



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS IMPLICAÇÕES NO
TRATAMENTO DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA**

JOSEANE PINHEIRO LIMA

Brasília-DF

2016

JOSEANE PINHEIRO LIMA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DA
DIVERSIDADE EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título em Pedagogia – licenciatura plena, sob a orientação da professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

Brasília-DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

JOSEANE PINHEIRO LIMA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DA
DIVERSIDADE EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada sob a orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito para a obtenção do título de Graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em ___/___/___

Comissão Examinadora

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes– Orientadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Graciella Watanabe – Examinadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza - Examinadora

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Gabriel e Fellipe. Em especial, ao meu esposo Wellington e aos meus pais José Ricardo e Manuela, pessoas que tanto amo e às quais dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me capacitar e permitir chegar até esse momento de vitória e felicidade em minha vida.

À minha mãe Manuela, por ser sempre minha amiga e ter oferecido o seu melhor para minha formação, crescimento pessoal e profissional.

Ao meu pai José Ricardo que, por tantas vezes, se dispôs a ir às reuniões escolares, a fim de acompanhar meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu esposo Wellington e aos meus filhos Gabriel e Fellipe, pela paciência, amor e compreensão dos meus dias corridos.

Às minhas irmãs Francisca e Maria pela torcida.

À querida orientadora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, por toda ajuda e paciência na orientação deste trabalho.

As minhas colegas de curso que se tornaram amigas, em especial, as queridas Rute Cristina, Michelle Morais e Vanessa Ellen, que fizeram meus dias de estudos serem mais alegres e proveitosos.

Aos professores que tive durante toda minha formação. Em especial, ao meu professor de geografia: Clemente, que me falou palavras de incentivo e sabedoria durante minha passagem pelo Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilândia.

A minha sogra Ana Maria, pela ajuda e cuidados com meus filhos em vários momentos para que eu tivesse tempo de dedicação aos estudos.

Ao meu sogro Pedro, pelo incentivo e apoio durante o período do meu Ensino Médio.

Às professoras da coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Pedagogia presencial) Dra. Maria Emília Gonzaga Souza e Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes por me oportunizarem participar desse programa tão enriquecedor.

Às professoras Cátia Deniana e Kátia Araújo, por me receberem tão bem em suas turmas.

Aos alunos que tive a oportunidade de conhecer e conviver durante o período do estágio e do Pibid. Guardarei as lembranças de todos os momentos de aprendizagem juntos e também dos beijos e abraços que ganhei de vocês.

Às professoras Graciella Watanabe e Maria Emília que aceitaram compor a banca examinadora se dispondo a contribuir com minha pesquisa.

A cada um, o meu agradecimento e carinho!

Bem aventurados os pacificadores, porque serão chamados filhos de Deus.

Jesus Cristo

Mateus 5:9

RESUMO

Esse estudo analisou a relação professor-aluno e as suas implicações no tratamento da diversidade em sala de aula. Buscamos respaldo teórico em autores, tais como: Barreto e Sousa (2005); Freire (1996; 1997); Mainardes (2008a); Morales (1999); Oliveira (2010); Perrenoud (2000; 2001); Vigotski (1994), dentre outros. Como metodologia, recorreremos à observação participante e, para isso, analisamos dez observações realizadas no primeiro semestre de 2016 em uma escola pública do Distrito Federal, numa turma de 3º ano do ciclo I. Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática, conforme Franco (2005). Com base nas análises, percebemos que a postura da docente em promover uma boa relação professor-aluno esteve presente. O trabalho desenvolvido pela docente desencadeou, também, numa variação dos recursos didáticos utilizados, a fim de assegurar as aprendizagens infantis. Com isso, verificamos uma participação efetiva dos educandos nas aulas. Os resultados, de um modo geral, indicaram o uso de variações de recursos didáticos e de organização dos educandos e, ainda, notamos que a mestra buscava trabalhar, a priori, com atividades coletivas, mas, também promovia atividades e intervenções individuais, objetivando atender às singularidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Relação professor-aluno. Heterogeneidade. Ensino e aprendizagem.

Memorial

Recordo-me bem de querer muito ir à escola quando tinha seis anos e o quanto foi frustrante para mim quando minha mãe tentou me matricular e não conseguiu. Devido à política da época só era permitido matricular, no ano decorrente, crianças com sete anos completos até o mês de junho e eu só completaria essa idade em julho daquele ano. Algumas primas minhas conseguiram se matricular e eu me senti injustiçada por não poder ir à escola junto com elas e também por não ter a oportunidade de aprender ler. Apesar de não ter conseguido vaga naquele ano, tentando amenizar a situação, minha mãe que havia feito o antigo Magistério durante o seu Segundo Grau (atual Ensino Médio), mas que nunca havia atuado profissionalmente como professora, decidiu me ensinar algumas letras, números e também a escrever meu nome, ou seja, minha alfabetização começou em casa mesmo. Lembro-me dela me ensinando a juntar as letras para formar as sílabas do meu nome e de fato quando entrei para a vida escolar já sabia escrever meu nome completo e contava uma sequência de números, acredito que não tinha consciência do que escrevia, apenas reproduzia, mas não deixava de ser uma aprendizagem e também um consolo.

Enfim em 1993 eu fui matriculada em uma escola pública próxima a minha casa, na cidade de Barão de Grajaú – MA e fiquei muito feliz e entusiasmada, tudo era novidade. Não recordo do nome da professora e não tenho muitas lembranças das formas de ensino empregadas, lembro-me com clareza apenas de cobrir traçados e pontinhos (o caminho que as abelhas faziam), de colorir desenhos, de fazer cópias de textos escritos no quadro e de brincar no recreio com minhas primas e com colegas da turma.

No ano seguinte ao início da minha vida escolar mudei-me para o Distrito Federal e então passei a estudar na Escola Classe 13 de Ceilândia. Já na 2ª série a escola era muito familiar e apesar da mudança de estado, e não apenas de escola, me adaptei muito bem. Consigo recordar do rosto da professora desse período escolar e que ela usava óculos, mas não recordo o nome. Do ensino fundamental I, com exceção do professor do 3º ano que se chamava Gilberto, não recordo nomes de professores que tive, e acredito que me lembro dele pela figura masculina ser marcante em uma escola classe onde a maioria dos docentes atuantes são

mulheres e também porque ao final do ano ele deu presentes para todos os alunos e eu ganhei um ursinho que ainda é guardado com muito carinho.

Meu ensino fundamental II foi praticamente cursado todo no Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilândia (CEF 16 de Ceilândia), com exceção de três meses durante a 8ª série que tive que estudar em uma escola do bairro Ipanema, localizado na cidade de Valparaíso de Goiás, em decorrência dos meus pais terem comprado uma casa nessa região e então tivemos que nos mudarmos para lá, porém não consegui me adaptar a escola e na metade do ano fui morar com minha irmã que permanecia morando no Distrito Federal, mas especificamente em Taguatinga, e retornei para o CEF 16 de Ceilândia. Nessa escola vivi momentos inesquecíveis, além de muitas amizades conquistadas que permanecem até os dias atuais o relacionamento com os professores era muito bom. Os professores Dina de matemática, Sebastião de português e Clemente de geografia foram os melhores daquela escola. Além de ministrarem suas aulas com domínio de conteúdo e excelência, eram atenciosos a ponto de serem mais que professores e se tornarem amigos e conselheiros de muitos alunos. Em especial tenho um carinho enorme pelo professor Clemente devido suas palavras de incentivo, as quais não me recordo exatamente, mas sei que elas me motivaram e fez com que eu acreditasse que seria capaz de alcançar mais que notas altas, poderia dar sequência a minha vida acadêmica. No último ano nessa escola (2000) conheci o Wellington, começamos a namorar e no ano seguinte nos casamos. Nesse ano de 2016 completaremos 15 anos de casados. Literalmente minha passagem pelo CEF 16 de Ceilândia deixou recordações maravilhosas e aprendizagens para a vida.

