professora conduzia esses momentos de maneira diferente com alguns alunos, o que nos mostrava sua percepção sobre os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos aprendizes. Quando propunha a leitura individual de palavras, a professora parecia ter consciência dos alunos que conseguiriam realizar autonomamente essa tarefa e aqueles que não conseguiriam fazê-la, denotando, assim, o seu conhecimento acerca da heterogeneidade de seu grupo.

A intervenção diferenciada acontecia quando a professora chamava ao quadro aqueles discentes que não conseguiam realizar a leitura e conduzia esse momento com base nos conhecimentos que eles já apresentavam. Em outras palavras, ela pedia para o aluno ler a palavra, e, caso ele não conseguisse, ela realizava outro procedimento, que consistia numa intervenção direta àquele aprendiz. Vejamos, no extrato de aula abaixo, como os alunos com dificuldades eram conduzidos nessa atividade:

P – Gente! Vamos ver (A professora escreveu no quadro a família silábica do Z e algumas palavras escritas com essa letra e pediu para que os alunos lessem coletivamente).

ZA – ZE – ZI – ZO – ZU – ZÃO

za – ze – zi – zo – zu – zão

ZEBU – ZERO – ZEBRA – BELEZA – DEZENA – ZOADA – ZUNIDO – COZIDO – ZAZÁ – ALAZÃO – AMIZADE – AZEDO – AZIA – DOZE.

P – Gente, agora vamos ver. Presta atenção! (A docente escolheu alguns alunos para fazer a leitura individual. Leandro não conseguiu ler a palavra).

P – Que letra é essa, Leandro?

Leandro – A.
P – E essa? (O aluno não soube responder)
P – Essas duas aqui? Hein? Eu quero essas duas. Que som é esse?
Leandro – Z.
P – Z. Leia.
P – Agora vá, que letra é essa?
Leandro – E.
P – E essa?
Leandro – D.
P – E essa?
Leandro – O.
P – Agora leia! Junte agora! A... ZE...
P – Bora, leia a palavra. Que letra é essa?
Leandro – A.
P – E essa?
Leandro – ZE.
P – ZE. E aqui?
P – A... ZE. E aqui?
Leandro – DO. A/ZE/DO.
P – Muito bem. [...].
(AULA 04. 08/08/2013).

Diante da dificuldade do aprendiz, que apresentava uma escrita com início de relação som-grafia e que, conseqüentemente, não conseguiria ler autonomamente a palavra, a docente lançou mão de alguns esquemas de ação que levavam a seu objetivo final, que era a leitura da palavra pelo aluno. Para isso, a professora iniciou sua intervenção questionando-o sobre as letras, posteriormente sobre as sílabas, até chegar à leitura da palavra, que ocorreu com o apoio da retomada das duas primeiras sílabas lidas.

Embora se apoie em procedimentos tradicionais de ensino, como, por exemplo, a repetição das famílias silábicas, percebemos que a educadora parecia reconhecer as diferenças entre os alunos e tentava conduzir as suas ações de maneira a atingir as necessidades deles. Apesar do seu apreço ao método fônico, conforme evidenciamos anteriormente, percebemos que, ao realizar a leitura, a docente não conduzia esses momentos com base no isolamento dos fonemas, até porque o “[...] aprendiz não pensa ainda em ‘fonemas’ como unidades isoladas, como, equivocadamente, pressupõem certos pesquisadores e autores de materiais didáticos que defendem os velhos métodos fônicos” (MORAIS, 2012, p. 48).

Ressaltamos que essas intervenções aconteciam apenas com aqueles aprendizes que apresentavam dificuldades, evidenciando a preocupação da docente em diferenciar sua forma de ensinar para envolver os alunos que mais necessitavam de ajuda. Com os aprendizes que não apresentavam dificuldades e conseguiam realizar a leitura de palavras e até mesmo de textos, conforme constatamos nas atividades diagnósticas, a professora não dedicava nenhuma atenção diferenciada.

Embora não mobilizasse esquemas diferenciados para dar conta dos alunos que se destacavam em suas aprendizagens, analisamos que o fenômeno da heterogeneidade não passava despercebido às ações da professora e que a atenção a esse aspecto revelava aproximações com a perspectiva pensada pela proposta de ciclos. Segundo Duran (2007b, p. 123), “[...] a política do Ciclo Básico, com a construção de uma nova proposta de alfabetização, representou um momento de ruptura qualitativa. Por um lado, desencadeou mudanças nas práticas tradicionais em sala de aula e, por outro, reacendeu resistências”.

Além das intervenções diferenciadas que realizava com os alunos que apresentavam dificuldades, também destacamos como esquema de ação utilizado pela docente, no trabalho com o livro didático, a mediação que a mesma desenvolvia na realização das atividades desse material. Como o uso do livro era feito de maneira coletiva, assim como a resolução de suas atividades, a professora conduzia as tarefas de modo a contemplar e envolver todos os alunos, realizando as explicações e as resoluções das atividades no coletivo. Para isso, utilizava-se, em algumas ocasiões, do quadro para explanar, ou mesmo escrever, a resposta da tarefa, conforme o extrato de aula abaixo.

P – [...] Vejamos, sublinhe no poema as palavras que rimam.

P – Vejam: “Coitadinha da zebra”. Rima? Rima?

P – Tem o mesmo significado... tem o mesmo começo e o mesmo final? [Poucos alunos respondem que não, enquanto a docente enfaticamente responde que sim].

P – “És tão pobrezinha”. Rima? Rima? [Poucos alunos dizem que rima]

P – Então, sublinhe a palavra pobrezinha. É essa palavra bem grande.

P – Vejam, tem assim [A docente escreve no quadro todo o poema do livro e sublinha, sem consultar os alunos, as palavras que rimam e deveriam ser sublinhadas. Todos os alunos esperam a resposta].

P – “Coitada da zebra/ É tão pobrezinha”... Aí vocês circulam, sublinham essa palavra.

P – Aí depois tem assim: “Só tem uma roupa, a coitadinha”. Coitadinha rimou?

A – Rimou (alguns poucos respondem).

P – Você sublinha. Tem a primeira, a segunda, terceira frase... É a quarta. Tá na quarta.

P – Agora é a quinta. A quinta diz assim: “Dorme de pijama/ Pijama de listrinhas”. Número seis.

P – Então, tudo que está no diminutivo você rima. Sublinhe a palavra listrinhas. [...].

(AULA 03. 07/08/2013).

Essa prática de realização das atividades do livro didático coletivamente acontecia, segundo a docente, devido à facilidade das atividades que eram propostas pelo livro didático e que não apresentavam dificuldades para os alunos. No entanto, o extrato de aula acima parece mostrar que a atividade não era fácil para os alunos, o que explica o fato da docente ter

conduzido e respondido, ela mesma, as respostas da atividade. Essa mediação, que em algumas ocasiões culminava com a resolução da atividade pela professora, sempre acontecia nesses momentos de trabalho com o livro didático, embora a mesma acreditasse que se tratavam de atividades de fácil resolução para os alunos. Segundo a docente,

Geralmente, o livro, ele não vem tão difícil e geralmente ele vem pequenos textos. As tarefas são fáceis... eles vão fazer desenho, vão circular, eles já têm estudado a letra. As primeiras tarefinhas são bem... Olhe, como a música Atirei o pau no gato. Aí eu canto com eles, tá entendendo? Geralmente, quando é música eu canto com eles, mando eles acompanhar a letrinha, [...] Esse livro é muito bom, porque não vem textos longos [...] Então, eles acompanham, porque geralmente eles conhecem a música e depois a tarefa é uma coisinha fácil que eles sabem fazer. [E como é que você faz pra trabalhar?] Trabalho no coletivo (Entrevista Final).