Ao concluir o ensino fundamental II tive que retornar para a casa dos meus pais e meu ensino médio iniciou-se no Colégio Estadual Valparaíso, na cidade de Valparaíso de Goiás, colégio conhecido popularmente como Redondo, devido ao seu formato circular. Não gostei muito da mudança por ter que abandonar todos os meus amigos e também porque a escola ficava distante da minha casa, mas não tive escolha. Fiquei nessa escola durante todo o 1º ano e após o casamento retornei para Ceilândia, onde passei a estudar no Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia (CEM 02 de Ceilândia).

Durante o 2º ano nasceu meu filho Gabriel e por causa desse acontecimento tive que mudar do horário da manhã para estudar a noite, nessa mesma escola, na modalidade EJA. Mesmo que me parecesse uma boa opção dar um tempo nos

estudos para me dedicar aos cuidados com meu filho decidi não parar de estudar naquele ano (principalmente pela possibilidade de uma acomodação que resultasse na não conclusão do Ensino Médio), pois o meu esposo estudava na sala de aula ao lado e no mesmo horário que eu, e cuidava também do Gabriel. E afinal não faltava muito para a conclusão dos estudos e com o auxílio da minha sogra, que era a pessoa mais próxima geograficamente, que ficava com meu filho alguns dias da semana, tornou-se mais fácil administrar os outros dias que eu o levava comigo para as aulas. Enfim, ajustamos a rotina e prossegui estudando.

Na escola meu filho não atrapalhava, pois era uma criança muito calma, eu precisava apenas parar por alguns momentos para amamentá-lo ou acalentá-lo quando ele se cansava ou quando a turma excedia no barulho. Os professores não se incomodavam com a presença de um bebê em sala e os alunos também não, pelo contrário, alguns colegas de turma questionavam-me quando não levava o Gabriel. Continuei estudando a noite durante todo 3º ano e concluí meu ensino médio nessa mesma escola em 2003.

No ano de 2011 decidi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no ano seguinte tentei vaga em algumas faculdades para cursar pedagogia, consegui apenas em instituições particulares, mas em horários ruins ou em locais que não me agradavam, então optei por não me matricular. Nessa época, no local onde trabalhava uma colega, Karol Coimbra, me falou que a UnB estava aceitando a nota do Enem como forma de ingresso e então fiz a inscrição. Houve a 1ª chamada e eu não fui selecionada. Houve a 2ª chamada e meu nome não estava lá também, então já não esperava mais conseguir e decidi que iria estudar mais para tentar uma nota melhor no próximo Enem. Mas para minha surpresa houve a 3ª chamada e meu nome enfim estava lá, quase não acreditei que tinha conseguido, pois estudei a minha vida inteira em escolas públicas e concluí o Ensino Médio na modalidade EJA e após conclusão da educação básica me dediquei à família, que aumentou em 2008 com a chegada do Fellipe, e também ao trabalho (o qual tive que deixar de lado quando comecei a graduação), ou seja, minhas chances de estudar na UnB não eram tão grandes, mas enfim eu havia conseguido.

Estar na UnB já era algo inesperado para mim e fazendo o curso que sempre quis então não podia ser melhor! Pedagogia não foi minha 1ª opção, foi a minha escolha desde a infância, e acredito que isso se deu pela minha admiração

por alguns professores que fizeram parte da minha formação e por acreditar no papel social da educação capaz de transformar realidades.

Depois de oito anos sem estudar formalmente, pois desde que havia terminado o ensino médio não havia frequentado nenhuma outra instituição de ensino formal, o primeiro semestre foi de adaptação à vida de leituras, de salas de aulas e da nova rotina. Nos primeiros dias de aula me senti um peixe fora d'água, pois as turmas em que eu estava matriculada só tinham praticamente meninas de 17 e 18 anos e apesar da genética me favorecer fazendo com que eu aparentasse ter uma idade próxima a delas quando na verdade já tinha 27 (e não estava iniciando uma vida, como dito por muitas, mas dando sequência a que eu já tinha), não havia muita coisa em comum além da escolha pelo curso, que na verdade para muitas ainda não era uma escolha, apenas um teste. Passados algumas semanas fui me adaptando e conhecendo pessoas com quem tinham mais afinidade e histórias mais próximas da minha realidade. Várias palavras ditas por professores e muitos temas abordados em sala de aula não fizeram parte da minha formação anterior e alguns textos não faziam nenhum sentido pra mim, então tive que correr atrás e ler muito para conseguir acompanhar aqueles novos saberes que para muitos não tinha nada de novo, mas para mim eram desconhecidos.

Em dezembro daquele ano, em pleno meio do semestre (por causa da greve o semestre havia começado somente no dia 29 de outubro), meu filho Fellipe adoeceu e teve complicações que o levaram a um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e a 12 dias internados na UTI do Hospital de Base de Brasília, depois disso não tive condições emocionais para continuar o semestre e também ele precisava ser assistido em casa e em consultas posteriores, enfim tive que trancar o meu 1º semestre. Estava disposta a deixar o Ensino Superior de lado caso meu filho tivesse ficado com alguma sequela e necessitasse do meu auxílio, mas graças a Deus ele se recuperou por completo e eu pude também retomar os estudos, regressando a UnB no semestre seguinte, o 1º de 2013.

Conciliar estudos e uma vida familiar que estava sob meus cuidados não foi tão fácil, meu esposo trabalhava o dia todo e fazia faculdade a noite, mas ainda assim se esforçava ao máximo para me ajudar, contudo, por muitas vezes tive que cursar poucas disciplinas para poder ajustar os estudos com a minha rotina de mãe. Algumas vezes durante o 1º semestre me questioneei se valeria a pena seguir em frente com a graduação, principalmente depois do episódio com meu filho Fellipe

que me fez pensar no tempo que eu ficava longe de casa, porém eu já havia esperado muito para retornar a estudar e desde a adolescência almeja fazer uma graduação na UnB (pensava inclusive em posteriormente seguir para o mestrado e talvez um doutorado, mas depois que meus filhos nasceram não tinha mais tanta certeza disso, eles se tornaram prioridade, apenas a graduação ainda continuou sendo um objetivo). Em todas as vezes que me questionei sobre seguir ou não com a graduação optei por continuar não só por mim e por ser a realização de um desejo, mas também pelo que isso representava para a minha família de origem, pois meu pai estudou só até a 4ª série e minha mãe e minhas duas irmãs até o ensino médio, e eu era a primeira da família a ter acesso a uma formação superior e ainda com o privilégio de ser na melhor faculdade de Brasília, não dava para desistir.

Ao longo das disciplinas fui me desenvolvendo não só academicamente, mas pessoalmente. Comecei a perceber coisas que antes não percebia, passei a ser mais criteriosa nas minhas escolhas, busquei novas perspectivas e com certeza cada disciplina cursada agregou não apenas saberes docentes, mas saberes para a vivência. Tive professores maravilhosos e que me instigaram mais ainda na busca por compreender o mundo da pedagogia e seus desdobramentos, alguns deles se tornaram modelo de competência e profissionalismo como as professoras Ana Catarina, Cristina Helena, Cristina Leite, Erasmo Baltazar, Maria Emília, Otília Dantas e Solange Alves. Através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pude ver a teoria que tanto estudei em sua prática e como isso foi enriquecedor na minha formação, pois a possibilidade de vivenciar o que acontece de fato no chão da escola por um período mais alongado do que o oportunizado no estágio obrigatório proporcionou maior solidez aos conhecimentos já adquiridos e trouxe novas inquietações, as quais me motivaram a buscar mais, a querer aprender mais e a compreender melhor a importância de estarmos ancorados em uma teoria sólida para dar conta de atender a tanta diversidade encontrada dentro das salas de aula.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1- A relação professor-aluno e as implicações nos processos de ensino e aprendizagem.....	17
1.2- O tratamento da heterogeneidade das aprendizagens no contexto da sala de aula.....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	30
2.1- Caracterização da escola.....	30
2.2- Caracterização da turma.....	31
2.3- Perfis profissional e acadêmico da professora regente.....	31
2.4- Instrumentos da pesquisa.....	31
2.5- Análise dos dados.....	32
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....	33
3.1- A relação professora-alunos no desenvolvimento das atividades.....	33
3.2- Alternativas de agrupamentos adotados pela professora durante as atividades propostas.....	36
3.3- Atividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem.....	40
3.4- Procedimentos utilizados pela docente diante dos ritmos diferentes.....	42
3.5- Atendimentos individualizados durante as aulas.....	45
3.6- Variações de recursos e atividades durante as aulas.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

No período do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e durante minha permanência no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pude perceber, no decorrer das observações e participações em sala de aula, dentre as várias relações ali existentes, o quanto a relação professor-aluno, que já era muito boa, se estreitava frente à necessidade de assistir os educandos nas suas dificuldades e dúvidas, principalmente com aqueles que apresentavam ritmos de aprendizagem muito distantes dos demais da turma. Havia sempre uma proximidade maior com tais discentes, além do desenvolvimento de intervenções individuais, atividades diferenciadas e orientações específicas. Desenvolvia-se, de certa forma, uma parceria com esses alunos.