Nessa fala, a docente explicita a não dificuldade que seus alunos teriam para responder a atividade proposta no livro didático, tendo em vista que “A proposta de **alfabetização** [do livro “Porta Aberta: letramento e alfabetização”¹⁰] é organizada em torno da apresentação de textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e cantigas, que contextualizam a análise de palavras-chave, selecionadas de acordo com a ordem alfabética” (BRASIL, 2012, p. 119), conforme análise apresentada no Guia do PNLD 2013. Além disso, a proposta do livro destaca o reconhecimento das letras e sílabas (BRASIL, 2012), o que pode explicar, em parte, o trabalho desenvolvido pela docente com os grafemas e as famílias silábicas, conforme evidenciamos acima.

Segundo a análise do livro didático apresentada no Guia, “Geralmente, predominam atividades que exploram os grupos silábicos em destaque, seguidas de situações para a formação de novas palavras com as sílabas, sua identificação em diferentes posições em novas palavras e a leitura e escrita de palavras” (BRASIL, 2012, p. 121). Isso pode ativar na docente um esquema interpretativo que a remete a modelos anteriores, ou seja, ela pode assimilar o trabalho com sílabas proposto no livro didático com o método silábico, devido a seus esquemas interpretativos anteriores. Isso pode acontecer porque a docente organiza suas práticas de acordo com o que lhe é conveniente, ou seja, retraduzindo aquilo que lhe é posto (CERTEAU, 1994). Assim, as atividades apresentadas no livro, apesar de constituírem uma proposta do método silábico, parecem reativar na docente o trabalho com as famílias silábicas.

¹⁰ CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta: letramento e alfabetização**, 1º ano. São Paulo: FTD, 2011.

Apesar de trabalhar com o livro didático numa perspectiva coletiva, que poderíamos caracterizar como uma prática homogeneizadora, percebemos certas ações da professora que atentavam para a heterogeneidade de sua turma, como, por exemplo, o fato de propor atividades diferenciadas para alguns alunos no momento em que o grande grupo resolvia as atividades do livro – o que será discutido na próxima subseção – e de modificar a maneira como algumas atividades eram propostas.

Ao lançar mão dessas táticas, a docente, embora considerasse as atividades de fácil realização, percebia que o trabalho no coletivo não daria conta de atender às necessidades de todos os seus alunos e que algumas adaptações precisariam ser feitas, demonstrando, assim, uma atenção aos diferentes conhecimentos presentes na sala de aula.

Percebemos que, ao realizar as atividades do livro didático, a professora, às vezes, adaptava as orientações do material, com vistas a atender às necessidades de sua turma, desenvolvendo o que Certeau (1994) chama de “maneiras de fazer”. Segundo esse autor “Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível [...], mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro [...]” (1994, p. 92). Em outras palavras, podemos dizer que o livro didático, ao mesmo tempo que regulava a prática da professora, evidenciando o modo como deveria ser feito, não a inibia de estabelecer as suas próprias regras, ou seja, de traçar suas táticas com base nesse material.

Isso se tornou claro quando a professora não seguia a orientação para que a leitura fosse realizada pelos próprios alunos e ela mesma a realizava. Observamos nas 03 (três) das 04 (quatro) aulas em que a docente utilizou o livro que, quando este solicitava a leitura pelo aluno de um texto - quadrinha (aula 01), poema (aula 03) e adivinha (aula 09) -, era a professora quem realizava a leitura ou, então, modificava a orientação de como a leitura deveria ser realizada (primeiro o professor e depois os alunos ou vice e versa).

Nesse sentido, a docente desconsiderava aqueles alunos que já conseguiam fazer a leitura de pequenos textos e identificar a sua finalidade, localizar informações e até mesmo realizar inferências, organizando, então, suas práticas de acordo com o que achava pertinente. No entanto, entendemos que a professora optava por ler os textos devido ao fato de nem todos os alunos conseguirem ler autonomamente os pequenos textos das atividades. Assim, ao adotar a postura de leitora dos textos, ninguém se privaria da leitura e poderia responder o que estava sendo solicitado.

Nessas situações, a docente atuava como mediadora da atividade e interagiu junto aos alunos, com vistas a resolver as atividades no âmbito coletivo. O monitoramento das

resoluções da atividade apareceu, de maneira não muito expressiva, como um dispositivo para atender à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Enquanto respondiam a tarefa do livro que havia sido mediada pela professora, a mestra passava por entre as bancas para verificar a maneira como os alunos estavam respondendo e, à medida que se deparava com o erro, intervinha dizendo o que deveria ser corrigido.

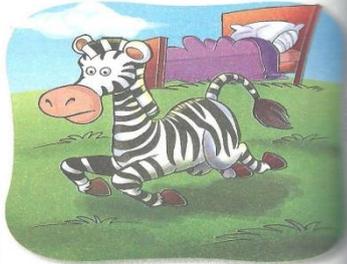
Contudo, o monitoramento não era uma constante nas práticas dessa docente e a intervenção direta para atender às dificuldades dos alunos geralmente acontecia nessas situações de trabalho com o livro didático, quando algum aluno se manifestava, dizendo que não havia entendido a atividade. Isso fazia com que a professora realizasse um atendimento direcionado a esse aluno, ou então, na atividade de leitura, conforme já mencionamos.

É válido esclarecer que o atendimento direcionado a alguns alunos no momento das atividades com o livro didático também não foi uma constante, porém, quando acontecia, era um atendimento direcionado à realização da atividade, como podemos observar no extrato de aula abaixo. Ao trabalhar com uma atividade do livro em que os alunos deveriam sublinhar palavras que rimavam, um aluno demonstrou sentir dificuldades para encontrar as palavras, o que levou a docente a realizar uma intervenção direta junto a esse aprendiz, conforme podemos observar a seguir:

ZEBRINHA

COITADA DA ZEBRA!
É TÃO POBREZINHA,
SÓ TEM UMA ROUPA
A COITADINHA!
DORME DE PIJAMA,
PIJAMA DE LISTRINHA,
E PASSA DIAS INTEIROS
VESTIDA DE PIJAMINHA.

(TRECHO)
WANIA AMARANTE. COBRAS E LAGARTOS.
BELO HORIZONTE: MIGULIM, 1983. P. 25.



3 RESPONDA ORALMENTE.
* DE ACORDO COM O POEMA, POR QUE A ZEBRA É POBREZINHA?

4 SUBLINHE NO POEMA AS PALAVRAS QUE RIMAM.

144

Figura 1 - Atividade do livro didático Porta Aberta: letramento e alfabetização.

P – [...] Então, tem quantas palavras no diminutivo?

Alunos – Quatro.

Kleison – Tia, eu não tô encontrando.

P – Procure aqui que você acha.

P – Não tem a primeira frase? Onde tem o H, tá no diminutivo. Então, tem a primeira frase...

Kleison – Encontrei!

P – Olha aí se você não sabe.

(AULA 03. 07/08/2013).

Percebemos, então, que a mediação que a professora realizava com os alunos nos momentos da atividade, assim como os momentos de intervenção direta, apresentavam-se como os dispositivos mobilizados para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita que permeavam o ambiente da sua sala de aula. Para isso, a professora lançava mão, em algumas situações, de ações como “onde tem o H, tá no diminutivo”, que possibilitavam a resposta da atividade, mas não garantiam a sua compreensão.

Assim, observamos que o espaço para o trabalho cooperativo entre os alunos era reduzido, tendo em vista a posição central que a docente assumia em suas práticas de ensino. Além disso, as tarefas propostas não estimulavam esse trabalho cooperativo, pois, conforme expõem Colomina e Onrubia (2004, p. 291),

Uma tarefa de grupo seria definida como aquela que requer recursos (informação, conhecimento, estratégias heurísticas de resolução de problemas, materiais, habilidades) que nenhum membro do grupo possui por si só, de maneira que nenhum membro do grupo tem capacidade de resolver o problema ou alcançar os objetivos da tarefa sem pelo menos uma certa contribuição dos outros.

Como era a docente que mediava a atividade e oferecia essa contribuição aos alunos, percebemos que o trabalho cooperativo entre os aprendizes, com a professora monitorando esses momentos, era pouco frequente. Entretanto, pudemos presenciar situações em que, às escondidas, os alunos interagiam e ajudavam-se na resolução das atividades, apesar de a professora expor na entrevista final que incentivava esses momentos de ajuda em algumas atividades: “Leitura, às vezes eu digo assim: gente, quem sabe ler, ensine os coleguinhas, vá lendo as palavrinhas, mande o coleguinha juntar as sílabas, pegue o alfabeto...”.

A professora também declarou realizar atividades em grupo e duplas, evidenciando, em sua fala, a necessidade desse trabalho de ajuda entre os próprios aprendizes. Contudo, não observamos, no conjunto das aulas observadas, nenhuma atividade dessa natureza, sendo os trabalhos voltados para atividades individuais.

Inferimos que a ausência, no grupo de aulas que observamos, desses momentos de colaboração entre os alunos, como também de agrupamentos para a realização de atividades aconteceram em decorrência não apenas do tipo de atividade que era proposto, mas também do posicionamento da docente de manter o controle e a organização da turma, que era conhecida em toda a escola pelo seu bom comportamento. A professora primava por esse aspecto na sala de aula e não aceitava nenhum tipo de indisciplina. A sala, embora espaçosa, era repleta de bancas enfileiradas, devido à grande quantidade de alunos, cerca de 31 (trinta e

um). Isso também era um fator que a fazia desistir desse trabalho com agrupamentos, como podemos observar em sua fala.

[...] trabalhei no Montessori. Eles trabalham muito em grupo, muito com material. É muito bom. Então, eu levava muito as crianças pra aquelas mesas, fazia jogos. Olhe, era coisa linda que eu fazia. Aqui não tem, a gente não tem um canto específico pra trabalhar com as crianças, só tem a sala de aula. Se tivesse, assim, uma sala com material reservado [...] Você pode trabalhar leitura, você tá numa mesa grande, você dá livros às crianças, quando eles estão em grupo... [Então, você acha difícil fazer isso na sala por conta do espaço?] Por conta do espaço, das bancas. Se você tem umas mesas grandes aqui, fica melhor de você trabalhar (Entrevista Final).

Diante disso, analisamos que a professora sentia dificuldades em desenvolver um trabalho que organizasse os alunos em grupos, como também de realizar um ensino simultâneo com atividades distintas. Porém, Morais (2012) esclarece que essa não é uma dificuldade apenas dos anos iniciais de escolarização, mas, sim, de toda a educação básica e até mesmo da pós-graduação.

Nesse sentido, acreditamos que a educadora, ao longo de seus quinze anos de docência, tenha testado muitas maneiras de fazer e ensinar no cotidiano da sala de aula e chegado àquela que, do seu ponto de vista, tem dado certo. Contudo, o fato desse processo de reflexão ser permanente, como bem analisa Pimenta (2012), é o que provoca as mudanças da prática docente, que, de maneira gradativa, modificam, adaptam aspectos de suas ações, assim como faz um leitor que “[...] caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca de sentido” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 33).

Podemos observar, assim, que, embora desenvolvesse um trabalho coletivo, a professora, em certas ocasiões, atentava para heterogeneidade do grupo quando mediava as atividades de leitura de maneira diferente da orientação do livro didático; quando monitorava, em algumas ocasiões, a resolução da atividade; quando realizava intervenções diretas com aqueles alunos que evidenciavam dificuldades e, até mesmo, quando atribuía outra atividade a alguns alunos no momento em que trabalhava com esse material. Esse foi um esquema adotado em algumas circunstâncias pela docente e que será discutido a seguir.

3.2.3 Realização de atividades diferenciadas com alguns alunos

A proposição de atividades diferenciadas com alunos que apresentavam dificuldades foi um procedimento que também se fez presente nas ações da professora B. Realizada em 04 (quatro) das 10 (dez) aulas observadas, esse esquema de ação revelou mais um mecanismo de como a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita era tratada pela docente.

Embora não tenha sido um procedimento sistemático, observamos que a docente se preocupava em atender às necessidades de dois alunos em especial, e com eles sempre desenvolvia uma atividade diferente da que o grande grupo estava realizando. O quadro abaixo evidencia os tipos de atividades que foram desenvolvidas com o grande grupo e aquelas que foram diferenciadas para alguns alunos.

Quadro 18 - Atividades que foram realizadas coletivamente e atividades diferenciadas para alguns alunos

Aulas	Atividades	Atividades diferenciadas	Alunos
01	Atividade de língua portuguesa do livro didático.	Atividade de matemática: numeral cinco.	Karla.
02	Cópia da atividade do “Para Casa”.	Cópia da vogal “e”; Complementação de palavras com as vogais “i” e “u”; Identificação de vogais em palavras.	Karla; Geraldo; Darlan.
08	Ditado.	Correspondência entre número ao conjunto de imagens correspondente; Identificação de vogais em palavras.	Karla; Geraldo.
10	Leitura e cópia da atividade “Para Casa”.	Cópia das vogais; Associação e vogais a imagens.	Karla; Geraldo.

É importante esclarecer que, dos três alunos que realizaram atividades diferenciadas, um (Geraldo) apresentava, segundo a docente, necessidades educativas especiais, embora a mesma não soubesse diagnosticá-las. Diante disso, analisamos que a proposição dessas atividades diferenciadas evidenciava uma atenção da docente à heterogeneidade, uma vez que conhecia as dificuldades desses aprendizes e sabia da necessidade de uma atividade que viesse a suprir tais dificuldades.

Observamos que as atividades diferenciadas que foram propostas a esses alunos não se relacionavam com as atividades que o resto da turma realizava. Isso não garantia, portanto, a

participação desses alunos no que estava sendo proposto ao grande grupo, fazendo com que a docente deixasse para segundo plano o atendimento a esses aprendizes. Ou seja, a professora inicialmente atendia o coletivo para, posteriormente, propor a atividade diferenciada.