Sobre esse assunto, Nérici (1992) realça que é importante que o professor tenha aproximação com os educandos, pois, além de motivá-los e mostrar-se disposto a intervir sistematicamente nos processos de aprendizagem assegurando, dessa forma, os avanços dos aprendizes de modo geral, e daqueles que apresentam dificuldades, em particular. É oportuno destacar, ainda, a participação efetiva do aluno em sua trajetória de aprendizagem. Dessa forma, ele passa a ter consciência da importância da sua inserção no processo de aprendizagem, podendo se tornar mais ativo frente às propostas pedagógicas promovidas.

Ainda nessa perspectiva de motivação e confiança na relação professor-aluno, Kaercher (2013) ressalta que a percepção do aluno quanto ao empenho do professor no cumprimento do seu trabalho docente pode resultar num maior interesse dele pela disciplina. Para esse autor, o comportamento do aluno (colaboração, interesse, envolvimento entre outros) está relacionado diretamente com o envolvimento e disposição do professor quanto ao trabalho a ser desenvolvido.

Libâneo (1994) alega que o professor não deve apenas passar informações e questionar os alunos, mas precisa ouvi-los e instiga-los a se expressarem de forma a exporem suas opiniões em suas respostas, pois através do diálogo seria possível verificar as dificuldades encontradas pelos alunos e também averiguar de onde elas surgem.

De acordo com o referido autor, a proximidade do professor com os alunos propiciará uma avaliação mais precisa do desenvolvimento de tais sujeitos e subsídios para uma intervenção didático-pedagógica mais assertiva, pois, ainda que cada educando possua um ritmo diferenciado de aprendizagem, é imprescindível que o professor instigue o seu desenvolvimento gradativo, tendo em vista a superação de seus limites.

Partindo de tais observações anteriormente mencionadas, surgiu o interesse de analisar a relação professor-aluno e suas implicações no tratamento dado à diversidade de ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula, tornando-se esse o objetivo geral desta pesquisa. Para desenvolvimento desse estudo, adotamos como pergunta norteadora: Qual a importância da relação professor-aluno no desenvolvimento do trabalho pedagógico que almeja níveis de desenvolvimento e aprendizagens satisfatórias dentro de uma mesma turma?

Para a realização deste trabalho, a pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira composta pelo Memorial, a segunda pela monografia (referencial teórico, metodologia, análise de resultados, considerações finais) e, por fim, a terceira parte com as perspectivas profissionais.

Objetivos

Objetivo geral: Analisar a relação professor-aluno e suas implicações no tratamento dado à diversidade de ritmos de aprendizagens presentes numa turma de 3º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- Analisar os encaminhamentos didáticos adotados em sala de aula, a fim de atender às diferentes demandas de aprendizagens.
- Analisar a organização do trabalho pedagógico da professora acompanhada como espaço de interação entre os pares no intento de propiciar uma aprendizagem significativa e cooperativa na sala de aula.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A relação professor-aluno e as implicações nos processos de ensino e aprendizagem

Entre os indivíduos que já passaram, ou que ainda estão no processo de escolarização, é comum ouvir elogios e demonstração de admiração por alguns professores que têm\tiveram, assim também como críticas e desapontamentos com outros.

Segundo Freire (1996):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (p.66).

Para esse autor, os professores são figuras marcantes e desempenham um trabalho que envolve não apenas aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, mas, também, ao desenvolvimento emocional e social nas relações que se estabelecem dentro de sala de aula.

Arantes (2002), ao defender que os educandos se desenvolvem de forma integral e simultânea, afirma a importância da consciência dos aspectos afetivos presente nas relações e interações em sala de aula, ressaltando a intrínseca relação entre emoção e razão nos processos de aprendizagem, pois as emoções influenciam pensamentos e ações e também as capacidades cognitivas. Sustenta, ainda, que a aprendizagem não envolve apenas aspectos cognitivos ou racionais, visto que na interação com o conhecimento é parte determinante dos modos como nos integramos aos outros, os sentimentos e emoções estão presentes. Nessa perspectiva, os aspectos afetivos da personalidade do educando não ficam latentes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a sala de aula é um local de interação dos vários saberes e, também, dos vários sentimentos e emoções.

Freire (1997) deixa claro que “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa, é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (p.8). Portanto, a relação de proximidade com os alunos não se desvencilha do profissionalismo, apenas contribui para o desenvolvimento de um trabalho competente e sério. Esse autor ainda alerta que

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.159-60)

Para Morales (1999), o relacionamento do professor com o aluno é importante e faz parte do trabalho pedagógico, mas deve ser equilibrado, não se limitando “a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa.” (p. 49). Portanto, deve haver um bom senso para que não se perca a essência e a ética do profissionalismo que permeia as relações entre alunos e professores. Morales (1999) afirma, também, que “[...] somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscando seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional” (p. 13). Desse modo, podemos perceber que tão importante quanto o domínio do conteúdo a ser abordado, a didática empregada e a escolha de instrumentos que favoreçam o aprendizado é o nível de interação professor-aluno em sala de aula para que se alcance êxito no trabalho desenvolvido. Esse mesmo autor ainda alega que “professores de prestígio e, além disso, queridos e aceitos por seus alunos, estes podem aprender com esses professores muito mais do que o professor conscientemente pretende ensinar” (MORALES, 1999, p. 22). Portanto, quanto melhor o relacionamento entre docentes e discentes, maior a possibilidade de um resultado positivo na atividade pedagógica.

De acordo com Perrenoud (2000), a relação professor-aluno estaria dentro da perspectiva de um ensino diferenciado, no qual o educando é assistido nas suas

diferenças de forma a considerar suas singularidades, sem colocá-lo isolado das atividades com os demais alunos. Afirma, ainda, que:

É inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo. Um professor carregado de conhecimentos e instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “sente-se bem” (p. 49).

De acordo com Leite (2012), a relação professor-aluno resultará, inclusive, na maneira como os educandos se relacionarão com os conteúdos/disciplinas trabalhados em sala de aula, pois:

A mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares. (p.356).

Assim sendo, os alunos, de certa forma, condicionam o afeto ou desafeto a um conteúdo ao tipo de relacionamento e/ou admiração que têm ou não pelo professor que ministra tal temática ou pela maneira que tal conteúdo é abordado. Dessa forma, não basta ao docente competência técnico-científica, mas precisará, também, desenvolver uma relação afetiva (didática), ou, pelo menos, de aceitação pelos educandos, para que consiga despertar o interesse e envolvimento dos discentes com a disciplina explorada.

Segundo Morales (1999), “a aceitação afetiva (ao menos a não recusa) será sempre importante se quisermos que as mensagens que consideramos valiosas cheguem aos alunos. Muitas boas mensagens (e bons conselhos etc.) se perdem simplesmente porque se recusa o mensageiro”. (p. 23), ou seja, os alunos podem ignorar conteúdos ou possibilidades de aprendizagens significativas simplesmente por não creditarem importância à fala do interlocutor. Esse autor ainda reitera que o clima de sala de aula e as relações que permeiam esse ambiente devem proporcionar segurança e paz, visto que “os alunos devem sentir-se livres para errar

e aprender com seus erros [...] não se pode aprender seriamente num clima de insegurança, tensão, medo e desconfiança” (p.56).