O tempo destinado a esses educandos, em relação ao atendimento ao grande grupo, era relativamente menor e acontecia em momentos pontuais, quando a docente entregava a atividade ou quando esses alunos solicitavam sua ajuda. No entanto, a diferenciação acontecia e a atividade proposta parecia assentar-se nas possibilidades que os educandos apresentavam para resolvê-la. Nesse sentido, inferimos que a docente possuía critérios para propor as atividades a cada um desses alunos. Isso fica explícito em sua fala, quando esclarece sobre o objetivo de propor atividades diferentes para alguns alunos:

Porque primeiro eu olho assim pra criança, olho pro caderno dele, observo, faço uma pequena leitura. Eu chamei ele e ele não leu. Então, você vê que ele não tem condições de fazer a mesma atividade, nem as vogais ele conhece. [E Karla e Geraldo?] Coloquei diferente porque ele já está mais assim... num nível melhor. Aquela ali [Karla] não escreve, mal escreve, então eu tenho que trabalhar muita coordenação, atividade xerocada. Como ele [Geraldo] já sabe escrever as vogais, eu dou tarefinha que tenha que completar com as vogais. Ela não tem coordenação, eu tenho que trabalhar a coordenação dela, as vogais, tracinho... como eu fiz com Geraldo, pra poder chegar no outro objetivo que é de palavrinhas, de letrinhas. Ele [Darlan] também tá no nível quase dela, mas ainda é melhor, porque eu observei o caderno dele e veja, olhe, ele cobre... (AULA 02. 06/08/2013).

Nessa fala, a docente também se remete a um terceiro aluno que havia sido deixado em sua sala a pedido da supervisora. O aluno, que havia sido transferido para a escola recentemente, frequentou as aulas da professora B por dois dias e depois passou para o turno da manhã, pois o limite de alunos em sua turma já havia sido atingido. Porém, nos dias em que participou das aulas, a docente se preocupou em atender às suas dificuldades e, para isso, usou como ponto de partida os tipos de atividades que o aluno já havia desenvolvido na outra escola, como, também, a leitura de palavras. Com isso, a docente diagnosticou o seu nível de conhecimento sobre a leitura e a escrita e decidiu o tipo de atividade adequada a partir de sua perspectiva.

Nesse sentido, as lógicas utilizadas pela docente para propor atividades diferenciadas parecem se centrar em suas crenças e maneiras de fazer, dada à sua vasta experiência como professora alfabetizadora. Contudo, essas lógicas podem, nem sempre, ser adequadas às necessidades dos alunos. Percebemos que a proposição das atividades diferenciadas acontecia sem um planejamento prévio e que a decisão do tipo de atividade a ser realizada por esses

alunos com dificuldades acontecia no momento da aula, tendo em vista que a docente sempre levava várias atividades xerocadas, elaboradas por sua irmã, também professora, que por ter se aposentado, ofereceu-lhe as atividades. Com isso, inferimos que a docente respaldava-se em suas percepções, sem uma avaliação diagnóstica mais detida.

Essa atenção diferenciada voltada para esses dois alunos em especial refletia as adaptações que a docente realizava em sua prática, uma vez que passava da homogeneização típica dos métodos tradicionais para um atendimento diferenciado, ainda que esse atendimento parecesse não suprir totalmente as dificuldades apresentadas por esses alunos. Entretanto, sabemos, como bem analisa Perrenoud (2001), que trabalhar rumo a uma pedagogia diferenciada não é fácil e pode durar vários anos. Por isso, o melhor seria fazer o que acreditamos que essa professora tem tentado colocar em ação: “[...] não assumir na mesma medida todos os alunos em dificuldade e todos os tipos de dificuldades” (PERRENOUD, 2001, p. 47).

Na aula 01, a atividade diferenciada foi direcionada à Karla. Enquanto todos realizavam a atividade do livro didático, inclusive Geraldo, que nas outras aulas realizou atividades diferentes da que o grande grupo fazia, a professora entregou outra tarefa para Karla, uma atividade de matemática em que a aluna deveria contar a quantidade de joaninhas para depois escrever o numeral. Segundo a docente, a aluna não teria condições de realizar a atividade do livro didático que a maioria da turma desenvolvia

Porque ela não sabe escrever, ela não tira do quadro, ela é novata. É o segundo dia de aula, então ela não alcançou o objetivo que os alunos alcançaram. Para ela não ficar na sala sem fazer uma atividade, então você tem que passar uma atividade que esteja ao alcance da criança. Não é passar um monte de tarefa e a menina não saber o que está fazendo. Então, eu fiz isso porque ela é novata. Como eu lhe falei, ela não alcança o nível, nem as vogais ela sabe. Então, eu não posso deixar essa aluna à toa na sala de aula. Eu tenho que procurar atividades que estejam ao alcance dela, uma atividade diferenciada, uma tarefinha mais simples (AULA 01. 05/08/2013).

Nessa fala, a professora revela dois aspectos importantes. O primeiro que diz respeito à realização de atividades diferenciadas como uma forma de ocupação, ou seja, de não deixar aquele aluno que tem dificuldades para acompanhar e realizar as atividades coletivas sem nada para fazer. O segundo refere-se à realização de atividades diferenciadas como forma de atingir o nível do aprendiz. Contudo, analisamos a ação dessa docente ao propor esse tipo de atividade mais como uma forma de ocupação, de deixar a aluna “com algo a fazer”, ao invés

de atender às dificuldades de aprendizagem dessa aluna, que, conforme diagnóstico que realizamos, escrevia sem parecer estabelecer qualquer relação som-grafia.

Percebemos, assim, a dificuldade da docente em propor atividades ajustadas às necessidades dos alunos, pois, embora percebesse a necessidade de propor um ensino diferenciado, ela parecia não saber que ensino seria esse, ou então, não tinha consciência de que as atividades por ela propostas não promoviam as aprendizagens de que os alunos realmente necessitavam. São nos fazeres ordinários da classe que esses conflitos vão se manifestando e que as decisões por essa ou aquela ação se realizam. Entendemos essa dificuldade em propor atividades ajustadas como adaptações, tateamentos, tentativas que a professora vem fazendo com vistas a encontrar uma prática que atenda aos diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos seus alunos. Afinal, “[...] uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas” (CHARTIER, 2000a, p. 164).

Na aula 02, as atividades diferenciadas foram propostas a Karla, Geraldo e Darlan, sendo este último o aluno temporário a que já nos referimos. Enquanto todos da turma copiavam a atividade para casa, a docente chamou esses alunos em sua mesa e colou no caderno deles atividades diferentes para cada um. Para a primeira, a atividade foi de copiar a vogal “E”; para o segundo, completar palavras com as vogais “I” ou “U”; e para o terceiro circular as vogais “A” e “E” nos nomes de figuras. Percebemos que, embora propusesse atividades diferenciadas e conseqüentemente atentasse para a heterogeneidade de sua turma, a docente recorria a perspectivas mais tradicionais do ensino, como podemos observar na atividade direcionada à Karla:

P – Vem cá, meu amor. Vem aqui com tia. Oh, que tarefinha linda você vai fazer agora. Vai pintar, vai colorir bem bonito. Você sabe que letrinha é essa?

Karla – Eu não sei o nome dela não.

P – Você não disse que sabia?

Karla – Mas eu não sei o nome dela não.

P – Olhe pra tia. Essa é a letrinha... [A docente gesticula com a boca a vogal E]

Karla – A

P – Não.

Karla - E

P – E. Olha o E como fica. Ele tem duas perninhas abertinhas. Olha pra boca de tia: ÉÉÉÉ.... Você vai pintar bem bonito, depois você vai copiar, escrever pronunciando pra não esquecer (AULA 02. 06/08/2013).

Nesse extrato de aula em que a docente explica a atividade a ser desenvolvida pela aluna, percebemos a ênfase na repetição e memorização, típicas dos métodos tradicionais.

Com isso, observamos o seu apeço por esse modelo de ensino, conforme já evidenciamos em análise anterior. No entanto, apesar de se centrar nessas bases mais tradicionais, atentamos para o fato de a professora tentar, em alguma medida, atender à heterogeneidade, uma vez que, ao propor essas atividades diferenciadas, mesmo numa perspectiva tradicional, atentava para os diferentes conhecimentos de sua classe e não os homogeneizava. Nesse caminho, a docente revela apoiar-se em modelos tradicionais, ao mesmo tempo em que abre espaço para o discurso que legitima a necessidade de um atendimento diferenciado aos alunos em dificuldades de aprendizagem, mantendo, assim, o controle sobre sua prática. Segundo Chartier (2010, p. 02),

Alguns professores eficazes, cujos alunos aprendem a ler de forma bem tranquila, às vezes vêem suas certezas práticas, fundamentadas em seus anos de experiência, serem abaladas por tais discursos [“discurso legítimo” sobre aprendizagem]: não reconhecem sua prática no interior das atividades enaltecidas pelos teóricos [...].

Assim, a professora parecia (re)construir sua prática com vistas a atender, em certa medida, à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos, como preceituam os discursos acadêmicos, mas não abre mão daquilo que oferece a segurança de sua ação: as certezas práticas que estão fundamentadas em seus anos de experiência.

Na terceira aula (aula 08) em que a docente realizou atividades diferenciadas, elas foram mais uma vez direcionadas a Karla e Geraldo. A primeira foi orientada a realizar uma atividade de matemática, ligar os números ao conjunto de imagens, enquanto que o segundo trabalhou no nível das vogais, pintando figuras iniciadas com a vogal “I”. Isso também aconteceu na última aula (aula 10) em que se realizaram atividades diferenciadas com esses alunos. A educadora propôs que Karla escrevesse as vogais repetidas vezes, evidenciando, mais uma vez, o caráter repetitivo e memorístico dos métodos tradicionais, e orientou Geraldo a realizar uma atividade de ligar as vogais de acordo com as iniciais das imagens. Vejamos como a docente orientou o aluno:

P – Aqui você vai pegar o lápis e ligar. O “E” pra “estrela”, o “A” pra “arara”, o “O” pra “ostra”.

P - A primeira letrinha que tem aqui você olha e liga pra elas.

P - Que letrinha é essa?

Geraldo – Estrela

P – Uma estrela. Eu quero saber a primeira letrinha, que letra é essa? Que vogal é essa?

Geraldo – A

P – E essa? Olha a boca de tia [A docente gesticula a vogal “E”]. Qual é?

Geraldo – E

P – E essa aqui?

Geraldo – I

P – E essa?

Geraldo – O

P – Então, você olha aqui o “I”, você liga para o “I”, o “U” você liga para o “U”, o “O” liga para o “O”, o “A” liga para o “A”. Depois vai pintar bem bonito (AULA 10. 26/08/2013).

Nesse tipo de atividade a professora propôs uma atividade em que o aprendiz deveria associar as vogais às imagens. Assim, o aluno poderia fazer, de forma autônoma, tendo em vista a presença de imagens na tarefa, uma associação entre escrita e pauta sonora e começar a perceber que “As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 130). No entanto, a professora realizou uma intervenção diretiva, indicando ela mesma a resposta da atividade, talvez pelo fato de o aluno ainda não ter reconstruído em sua mente as propriedades do SEA que envolvem a associação entre escrita e pauta sonora.

Diante disso, percebemos que a realização de atividades diferenciadas não foi algo sistemático na prática da professora B e que se restringiu a dois alunos em especial, que se encontravam em níveis iniciais de alfabetização, pois, segundo a professora, eles

não têm condições nem de copiar, eles não sabem ler, eles não copiam do quadro... São crianças que tem essa dificuldade grande, que precisa ser trabalhada não só pelo professor, mas ter um acompanhamento especial (Entrevista Final).

Apesar de a sala comportar mais alunos com hipóteses iniciais de alfabetização, como pudemos observar no diagnóstico realizado com os aprendizes no início das observações, percebemos que o trabalho com atividades diferenciadas ocorreu apenas com esses alunos e, como já expusemos, apresentava-se ancorado, principalmente, em uma perspectiva tradicional de ensino. Segundo a docente, dever-se-ia inicialmente “trabalhar o alfabeto, as vogais, as sílabas, todas as sílabas, juntando as sílabas, formando palavras [...]” (Entrevista Final). Era com base nessa progressão que a professora realizava suas práticas e desenvolvia as atividades diferenciadas, as quais serão sintetizadas no tópico a seguir.

3.2.4 Síntese da análise dos saberes e das práticas da professora B

Ao analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora B, pudemos perceber a sua adesão aos métodos tradicionais de ensino. No entanto, em meio a essas

práticas de cunho tradicional, percebemos alguns esquemas e táticas que buscavam dar conta da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, observamos que as ações dessa docente não foram totalmente indiferentes a esse fenômeno e que, apesar de se respaldar em uma perspectiva que tem por base a padronização do ensino, alguns dos esquemas mobilizados em suas práticas buscavam romper com essa perspectiva.

Nesse sentido, o foco recaiu sobre os esquemas utilizados pela professora para atender, em meio às situações coletivas e padronizadas, aos alunos que apresentavam dificuldades, sendo a intervenção diferenciada o dispositivo que guiou as ações docentes. Percebemos, assim, que havia um procedimento diferenciado com alguns alunos nos momentos de realização da atividade de leitura de palavras, na qual a professora intervinha de maneira diferente com aqueles aprendizes que apresentavam dificuldades na leitura.

Essa intervenção também acontecia nas situações de trabalho com o livro didático. Ao usar esse material, as práticas se voltavam para o coletivo da sala de aula, sem, no entanto, desconsiderar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Para isso, a docente utilizava algumas táticas e esquemas que atentavam para esse fenômeno, como por exemplo, a intervenção junto ao aprendiz que necessitava de ajuda para responder a atividade. Além disso, o monitoramento na resolução das tarefas e a mediação exercida pela educadora nessas situações de trabalho com o livro didático foram outros dispositivos mobilizados para dar conta da heterogeneidade, sendo este último usado com maior frequência no trabalho com esse material.

A realização de atividades diferenciadas também se apresentou como um esquema para atender aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita dos alunos, sendo proposto, em certas ocasiões, nos momentos de trabalho coletivo com o livro didático. Assim, pudemos perceber essa preocupação em dar conta do grande grupo, ou seja, do coletivo da sala de aula, como também das singularidades de alguns aprendizes. Embora a realização desses tipos de atividades não tenha sido constante e a quantidade de alunos ao qual se destinaram tenha sido pequena, pontuamos a tentativa da mestra em atentar para esse fenômeno da heterogeneidade no espaço da sala de aula. Vejamos agora, na síntese a seguir, algumas aproximações e distanciamos que foram observados nas práticas das professoras A e B.

3.3 Síntese da análise dos saberes e das práticas das professoras A e B

Diante dos elementos dos saberes e das práticas analisados, pudemos perceber que as ações de ambas as professoras atentavam, em maior ou menor medida, para o fenômeno da

heterogeneidade no espaço da sala de aula e, para dar conta desse aspecto, utilizavam, cada uma à sua maneira, esquemas e táticas que eram testados e validados em suas práticas diárias.