Tacca (2006) também defende a importância de uma boa relação dentro de sala de aula e assegura que os professores devem estar dispostos a conversar com os alunos, dialogando de diferentes formas para conhecer e compreender como estão sendo processadas as informações trabalhadas, pois, dessa forma, teriam condições de averiguar quais conceitos básicos os alunos já possuem em relação ao que está sendo abordado e quais precisariam serem incluídos ou aprofundados, assim, as mediações pedagógicas se tornariam mais significativas. Segundo essa autora,

Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo. [...] Alunos cada vez mais interessados, participativos, reflexivos e cooperativos (características sempre apreciadas) só podem ser encontradas em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estruturada dentro de relações de confiança entre todos. (TACCA, 2006, p.50)

De acordo com Veiga (2008), um planejamento ou organização didática significativa, isto é, que faça sentido para os envolvidos nos processos de aprendizagem deve envolver uma integração entre a instituição, o contexto social e a colaboração entre professores e alunos. Para essa autora, o processo didático-pedagógico precisa ser colaborativo, assim comportando uma participação ativa entre professores e alunos, pois “a docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles” (p. 273).

Portanto, é a partir da interação professor-aluno que a aula é planejada e organizada. Nessa perspectiva, o aluno torna-se o *princípio e fim* do alcance didático pedagógico e estaria no centro do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Rios (1998) mesmo que a proximidade na relação professor-aluno seja relevante e imprescindível dentro de sala de aula, é preciso que não se perca a noção de que essa relação é, antes de tudo, profissional e que requer, por parte do docente, preparo, intenção, sistematização e rigor. Almeida (1999) ressalta, ainda, que a escola, na sua função social, deve trabalhar o desenvolvimento integral do aluno, como os aspectos cognitivos, pessoais e sociais relacionados à personalidade da criança em desenvolvimento. Essa autora declara, também, que “o professor tem uma participação ímpar nesse processo” (ALMEIDA, 1999, p. 13) e

que a professora não tem que se tornar *tia* ou *caricatura* da mãe, pois a relação professor–aluno pode, sim, ser afetuosa sem tal caracterização. Afetividade, segundo essa autora, não se resume ao abraço e beijo, podendo se dar por outras formas afetivas, tais como elogios, reconhecimento, atenção à fala, entre outras, a depender das necessidades dos alunos.

Rios (1998) afirma que “a aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que alunos e professores fazem, juntos” (p. 75). A autora ressalta, ainda, que na relação docente-discente não há uma verticalidade ou “um caráter hierárquico, mas a especificidade de papéis, marcados pela singularidade dos sujeitos e pelas determinações do contexto social no qual se relacionam” (p. 75). Assim, nessa relação de saberes diferentes e de papéis sociais distintos, mas diretamente relacionados à autoridade do professor se conquista por meio da alteridade, ou seja, pelo reconhecimento do outro e não por imposição.

Morales (1999) ressalta que na relação professor-aluno “não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado” (p. 59). Assim, pode-se concluir que há uma influência mútua nas relações que permeiam a sala de aula (professor-aluno-professor).

No contexto social, permeado de relações com o outro, há sempre confrontos e concordâncias acerca das ações presentes. No âmbito escolar, essa ocorrência modifica tanto a postura dos professores quanto a dos alunos perante as situações e práticas que se estabelecem dentro dessa instituição. No percurso dessas relações, é que os sujeitos se formam segundo Freire (1996), já que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos se formam e aprendem mutuamente.

Na teoria sócio-histórica de Vigotski (1994), a relação do sujeito com o mundo ocorre através das interações. A relação do ser com o objeto (do conhecimento) está envolvida em um processo de interação social e é mediada por meio de instrumentos (ferramentas constituídas historicamente) e signos (representações mentais que simbolizam algo). A esse processo de apropriação cultural dos signos e instrumentos, Vigotski nomeou de internalização (acomodação

dos processos internos), no qual os sujeitos que aprendem não são passivos, pois o significado do que está sendo acomodado é dado por esses sujeitos, mas a participação do outro é imprescindível.

O professor, nessa perspectiva defendida por Vigotski (1994), é o mediador, estando não mais na condição de responsável pela transmissão de conhecimentos ou apenas como estimulador, mas auxiliando a interação entre os educandos e interagindo com eles também. As interações, de acordo com Vigotski (1994), seria, então, a base para o processo de aprendizagem em sala de aula, visto que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (p. 75).

Por mais que o contexto escolar esteja permeado por políticas públicas que regulamentam o ensino e por profissionais de diversas áreas que buscam assistir e colaborar com o desenvolvimento integral dos educandos ali presentes, o papel desempenhado pelo professor e as relações estabelecidas entre professor-aluno são primordiais, visto que cabe ao docente promover possibilidades reais dentro de sala de aula para que os alunos se desenvolvam, a depender dos meios disponibilizados e das oportunidades oferecidas. Mesmo com o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, como na perspectiva anteriormente citada, ainda é papel do professor mediar esse processo e fazer os ajustes didático-pedagógicos para alcançar todos os alunos, inclusive, os que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes.

A seguir, abordaremos sobre a heterogeneidade em sala de aula.

1.2 O tratamento da heterogeneidade das aprendizagens no contexto da sala de aula

Aprender é inerente à vida. O aprendizado ocorre constantemente, de várias formas e em diversos lugares nas interações e relações sociais. Na formação cultural humana, fatores relacionados ao contexto em que se vive e às possibilidades de experiências diferentes durante a trajetória de vida tornam esses seres singulares e isso interfere na forma como pensam e se relacionam com o

mundo. Conseqüentemente, desenvolvem-se de maneiras distintas e aprendem de modos específicos.

Dentro da escola, assim como em qualquer outro local de interações sociais, essa diversidade também se faz presente. De acordo com Mainardes (2008a):

[...] A heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. (p. 130).

Para esse autor, a heterogeneidade abrange muitos aspectos e decorre de diversos fatores, além de ser “uma característica de qualquer sala de aula e precisa ser considerada nas relações de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem” (MAINARDES, 2008a, p. 118). Ainda de acordo com esse autor, uma forma de atender melhor a toda essa diversidade seria por meio dos sistemas de ensino em ciclos, pois eles “oferecem mais tempo para a aprendizagem dos alunos e, em muitos casos, são criadas oportunidades de complementação de estudos, principalmente para alunos que necessitam de maior tempo para a apropriação dos conteúdos” (p.119).

Tendo em vista que é preciso “[...] passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade”, conforme Barreto e Mitrulis (2001, p. 103), não basta apenas a universalização do ensino e a garantia do acesso, mas, também, é necessário que se pense nas condições de permanência e como que as escolas se adequarão a essa nova clientela tão diversa que surge com a universalização do acesso à educação formal. Os ciclos, nessa perspectiva, teriam condições de favorecer uma escolarização sem a fragmentação do currículo e, ainda, promoveria uma aprendizagem mais flexível, beneficiando, assim, os diversos ritmos de aprendizagem.

Barreto e Sousa (2005) afirmam que, desde as décadas de 1960 e 1970, propostas de *medidas intermediárias* (avanços progressivos) de escolarização já existiam entre os regimes de seriação e o de progressão contínua (modelos de escolarização vigentes na época), mas, desde 1910/20 já existiam estudos/pesquisas nessa perspectiva de busca de melhorias do sistema educacional

brasileiro. A partir da década de 1980, surgiram, oficialmente, os denominados *ciclos*, os quais “passaram a receber diferentes qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada, de formação, conforme as especificidades de cada proposta” (p. 664).

A implementação dos ciclos se traduz, oficialmente, numa tentativa de reduzir os altos índices de reprovações presentes na organização escolar em séries e atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que esse tipo de estrutura escolar de ensino promoveria um tempo maior de aprendizagem, assegurando, dessa forma, a apropriação das diversas competências esperadas e, com isso, descarta-se, também, a possibilidade de uma promoção automática sem garantia das aprendizagens necessárias para dar sequência ao ensino.

Ainda segundo Barreto e Sousa (2005), os ciclos pretendem “modificar a organização da escola, com vistas a assegurar o direito de todos à educação” (p.663), pois, com a adoção desse sistema, a escola se tornaria menos excludente e adotaria práticas educativas mais inclusivas, considerando a diversidade cultural e social presentes no contexto escolar. Essas autoras anunciam, também, que:

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender. (p. 664).

Na década de 1990, houve maior disseminação da política de ciclos nas instituições de ensino do Brasil e também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), na qual o artigo 23 prevê a possibilidade de organizar o ensino por ciclos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Mas, apesar do aumento do número de instituições que adotaram o sistema de ciclos em suas redes de ensino e da *valorização* desse sistema no *discurso pedagógico*, isso representava apenas uma *opção minoritária no país*, e, em geral,

esse movimento era presente basicamente em escolas públicas e urbanas, segundo Barreto e Sousa (2005).

Mainardes (2008a) relata que os ciclos foram pensados em uma perspectiva de inclusão e democracia da educação, mas que, somente a adoção do sistema de ciclos por si só, não garantiria a ausência de processos de exclusão, visto que isso também dependeria, entre outros aspectos, do contexto político partidário vigente na implementação desse sistema.

Oliveira (2010), por meio de pesquisa realizada com nove docentes do primeiro ciclo, apreendeu, entre outros aspectos, que, no momento de transição do sistema seriado para o ciclado, na rede municipal de ensino de Recife, as professoras expressaram várias inquietações relativas ao ciclo. Segundo elas, os profissionais da rede que trabalhavam com formação continuada e com a temática em questão, não passavam segurança quanto à operacionalização da proposta, na prática, o que gerou várias apropriações.

Segundo Jacomini (2008), “os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade” (p. 83). Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem teriam novos moldes e, conseqüentemente, se alcançaria novos resultados. Essa é a perspectiva oficial, mas, para garantir que a mudança não se tornasse “um amontoado de séries sem reprovação entre elas” (p. 85) seriam necessários ajustes e reformulações das práticas pedagógicas e das lógicas de organização do ensino.

Dentre as mudanças essenciais na reestruturação do ensino, na perspectiva dos ciclos, Cunha (2008) afirma que a postura do professor diante da nova proposta de ensino é o *ponto-chave* para o sucesso ou fracasso do sistema, pois a não adesão, por parte do docente, resultaria em “práticas seriadas inseridas no regime de ciclos” (p. 131), comprometendo, dessa forma, a efetivação da proposta, além de descaracterizá-la.

Morais (2012) ao defender que “a proposta de uma escolarização organizada em ciclos tem como princípios a inclusão e o respeito à diversidade, quando se trata de alunos com ritmos e aptidões distintas” (p.174), ressalta, também, que deve haver uma preocupação com a progressão das aprendizagens dentro dos ciclos para que não se retroceda à adoção da promoção automática dos

alunos de um ano para outro, mas, sim, se assegure aprendizagens pertinentes e consolidadas durante os períodos do ciclo.

Segundo Oliveira (2010), a implementação do sistema de ciclos, do ponto de vista oficial, implica, diretamente, em mudança na organização do trabalho em sala de aula e das práticas pedagógicas empregadas, o que envolve, essencialmente, o trabalho do professor, mas ressalta que a proposta curricular política (em sua efetuação) deve ser organizada, de modo a propiciar aos docentes *clareza quanto ao que priorizar* em cada ano do ciclo, ou seja, faz-se necessário o estabelecimento de metas a serem alcançadas para cada ano. Assim, “[...] não basta garantir um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade. Precisamos assegurar o avanço do aluno no interior do ciclo” (p. 415), dessa forma, garantir-se-ia uma progressão das aprendizagens. A autora ainda ressalta “a necessidade de um atendimento à diversidade que considere o coletivo da sala de aula, assim como o atendimento nos pequenos grupos”, para que se consiga, de fato, êxito no trabalho que almeje um desenvolvimento de todos os alunos, e, não apenas de alguns.

No sistema de ciclos, o aluno é posto como sujeito ativo e no centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não é o aluno que tem que se adequar ao modelo de ensino vigente no contexto escolar, mas a escola que se reorganiza institucionalmente e pedagogicamente para oferecer um ensino que atenda às necessidades dos educandos, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem, além de buscar formas de contribuir com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de tais sujeitos.

Os docentes, nesse novo contexto, precisarão buscar por estratégias didático-pedagógicas que possibilitem meios de atender à diversidade presente em sala de aula. A esse conjunto de estratégias, Gasparin (2002) nomeia como *técnicas pedagógicas*, as quais envolvem a mediação, a relação professor-aluno, a forma de expor os temas, a ligação desse conteúdo com o meio social e as atitudes profissionais do docente. Assim, a mediação exige dos docentes ações e práticas que contribuam para uma aprendizagem significativa e que seja condizente com a realidade dos educandos.

Perrenoud (2000) sugere que, para que se tenham alcances significativos no ensino, é preciso uma pedagogia diferenciada, onde o professor deve adaptar/aperfeiçoar atividades e proporcionar experiências que façam “com que cada aprendiz vivencie, tão frequente quanto possível, situações fecundas de

aprendizagem” (p. 9). Defende, ainda, que a avaliação nesse processo deve ser formativa caracterizada por aquela que “supostamente ajude o aluno a aprender” (p. 47), visto que, essa abordagem permite a adequação/regulação das propostas de atividades, considerando o desenvolvimento alcançado e conhecimentos adquiridos.

Perrenoud (2000b), ainda ressalta que, entre as competências que são necessárias no desenvolvimento do trabalho docente, é preciso uma avaliação contínua das práticas e posturas pedagógicas diante das propostas de ensino empregadas em sala de aula, pois:

Às vezes os objetivos não são alcançados, porque se procedeu mal, porque certos parâmetros foram esquecidos, suprimiu-se a verificação de certas hipóteses, subestimaram-se certos obstáculos, avaliou-se mal o tempo requerido ou nível dos alunos. Esses fracassos relativos certamente apontam para competências a melhorar [...] (PERRENOUD, 2000b, p. 162).

Leal (2010) também ressalta a importância da autoavaliação e assegura que “é através de uma avaliação permanente, tanto do que estamos fazendo em sala de aula, quanto do que nossos alunos aprendem, que podemos melhorar e garantir uma escola de melhor qualidade” (p. 108). A autora defende, também, que, apesar dos imprevistos e imprevistos inerentes ao trabalho docente, é imprescindível ter bem claro os objetivos e os meios de alcançá-lo, e isso só é possível através de um planejamento prévio.

Em um recorte dos alcances do sistema de ensino ciclado, Alavarse (2009) alega que:

Mesmo diante das principais iniciativas de implantação de ciclos no Brasil – localizadas nas redes públicas de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo (estado e município) – não seria possível apresentar um paradigma de ciclos, mas alguns elementos que compõem um quadro ainda muito inicial de alternativas à seriação. Essas redes, contudo, se comparadas ao conjunto das redes públicas que são esmagadoramente seriadas e excludentes, indicam avanços significativos, mesmo que se considere que estão longe dos objetivos preconizados por seus idealizadores (p. 46).

De acordo com esse autor, houve avanços na mudança do sistema de ensino seriado para o ciclado, mas, defende que se fazem necessárias novas pesquisas que busquem dados mais precisos quanto aos resultados dessa forma específica de organização do ensino.

Entre outros aspectos, Alavarse (2009) ressalta que é preciso uma formação de professores que atenda às novas exigências/competências do sistema

de ensino em ciclos. Esse autor ainda cita os resultados da pesquisa de Franco (2004) para respaldar que mesmo com os avanços da escola ciclada ainda não se pode afirmar que exista uma educação de qualidade que consiga abranger a alfabetização e o letramento. Como revelado na pesquisa de Franco (2004), por vezes, prioriza-se a alfabetização instrumental, deixando de lado o uso social da escrita (letramento).

O sistema de ensino em ciclos, apesar de suas limitações e necessidade de ajustes, ainda se firma como uma proposta coerente e em potencial, pois parte da primícia do educando no centro do processo educativo, e, com isso, promove-se caminhos e estratégias pedagógicas diferenciadas de inclusão e reconhecimentos das especificidades de aprendizagens e da heterogeneidade presentes no âmbito escolar.

Nesse contexto, a possibilidade de uma educação mais democrática é real, porém “[...] pode-se sustentar em sua conclusão que a adoção dos ciclos não ensejou ainda um quadro educacional que tenha produzido indicadores que sinalizem um salto qualitativo na democratização do ensino fundamental [...]” (ALAVARSE, 2009, p. 47), mas permite ajustes de tempo e de meios, buscando o desenvolvimento dos educandos considerando suas diferenças e singularidades de aprendizagem.