Nesse sentido, observamos diferenças quanto à maneira de lidar com os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos e percebemos uma provável influência dos saberes pré-profissionais e experienciais, principalmente nas práticas da professora B, revelados mediante uma maior adesão às práticas mais tradicionais de ensino.

A maneira pela qual possivelmente foi alfabetizada, com base em modelos tradicionais, e suas experiências anteriores com alfabetização (entre elas, a participação no Programa Alfa e Beto, baseado no método fônico, avaliado por ela como positivo) são alguns dos fatores que podem ter contribuído para o desenvolvimento de uma prática pautada nessa perspectiva tradicional de alfabetização. Isso fez com que a docente desenvolvesse determinados *habitus*, ou seja, macetes que são, segundo Tardif (2008), adquiridos na e pela prática e manifestam-se através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais.

Contudo, as ações de ambas as professoras evidenciavam que a heterogeneidade não era um fenômeno despercebido no contexto da sala de aula e que alguns esquemas mobilizados por elas buscavam dar conta daqueles alunos que apresentavam dificuldades de acompanhar o restante da turma. Nesse sentido, utilizavam esquemas de ação e táticas que atendiam tanto o coletivo da sala de aula, quanto alguns aprendizes em especial, evidenciando, neste último caso, o movimento que ambas realizavam para, nas situações coletivas de ensino, de trabalho com todos os alunos, atender ao micro da sala de aula, ou seja, os discentes com dificuldades.

Nesse movimento, percebemos certas aproximações, que se diferenciavam quanto à intensidade, entre as práticas de ambas as educadoras, como, por exemplo, os monitoramentos das atividades realizadas no grande grupo e as intervenções desenvolvidas junto aos alunos que apresentavam dificuldades. Ao trabalhar com o grande grupo de alunos, mediante atividades padronizadas, usando, às vezes, o livro didático, as educadoras buscavam atender àqueles aprendizes que necessitavam de ajuda para realização das atividades propostas. Enquanto a professora B atendia a esses aprendizes intervindo diretamente, a docente A mobilizava, além desse esquema de ação, os agrupamentos entre os alunos.

Esse esquema de ação (o agrupamento entre os alunos) era estimulado pela professora A e possibilitava a ajuda e a interação entre os próprios aprendizes, que eram agrupados com base nas orientações da educadora. Esse era um procedimento pedagógico que a ajudava a dar conta dos diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos e, ao mesmo tempo,

permitia, apesar das dificuldades, o trabalho com o macro da sala de aula, mas sem desconsiderar o micro.

A mobilização desse esquema não foi perceptível nas ações da professora B, que optava pela intervenção direta junto aos aprendizes com dificuldades. No entanto, visualizamos que a não adesão aos agrupamentos parecia ser mais uma opção da docente para manter a ordem e o controle dos alunos, o que era facilitado pela relação professora-alunos. Ao realizar esse tipo de intervenção direta junto a alguns aprendizes, a professora evidenciava sua preocupação com a heterogeneidade da turma e intervinha com o intuito de suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para isso, também realizava atividades diferenciadas com alguns aprendizes, o que se caracterizava como mais um esquema de ação que esta docente, assim como a outra, utilizava para dar conta do fenômeno da heterogeneidade em sala.

Apesar de as duas professoras terem utilizado o esquema de diferenciação das atividades com alguns alunos, revelando que o tratamento da heterogeneidade requer uma atenção às individualidades e às singularidades dos sujeitos, percebemos a dificuldade de ambas em propor atividades ajustadas às necessidades dos aprendizes. Além disso, observamos aproximações e diferenças quanto ao modo de realizar essas atividades diferenciadas. Havia aproximações quando ambas docentes utilizavam esse esquema de maneira a atender aos alunos em dificuldade nas situações de trabalho com o grupo-classe. Ou seja, as docentes agiam de maneira parecida quando o foco do seu trabalho era o macro da sala de aula e a atenção aos aprendizes em dificuldades restringia-se a momentos pontuais de explicação das atividades. Por outro lado, distanciavam-se quando o trabalho voltava-se para o micro, isto é, para os alunos que precisam de ajuda, uma vez que visualizamos apenas nas práticas da professora A a mobilização de um esquema que atendia especificamente aos alunos com dificuldades, em detrimento do grupo-classe: o atendimento a subgrupos de alunos. Ao mobilizar esse esquema de ação, a professora A invertia o foco de atenção de sua prática e colocava as necessidades desses discentes como ponto principal de sua ação.

Esse atendimento direcionado a grupo de aprendizes que necessitam de uma atenção diferenciada não aconteceu nas práticas da professora B, que procurava atender à heterogeneidade da sua turma por meio da intervenção direta e da realização de atividades diferentes nas situações coletivas de ensino. Com isso, percebemos que as ações docentes vão sendo “moldadas” pelo cotidiano da sala de aula, em meio a diferentes tentativas, e que os saberes pré-profissionais, assim como os experienciais, estão articulados às suas práticas. Isso porque “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de

se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2008, p. 48).

Esses saberes articulam-se a diferentes aspectos do cotidiano da sala de aula, permitindo que essas professoras (re)inventem, (re)construam, (re)elaborem as suas maneiras de fazer. Com isso, os esquemas e as táticas que utilizam para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos vão sendo testados e validados na prática. Em outras palavras, as professoras realizam tateamentos com vistas à efetivação de práticas de ensino coerentes, do ponto de vista prático, o que as leva a desenvolver ações que, em certos momentos, podem aproximar-se, distanciar-se ou não apresentar nenhuma correlação coerente com as teorias acadêmicas, uma vez que o cotidiano de trabalho e os saberes mobilizados na prática são diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender, a partir da análise dos saberes e das práticas de duas professoras do 1º ano do ensino fundamental, como concebiam e praticavam o ensino de alfabetização em relação ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita.

Para compreensão desses saberes e práticas tomamos como referência as reflexões sobre as práticas de alfabetização e a consequente maneira de perceber o aspecto da heterogeneidade, como também uma discussão acerca dos saberes e das práticas docentes, envolvendo a multiplicidade de saberes que se fazem presentes nas ações diárias dos professores e seus modos de fazer.

As táticas e os esquemas de ação utilizados para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos apareceram na análise dos dados obtidos por meio das observações e entrevistas. Por meio desses procedimentos compreendemos os objetivos postos para cada aula, esclarecemos algumas ações que aconteceram no seu transcorrer, percebemos as dificuldades enfrentadas pelas docentes para o tratamento da heterogeneidade, a mobilização de saberes para realização de suas ações diárias, ampliando, desse modo, nosso olhar sobre suas maneiras de fazer. Nessa perspectiva, nossas análises buscaram entender as ações das professoras e não responsabilizá-las ou culpabilizá-las por algo que “deveria ser feito”.

Ao analisar os saberes e as práticas da professora A, percebemos a mobilização de esquemas que se inseriam dentro de duas perspectivas: o macro e o micro da sala de aula. Ao analisarmos as ações que a docente desenvolvia para dar conta do macro, ou seja, do coletivo da sala de aula, observamos dois esquemas de ação que se destacaram nas práticas docentes: os monitoramentos e as interações que aconteciam entre a professora e os alunos. Em relação ao micro, ou seja, aqueles alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, destacamos três elementos: os agrupamentos; as interações aluno-aluno; e a realização de atividades diferenciadas ou de adaptações nas tarefas.