Perrenoud (2001) nos aponta

[...] 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 na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, como mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens [...]. (PERRENOUD, 2001, P.49)

Portanto, considerando as diferenças de ser e existir dos educandos presentes em sala de aula e suas trajetórias de vida diversificada, como elucidado por Perrenoud (2001), não há como permanecer com método, modelo e postura de ensino e educação únicos diante de tal realidade apresentada. É preciso pensar na pluralidade de pensamentos (ampliação das medidas didático-pedagógicas), novas perspectivas e possibilidades de ensino e de aprendizagem, para, assim, oportunizar que todos aprendam independente do ponto de partida, mas objetivando o ponto de

chegada e a consolidação dos avanços alcançados, disponibilizando meios e percursos alternativos que corroborem com a progressão de todos os alunos.

A seguir, explicitaremos os instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como o aporte teórico que orientou a análise dos dados.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Nesse capítulo, caracterizamos a escola pesquisada, explicitamos os perfis profissional e acadêmico da docente e o instrumento metodológico utilizados na investigação.

2.1. Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal localizada na região administrativa de Taguatinga. Essa instituição atendia o ensino regular e especial (alunos inclusos) na etapa do ensino fundamental de nove anos/ anos iniciais (1º ao 5º anos) nos turnos matutino e vespertino. Desde 2013, a escola optou pela organização escolar em ciclos, divididos em dois blocos: Bloco I – Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (1º ao 3º anos) e Bloco II – 4º e 5º anos. A coleta de dados se deu no primeiro semestre do ano de 2016 em uma turma de 3º ano na qual a quantidade de alunos era reduzida devido à presença de três alunos com necessidades educacionais especiais diagnosticados.

Os alunos dessa instituição eram moradores das quadras vizinhas à escola, além dos filhos de trabalhadores dos comércios que cercavam a instituição, já que estava situada em uma área repleta de bancos e comércios em geral.

Na ocasião em que coletamos os dados, a escola atendia 335 alunos, distribuídos em 16 turmas. Possuía uma estrutura composta por oito salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de secretaria, sala de leitura, laboratório de informática, biblioteca, duas quadras esportivas (uma coberta e outra descoberta), pátio coberto, pátio descoberto, parque infantil (com areia), banheiros dentro do prédio, cozinha e despensa. O quadro funcional era composto por mais de 50 funcionários, entre eles, professores/pedagogos, psicólogos, educadores sociais, terceirizados e servidores que atuavam na portaria e secretaria.

A escola possuía dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e disponibilizava água filtrada e alimentação escolar.

A seguir, dados da turma acompanhada.

2.2. Caracterização da turma

A turma participante da pesquisa era inclusiva e composta por 16 alunos, sete meninas e nove meninos que cursavam o 3º ano do ensino fundamental de nove anos no período vespertino. Entre os educandos, havia três com necessidades educacionais especiais diagnosticados (uma aluna com síndrome de Down, um aluno autista e outro com DPAC - Distúrbio do Processamento Auditivo Central). Além dos alunos, faziam parte dessa turma, a professora e a educadora social voluntária¹.

2.3. Perfis profissional e acadêmico da professora regente

A professora regente da turma tinha 44 anos no período em que acompanhamos sua turma, entre abril e junho de 2016, e possuía formação em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB, desde 2013. Lecionava há quatro anos, atuando em turmas de 2º e 3º anos em escolas públicas do Distrito Federal. Tinha especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado), Orientação Educacional e Gestão. Na ocasião da coleta, estava lecionando nessa escola como professora de contrato temporário há dois anos.

Anterior a atuação/formação docente a pedagoga trabalhava de forma autônoma em serviços diversos não relacionados à docência.

2.4. Instrumento de pesquisa

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, a qual “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Foram realizadas observações participativas dentro do

¹ De acordo com a [portaria nº 48](#) que foi publicada na data de 02/03/2016, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), seção I, página 51, o Programa Educador Social Voluntário tem “as seguintes finalidades: I - Dar suporte às atividades de Educação Integral nas Unidades Escolares, e II - Dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Escolares comuns da Educação Básica e nos Centros de Ensino Especial.”. E o programa é destinado a: I - Universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades; II - Estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA; III - Estudantes do Ensino Médio; IV - Pessoas da comunidade com habilidades nas seguintes áreas: cultural, artística, desportiva, ambiental, de culinária, de serviços gerais (exceto limpeza e vigilância) e nas voltadas para a prática de atividades físicas, entre outras, podendo desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades.

contexto natural escolar dos alunos, a sala de aula, na perspectiva de observação dos acontecimentos no ambiente em que eles ocorriam naturalmente.

O instrumento de pesquisa utilizado foi, portanto, a observação participativa, a qual, segundo Gil (2008), é a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (p.103).

Para Vianna (2003), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (p.12), visto que, por meio dela, alcançam-se dados significativos se o pesquisador estiver atento aos detalhes.

Durante o período do estágio obrigatório, acompanhei uma turma de 3º ano no turno vespertino de uma escola pública de Taguatinga. Foram feitas anotações das observações em um diário de bordo, seguindo um roteiro prévio. As observações foram feitas entre 07/04/16 a 30/06/16. No total, foram 18 encontros com a turma, distribuídos entre 14 observações participativas e quatro regências, totalizando 90 horas.

2.5. Análise dos dados

Para o tratamento dos dados da pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo temática. De acordo com Franco (2005, p.20), a “análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Essa autora defende que essa técnica “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”. E ainda alega que, para a análise e interpretação seja eficiente, a contextualização é primordial, tornando-se um dos principais requisitos, pois esse seria o *plano de fundo* das análises.

A seguir, antecipamos os temas analisados nesse estudo:

- A relação professora-aluno no desenvolvimento das atividades.
- Alternativas de agrupamentos adotados pela professora durante as atividades propostas.
- Variação de recursos e atividades durante as aulas.
- Atendimento individualizado durante as aulas.
- Procedimentos utilizados pela docente diante dos ritmos diferentes.
- As atividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem.

A seguir, nossas análises.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Esse estudo investigou a relação professor-aluno e as implicações no tratamento da diversidade em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal no primeiro semestre de 2016. As análises foram apoiadas nos temas explicitados na metodologia.

3.1 A relação professora-alunos no desenvolvimento das atividades

Dentro desse eixo, foram observados os aspectos que envolvem a relação professor-aluno e suas implicações no favorecimento ou não das aprendizagens dos educandos.

Quadro 1 – A relação professora-aluno no desenvolvimento das atividades

Categorias	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1-Elogios por parte da docente na operacionalização/conclusão das atividades	x	x		x		x	x	x			6
2. Atenção da docente às falas dos alunos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
3-Participação espontânea dos alunos nas atividades propostas	x	x		x		x	x	x	x	x	9
4-Liberdade de expressão/colocações	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

Em vários momentos, durante as observações, pude perceber que, além do bom humor constante, a professora demonstrava carinho e atenção pelos alunos. Quando chamava a atenção era firme, mas não gritava ou os constrangia, buscava despertar a consciência deles quanto ao comportamento inadequado e/ou não condizente com o ambiente escolar, por exemplo: “vocês não estão em interurbano não, o colega tá sentado ao lado, pra que falar alto assim”? “Já quero silêncio. Cadê

o silêncio chegando”? “Joguem a preguiça no lixo!” “Guardem todo material, o silêncio tá vindo”? E, com esses comandos, os alunos atendiam o que era requisitado.

Em meio a correções, direcionamentos e auxílio aos alunos, a professora sempre buscava instigá-los com palavras de apoio e elogios. Na segunda observação, por exemplo, a professora elogiou os trabalhos dos alunos e falou também que não queria desenhos fantasmas – sem cor e sem nome. Quando percebia que os alunos estavam desmotivados ou dispersos, buscava a atenção deles e frisava que eram capazes: “você são mais inteligentes e criativos que o Romero Britto, capriche!”. (11º dia de observação).