Conforme analisamos, a professora A buscava realizar esse movimento para dar conta dos alunos que necessitavam de uma atenção e intervenção diferenciada, mas sem negligenciar seu ensino com os demais aprendizes. Para isso, ia testando práticas que, no cotidiano da sala de aula, melhor se adequavam às ações que pretendia desenvolver. Os monitoramentos e as interações eram um bom esquema para lidar com o coletivo da sala, isso porque a docente conseguia manter sua atenção direcionada a todo grupo ao mesmo tempo em

que também observava e atendia os alunos que solicitavam sua ajuda. Com isso, a professora trabalhava no coletivo e nos momentos em que passava por entre as bancas para monitorar as respostas ou resoluções das atividades, ou então, em que interagia, de maneira problematizadora, com algum aluno para melhor explicar um assunto ou atividade, atendia às especificidades do seu alunado.

Esse movimento com vistas a atender ao micro da sala de aula, mas sem desconsiderar o coletivo também aconteceu quando a docente realizou os agrupamentos para resolução das atividades. Ao mobilizar esse procedimento, a professora conseguia manter sua atenção direcionada para o grande grupo de alunos ao mesmo tempo em que mantinha “sobre controle” os alunos com dificuldades de aprendizagem, haja vista que os agrupamentos propostos eram conscientemente estabelecidos pela educadora.

Nesses agrupamentos, assim como em algumas atividades realizadas em sala eram perceptíveis as interações que aconteciam entre as próprias crianças. Isso era um aspecto estimulado pela docente que pretendia, por meio dessas interações entre os pares, fornecer mais um meio de aprendizagem aos alunos. Além disso, a realização de atividades diferenciadas, ou então, as adaptações que aconteciam nas atividades com vistas à resolução pelos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem se caracterizava como mais um esquema para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos.

Embora não tenhamos analisado a pertinência das atividades diferenciadas que foram propostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ressaltamos a alta incidência desse esquema nas aulas observadas, sendo utilizado em 08 (oito) das 10 (dez) aulas, assim como as dificuldades de ambas as professoras em ajustar as tarefas às necessidades dos alunos. No estudo desenvolvido por Oliveira (2010), esse é um dado que aparece com baixa frequência. A autora ressalta a tímida incidência das atividades diversificadas ajustadas aos diferentes níveis dos alunos, como também a pouca atribuição de um mesmo tipo de atividade com ajustes às diferentes necessidades de aprendizagem dos aprendizes.

Com isso, podemos analisar que as práticas docentes estão tentando encontrar maneiras de lidar com o fenômeno da heterogeneidade, sendo os esquemas de ação e as táticas utilizadas, as invenções cotidianas que a mesma fazia para dar conta desse fenômeno na sala de aula. Segundo Duran (2007b, p. 126), “As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de ‘caça não-autorizada’ que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas”.

Salientamos que os esquemas de ação adotados pela professora A para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita presentes no contexto de sua sala de aula e a maneira problematizadora que utilizava para fazer com que os aprendizes, tanto nas situações coletivas quanto nas intervenções direcionadas a alguns alunos, se apropriassem do sistema de escrita alfabética caminhavam dentro de uma perspectiva reflexiva. Com isso, a aprendizagem se construía coletivamente, por meio de indagações que buscavam levar à compreensão, como também por meio das interações entre os alunos e das intervenções direcionadas a alguns aprendizes. Nessa perspectiva, analisamos que a ideia de educação bancária (FREIRE, 1996), ou seja, do professor como transmissor do conhecimento e o aluno como mero receptor da informação é desconsiderada, haja vista as trocas e as problematizações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos saberes e às práticas da professora B, também visualizamos a preocupação de atender, em meio às situações coletivas de ensino, aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A intervenção diferenciada foi o esquema de ação utilizado para dar conta desse movimento do macro e micro da sala de aula. Assim, na medida em que trabalhava com todos os alunos a professora também atendia às singularidades de alguns aprendizes, modificando suas maneiras de agir com vistas a atender às suas dificuldades. Nesse sentido, a docente mobilizava seus saberes, advindos das mais diversas fontes (TARDIF, 2008), e ia construindo uma prática por meio de conflitos e testagens.

Além disso, também utilizava as atividades diferenciadas como um esquema para atender diretamente aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Contudo, observamos que a utilização desse esquema de ação se restringia a poucos alunos não atendendo, na nossa perspectiva, a todos as crianças que necessitavam desse atendimento diferenciado de atividades. Com isso, inferimos que a professora tinha consciência da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita que permeava o ambiente da sua sala de aula, da necessária utilização de procedimentos diferentes para esse atendimento, porém parecia não ter muita clareza do que e como propor. Isso porque, conforme analisamos, as ações da professora B nesses momentos de atividades diferenciadas não estavam totalmente direcionadas para esses alunos, mas sim, para o coletivo da sala, sendo a atenção a essas crianças que realizavam atividades diferentes em momentos pontuais da aula.

Diante disso, percebemos as táticas e os esquemas de ação utilizados por ambas as professoras para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos, como sendo os tateamentos (CHARTIER, 2000a), realizados com vista a práticas

de ensino que consigam gerir os diferentes conhecimentos existentes no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, observamos que as práticas dessas docentes têm buscado caminhos para atender a e não marginalizar os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da maioria do grupo-classe e que, por esse motivo, necessitam de um atendimento diferenciado que é realizado, conforme observamos nos saberes e nas práticas analisadas, por meio da mobilização de diferentes esquemas. Isso se aproxima das reflexões postas por Mercado (1991, p. 61), na qual analisa que os professores “[...] han generado una diversidad de recursos, que expresan saberes docentes, para que determinados niños – no se retrasen – respecto de otros: el trabajo individual, las estrategias específicas para cada niño, los ejercicios y materiales especiales para subgrupos de niños”.

A mobilização desses recursos está diretamente ligada aos saberes que os professores trazem consigo e que são moldados durante suas práticas diárias, mediante os tateamentos realizados. Segundo Mercado (1991, p. 69),

Los maestros se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos los maestros se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada maestro.

Diante disso, percebemos que as docentes por nós investigadas estão vivenciando um processo de (re)formulação e que os saberes e as ações mobilizados buscam atingir uma coerência do ponto de vista prático. Assim, esse estudo contribui para percebermos o movimento de (re)construção na qual as docentes estão imersas, como também para reavivar que as professoras, como sujeitos ativos de suas salas de aula, estão preocupadas em criar maneiras de fazer que atendam às urgências e às necessidades da sala.

Isso nos leva a perceber que as inovações acontecem mediante as tentativas de “erro” e “acerto”, que vão sendo testadas com vistas a práticas eficazes de ensino. No entanto, essas práticas eficazes são vistas sob a ótica de uma coerência pragmática, que dentro do contexto da sala de aula são mais importantes e necessárias para o professor do que as coerências teóricas do meio acadêmico. Essa coerência pragmática pôde ser observada na presente investigação, o que nos ajudou a compreender o universo das ações docentes e aproximar o nosso olhar de pesquisador a práticas de ensino que, vistas e analisadas na prática, não apresentam incoerências ou disparidades.

Entretanto, é importante ressaltar que esse estudo se deteve apenas a um recorte dos saberes e das práticas das professoras A e B, o que nos leva a enfatizar uma questão: embora tenhamos mantido contato com o campo investigado durante um longo período e escutado o que as docentes tinham a dizer sobre suas práticas, não podemos naturalizar as ações observadas e nem os discursos proferidos como unitários e permanentes. Isso porque as ações não correspondem a todo universo das práticas das docentes pesquisadas e as falas mudam de acordo com as perspectivas postas em ação. Assim, nos reportamos a um conjunto analisável de dados que, embora apontem várias vertentes e caminhos, não podem ser generalizáveis, tendo em vista o movimento constante que é o processo de ensino-aprendizagem.

Compreender o movimento real entre os saberes e as práticas docentes no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos sem, no entanto, reduzir essa compreensão à luz de uma idealização teórica foi o que buscamos fazer, por acreditarmos que essa perspectiva contribui para melhor pensar e discutir essa temática.

Contudo, outros aspectos poderiam receber um tratamento mais aprofundado em outras pesquisas, como, por exemplo, as dificuldades dos professores para lidar com o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos; a formação inicial e continuada com vistas a contemplar a perspectiva da heterogeneidade; a relação entre as propostas postas pela política de ciclos e os saberes e as práticas mobilizados pelos professores no ambiente da sala de aula, o tratamento da heterogeneidade no sistema de seriação, entre outras.

Enveredar por essas discussões pode auxiliar um pouco mais na compreensão dos saberes e das práticas docentes no atendimento do fenômeno da heterogeneidade. Posto isso, o nosso desafio se ancora na perspectiva de contribuir para (re)construção de práticas de ensino que estejam voltadas para a heterogeneidade do grupo-classe, pois acreditamos que a aprendizagem promissora acontece quando os sujeitos são vistos e tratados em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo 15 (42), 2001.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINK, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2013. Letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (66), pp. 41-48, agosto 1988.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CASTEDO, M.; TORRES, M. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). **Cadernos cenpec**. São Paulo/ v. 1/ n. 1/ p. 87-126/ dez. 2011.
- CAVALCANTI, E. C. O. O ciclo de alfabetização e a rede municipal do Recife: discussão de um novo currículo para a cultura escolar (1986 a 1988). **Anais do IV EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, setembro de 2012, Caruaru.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 26, N. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000a.

CHARTIER, A. M. Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica : o caso do ensino de leitura. **Conferência apresentada no CEALE/FAE/UFMG**, 2000b.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. pp. 185- 207.

CHARTIER, A. M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. **Palestra apresentada na V Semana de Educação, da Fundação Victor Civita**. São Paulo, 2010.

CHARTIER, A. M.; HÉRBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Trad. Mariza Romero. **Proj. História**, São Paulo, (17), p. 29- 43, nov. 1998.

COLL, C.; MIRAS, M. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ, M. C. S. Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: O que os alunos aprendem?. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**, em outubro de 2008, MG, 2008a.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1ºciclo no ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008b.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. A. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, Nº 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.

CUNHA, I. B. Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, em outubro de 2007, MG.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**. São Paulo, Ano 10, N. 15, p. 117-137, jan./jun. 2007a.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, V. 7, N. 22, p. 115-128, set./dez. 2007b.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (orgs.). **Formação Continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAR, H. (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. pp. 191-245.

FILHO, L. M. F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, nº138, p. 125-134, janvier-février-mars, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999, pp. 214-230.

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

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: BORGES, E.; ALBUQUERQUE, C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 01, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006. pp. 87-98.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, México, 55, p. 59-72, Mayo, 1991.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf Acesso em 12/04/2011

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 12/04/2011.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. 2008.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, em outubro de 2006, MG.

OLIVEIRA, S. 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) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp 15-111.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, N. N. T. Práticas de alfabetização de professores participantes do programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE. **Anais do IV EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco,** setembro de 2012, Caruaru.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, Nº 25, 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, Jan\Fev\Mar\Abr, nº 13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 31-53.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXI, Nº 73, Dez/2000.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 89, Nº 222, pp. 242-258, maio/ago. 2008.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais.** 11. ed. São Paulo: Afrontamentos, 2001.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA DE PALAVRAS

ATIVIDADE: ESCRITA DE PALAVRAS

ESCOLA

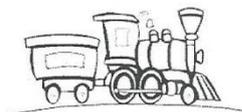
IDADE

NOME

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



.....



.....



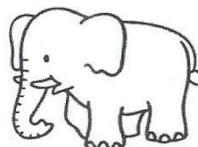
.....



.....



.....



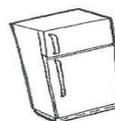
.....



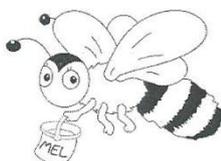
.....



.....



.....



.....



.....



.....

ANEXO B - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE PALAVRAS

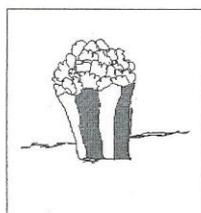
ATIVIDADE: LEITURA DE PALAVRAS

ESCOLA

IDADE

NOME

1. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



- A PICOLÉ
 B PIRULITO
 C PIPOCA
 D PISCINA



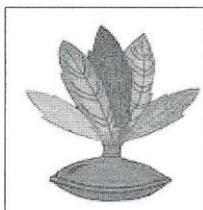
- A MOLHO
 B MALA
 C MATO
 D MOLA



- A TELHADO
 B TESOURA
 C TELEVISÃO
 D TELEFONE



- A SAPATO
 B SACOLA
 C SORVETE
 D SOLDADO



- A PENEIRA
 B PERFUME
 C PETISCO
 D PETECA



- A ESPADA
 B ESCADA
 C ESTOJO
 D ESGOTO

ANEXO C - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA DE TEXTOS

ATIVIDADE: LEITURA DE TEXTO

ESCOLA

IDADE

NOME

Leia o texto:

Retirado do site: http://portal.cnm.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=100033

1. O texto fala sobre:

- A O DIA DA FAMÍLIA
B UMA FESTA EM AGOSTO
C O DIA DA VACINAÇÃO
D UMA FESTA NO SÁBADO

Leia o texto:

O BICHO-PREGUIÇA VIVE PENDURADO NAS ÁRVORES E É O MAMÍFERO MAIS LENTO DO MUNDO. SUA VELOCIDADE É DE CERCA DE 2 METROS POR MINUTO.

(Retirado do *Atlas infantil dos Animais em seus habitats*, São Paulo: Girassol; Madrid: Susaeta Ediciones, 2007).

2. O Bicho-preguiça tem esse nome porque é um animal:

- A MUITO RÁPIDO
- B MUITO LENTO
- C MUITO COMPRIDO
- D MUITO PEQUENO

4. Onde o Bicho-preguiça vive pendurado?

.....

ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL

1. Como você faz para trabalhar, em sala de aula, com os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos? Por que faz assim?
2. Você sente dificuldade em trabalhar com os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita do aluno?
3. Quando utiliza o livro didático, como você faz para trabalhar com os diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos?
4. Quando um aluno apresenta dificuldade em realizar alguma atividade, o que você faz? Por quê?
5. Você propõe atividades diferenciadas para alguns alunos em sala de aula? Por quê?
6. Você incentiva que os alunos se ajudem no processo de aprendizagem?
7. O que é que você faz para que os alunos que sabem mais não sejam os únicos a resolver as atividades propostas?
8. Como você faz para envolver, nas aulas, os alunos que têm mais dificuldade?
9. Como é que você geralmente organiza os alunos na sala de aula para realizar as atividades?
10. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos em relação à leitura e à escrita?