Em seis das dez observações realizadas, constatamos momentos em que a professora elogiou o trabalho desempenhado pelos alunos, como exposto no Quadro 1. Algumas vezes, elogiava coletivamente e, em outras, de forma individual. No trecho a seguir, temos um trecho da 1ª observação, momento em que a docente prestigiou o trabalho de um educando: [...] O aluno Davy foi até o quadro e mostrou para a turma como ele fazia a tabuada do número nove. Nesse momento, a mestra comentou: “Parabéns, Davy! Palmas, gente!” De acordo com a professora, aquele ‘macete’ só funcionava com a tabuada daquele número.

Freire (1996, p. 42) afirma que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Nessa afirmação de Freire, podemos perceber o quanto as ações e reações dos docentes podem influenciar na vida dos educandos, visto que um simples elogio pode se tornar uma força motivadora no processo de aprendizagem, conforme verificamos no trecho da 10ª observação de aula anteriormente destacado.

Durante os momentos de valorização dos feitos dos educandos, pudemos presenciar que se sentiam mais motivados a concluir as atividades e sempre esboçavam a satisfação em ouvir tais palavras. Mostravam-se mais dispostos para as atividades seguintes.

Noutro momento, na 4ª observação, uma aluna queixou-se do cansaço de copiar e a atitude da professora foi a de improvisar uma atividade de alongamento e

relaxamento para todos os alunos, compreendendo as necessidades e limitações dos educandos frente às responsabilidades e tarefas a ser cumpridas. Segue recorte do relato:

[...] Durante a atividade, uma aluna falou para a professora que a mão estava doendo. Nesse momento, a mestra comentou: “todos de pé, alongar!” Ficou falando: “vivo!” “Morto!” E os alunos brincaram sorrindo, conforme iam “morrendo”, retornavam para a atividade. [...]. Ao concluir a dinâmica, a docente ainda acrescentou: “pronto, já relaxaram!” e, após a conclusão da dinâmica, os alunos retomaram a atividade.

Conforme Morales (1999), os alunos também influenciam os professores em suas atitudes e, a partir da interação entre eles, a aula se estabelece. O momento de descontração e relaxamento que a professora proporcionou aos educandos não foi algo previsto ou planejado, mas surgiu da necessidade real apresentada pela aluna em questão. Esse mesmo autor ainda afirma:

[...] os alunos têm necessidades, embora não tenham uma consciência clara delas e não as expressem, e até presumam não tê-las. Nós, professores, seremos eficazes na medida em que levarmos em conta essas necessidades. Essas não podem reduzir-se à necessidade de ser aprovada na matéria; é algo mais profundamente humano. (MORALES, 1999, p. 53)

Nesse recorte em específico, a aluna declarou sua necessidade de pausa no desenvolvimento da atividade, mas coube à professora a sensibilidade e compreensão de tomar uma atitude positiva ante à elucidação da educanda.

A interação professor-aluno naquela sala de aula sempre foi amistosa e havia espaço para ambas as partes se expressarem. Em geral, os alunos tinham liberdade para intervir nas aulas com acréscimos de informações ou, mesmo, com questionamentos referentes ao conteúdo ou ao volume de atividades:

Na 5ª observação, após a professora fazer alguns exercícios de cópias do quadro, um dos alunos comentou: “[...] hoje ela acordou com o espírito de escrever [...]”. Em outro momento, quando a docente abordou o conteúdo *coletivo* e, a partir da palavra *cambada*, a professora indicou ser *vagabundos*. Nesse momento, uma aluna questionou afirmando que a professora estava escrevendo um palavrão. Insistiu e voltou a enfatizar: “tia, você escreveu um

palavrão”. A docente respondeu: “né palavrão não amor” (12ª observação).

Diante desses relatos, percebemos que os alunos tinham liberdade de expor suas ideias e, até mesmo, de abordar assuntos fora do conteúdo trabalhado sem que fossem repreendidos. Havia um cuidado, apenas, com o bom andamento da aula, um foco na não dispersão. Ainda sobre essa autonomia dos alunos, também constatamos que eles se envolviam nas atividades propostas e participavam, de forma espontânea, das discussões e abordagens.

Conforme resultados demonstrados no Quadro 1, em nove das dez observações, os alunos participaram efetivamente das tarefas e contribuíram com suas colocações ou mesmo fazendo questionamentos pertinentes ao conteúdo exposto. Na 1ª observação, por exemplo, a professora fez a correção da atividade de casa no quadro. Ela anotou os cálculos e os alunos foram até o quadro e responderam. Muitos deles pediram para participar. Na ocasião, ela escolheu alguns e, na segunda rodada, optou por outros aprendizes. Do mesmo modo, indicando uma sistematicidade na participação dos alunos, pudemos verificar, na 2ª observação, esse espaço sendo priorizado durante a aula: a partir da sequência da aula, a professora falou dos tipos alimentação, pediu exemplos de alimentos saudáveis e não saudáveis. Todos os alunos falaram. Ela também solicitou alimentos minerais, vegetais e animais.

De acordo com Tacca (2006) e Morales (1999), o educando deve sentir-se livre para participar da aula e para errar também, pois o erro faz parte do processo de aprendizagem. O ambiente escolar não deve causar medo ou insegurança, pelo contrário, deve proporcionar seguridade para o aluno, para, assim, assegurar-lhe possibilidade de externalização do processo de pensamento, sem nenhum constrangimento.

A seguir, prosseguiremos nossas análises sobre as formas de organização do trabalho docente referente aos agrupamentos.

3.2 Alternativas de agrupamentos adotados pela professora durante as atividades propostas

Neste eixo de análise, foi observada a forma de organização dos alunos durante o desenvolvimento das atividades (trabalhos em grupos, duplas, ou seja, troca/ interações durante as proposições, entre outras formas de agrupamentos) e buscamos apreender, também, se a docente os alocava de maneira a favorecer o tratamento da diversidade na sala de aula.

Quadro 2 – Alternativas de agrupamentos adotados pela professora durante as atividades propostas

Categorias	A 1	A 2	A 3	A4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1- Grupos	x	x		X		x	x			x	6
2- Duplas									x		1
3- Individual			x		x			x			3

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

A disposição dos alunos em sala de aula demonstrava a preocupação da docente na organização pedagógica do ambiente, por exemplo, durante várias aulas, a professora manteve a organização dos aprendizes em duas fileiras a frente do quadro e dois grupos mais atrás, conforme verificamos. Essa disposição, era a forma encontrada pela mestra para que aqueles que precisassem prestar mais atenção às aulas, não se dispersassem, visto que, essa questão do espaço expressava muito na questão do envolvimento nos encaminhamentos didáticos. É oportuno realçar que essa formação não era permanente, mas sempre que era abordado um novo conteúdo ou que a docente pretendia retomar algum conceito que eles revelavam mais dificuldades, retomava essa configuração da sala.

Quanto aos outros dois grupos que ficavam mais ao centro/fundo da sala, os alunos possuíam maior autonomia na resolução das atividades e recorriam à mestra com menos frequência. Com exceção da tarefa de uma educanda com necessidades educacionais especiais, a atividade era a mesma para todos os alunos (grupos). Entretanto, cabe ressaltar as formas distintas de intervenção em relação aos grupos. Ao mais autônomo, realizava intervenções mais objetivas, já com os demais, criava um andaime, uma sequência até chegar a um nível de compreensão desejável.

De acordo com Leal (2005), a organização do trabalho pedagógico que privilegia o agrupamento é positiva e favorece a interação entre os alunos e dos seus saberes. A autora afirma que

As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida. (LEAL, 2005, p.93)

A professora observada geralmente organizava os alunos conforme o planejamento das atividades, por exemplo, durante as avaliações os alunos trabalhavam individualmente, quando a docente fazia uso do data show a turma era organizada em forma de U, para assim, garantir melhor visualização das imagens e vídeos, durante os jogos/brincadeiras ela solicitava a formação de grupos, enfim, a formação dependia da proposta da aula.

Como podemos verificar no Quadro 2, na maioria das aulas observadas houve a predominância da organização dos alunos em agrupamento. Entre as 10 observações, em seis os alunos trabalharam em grupos. Às vezes, a docente solicitava essa formação (na produção do cartaz, no jogo dos coletivos e etc.) e, em outras, os próprios alunos se organizavam dessa forma, de maneira espontânea.

Os grupos eram formados, às vezes, por gênero (no trabalho com jogos) e, às vezes, pelo grau de entrosamento entre eles. Com relação à divisão por gênero, acredito que ocorria, por vezes, pela praticidade de divisão da turma, não havendo nenhuma intenção prévia de divisão social ou algo do tipo, ou mesmo reflexão sobre a repetição desse tipo de agrupamento. É pertinente realçarmos que é essencial pensar em práticas escolares que não reforcem/contribuem com os estereótipos ou práticas de divisão por gênero, mas que o professor(a) esteja atento e proponha atividades e jogos que favoreçam a coletividade e diversidade na composição de grupos de trabalho. No caso da 13ª observação, a turma estava dividida em duas fileiras duplas e os alunos sentaram-se de um lado e as meninas do outro, sem a intervenção da professora.

Havia variações na composição dos grupos, a depender da atividade a ser desenvolvida pela mestra, mas, em geral, ela era flexível e permitia que os alunos se juntassem por afinidades quando não havia nenhuma proposta pedagógica que demandasse algo mais específico quanto à formação grupal, por exemplo, na formação já mencionada anteriormente, onde os alunos que precisavam de mais auxílio permaneciam em um grupo/fileira mais a frente da sala de aula, enquanto os demais formavam grupos por afinidade. Na 5ª observação, por exemplo, notamos que as meninas formavam um grupo, o qual ficava a frente do quadro. No momento em que a professora observou que as meninas tinham formado um grupo, pediu para os outros alunos ajustarem as carteiras em mais dois grupos.

Como podemos perceber no Quadro 2, das 10 observações realizadas, em apenas uma os alunos ficaram sentados sozinhos para o desenvolvimento das atividades, durante a realização de uma prova escrita. Nas demais ocasiões, interagem e trocam informações acerca das tarefas realizadas.

Ainda nos reportando a esse aspecto da interação aluno-aluno em sala de aula, recorremos a Teixeira (1999) quando realça que

é na discussão com os colegas que a criança exercita sua opinião, sua fala, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. O trabalho em grupo, portanto, estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; dar soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiência, de informações, mas criando situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa. A relação com o outro, portanto, permite um avanço maior na organização do pensamento do que se cada indivíduo estivesse só. (p. 26).

Teixeira (1999) concordando com Leal (2005), ressalta a importância das trocas de saberes e experiências que a organização grupal proporciona e, ainda, enfatiza que, além de tais benefícios, esse tipo de organização no desenvolvimento das atividades escolares reforça a sociabilidade e a ajuda mútua entre os alunos, os levando a aprendizagens mais significativas do que se estivessem trabalhando sozinhos.

Prosseguiremos abordando sobre a forma de trabalho da mestra, mas no enfoque aos tipos de atividades propostas aos educandos, a fim de alcançar as singularidades de aprendizagem.

3.3 Atividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem

No concernente às atividades diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem, percebemos que ocorreram somente entre os educandos atípicos (diagnosticados). Já com os demais educandos, havia predominância de atividades coletivas, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Atividades diferentes de acordo com o nível de aprendizagem

Categorias	A 1	A 2	A 3	A4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1- Educandos com desenvolvimento atípicos ²		X	x	X	X	X	X	X			7
2- Educandos com desenvolvimento típicos ³											0

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

A turma observada era composta por 16 alunos e, entre eles, havia três educandos diagnosticados⁴. Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com eles, a docente contava com o auxílio da educadora social voluntária, a qual atuava conforme orientações da mestra. E, desses três, apenas uma aluna não conseguia acompanhar as atividades coletivas. Mas, não havia rejeição ou preconceito por parte dos demais alunos para com a colega no decorrer das aulas

² Educandos que possuem laudos médicos atestando suas necessidades educacionais especiais.

³ Educando que não apresenta nenhuma necessidade educacional atestado por um médico.

⁴ Especificidades: Síndrome de Down; Autismo; Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC.

ou durante as atividades coletivas propostas, mas sim um sentimento de acolhimento e respeito.

Na maioria das observações, percebemos a tendência da docente em propor atividades coletivas, porém, para essa aluna em específico, eram diferenciadas considerando o nível de desenvolvimento emocional e cognitivo da aluna. Por conta dessa especificidade, notamos, em vários momentos, a exemplo da 12ª observação, a educadora social fornecendo maior assistência, intervenção à aluna.

Em algumas atividades coletivas, por exemplo, jogos, além das aulas de artes, ela participava das mesmas atividades que os demais alunos, mas, em se tratando de aprendizagem de conteúdos e conceitos de outras áreas, o processo de ensino e aprendizagem tinha ritmo diferente. Foi o que ocorreu, também, na 6ª observação, uma vez que a educadora social voluntária interveio junto à aluna em outra atividade, distinta dos demais do grupo-classe.

A docente sempre assistia aos alunos que apresentavam alguma dificuldade durante o prosseguimento das tarefas, instruíam-os e auxiliava-os na compreensão dos comandos. Dessa forma, assegurava a conclusão das atividades e a reflexão por parte da coletividade e não de um grupo particular. Somente para a aluna que estava em um estágio de aprendizagem diferente dos demais alunos, as atividades, conforme verificamos, eram distintas. Foi o que demonstrou o Quadro 3, visto que, das 10 observações, em sete, houve esse tipo de intervenção.

De acordo com dados explicitados, verificamos que os alunos, de um modo geral, pareciam não apresentar discrepâncias marcantes quanto ao nível de aprendizagem, de modo que, nas atividades propostas, não houve variações, ao contrário das formas de agrupamentos, que variavam, como vimos no Quadro 2.

Em se tratando da aluna com necessidades educativas especiais, foi possível apreender intervenções didáticas específicas feitas pela docente em alguns momentos, além das atividades serem distintas. Cabe ressaltar, entretanto, que, em alguns momentos, era a educadora social quem assumia essa tarefa sob as orientações da professora.

A despeito do trabalho voltado para os alunos com necessidades educativas especiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999, p. 24), destacam a importância de atender às especificidades desses alunos “(...) por

apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

A seguir, focaremos a discussão nos procedimentos didático-pedagógicos sugeridos pela professora, a fim de atender aos diferentes ritmos.

3.4 Procedimentos utilizados pela docente diante dos ritmos diferentes

Nesse item, buscamos apreciar as estratégias didáticas utilizadas pela mestra diante da diversidade de ritmos de aprendizagem. Para isso, nos reportamos às seguintes categorias:

Quadro 4 – Procedimentos utilizados pela docente diante dos diferentes ritmos

Categorias	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1-Atividades extras (para os alunos que concluíam primeiro)			x								1
2. Leitura de livros (para os alunos que concluíam primeiro)						x		x			2
3- Atividades com grau de dificuldade maior											0
4-Atendimento individual ⁵	x					x		x			3
5- Agrupamentos conforme nível de aprendizagem											0

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

Além das propostas de atividades coletivas, a docente também atuava junto aos alunos em intervenções individuais e ainda preparava, rotineiramente, atividades específicas para uma educanda que não conseguia acompanhar as tarefas coletivas da turma, por conta de seu ritmo atípico de desenvolvimento (aluna com síndrome de Down).

⁵ Intervenções realizadas para auxiliar o educando na apreensão de um conteúdo específico abordado na aula.

Segundo Leal (2005), é importante que o docente conheça seu aluno e saiba em que nível aprendizagem ele se encontra para poder atuar de forma assertiva. Essa autora ainda ressalta que

Se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor (a) alfabetizador (a). (LEAL, 2005, p.91)

Para os alunos que concluíam as atividades mais rapidamente, a docente, algumas vezes, propunha atividades extras e, em outras vezes, solicitava que os alunos lessem (livros de literatura, fichas de leitura ou, mesmo, o conteúdo a ser abordado no momento seguinte – no livro didático). Foi o que ocorreu na 4ª observação, visto que os alunos mais avançados na construção do conhecimento, na medida em que concluíam a atividade, a professora direcionava outras atividades, a fim de que se mantivessem ocupados. Em geral, os alunos não entendiam esse acréscimo de atividades como punição ou descontração. Durante as aulas, eles compreendiam (ou pelo menos aceitavam) que era necessário aguardar por alguns poucos minutos os demais colegas concluírem a atividade para que a aula seguisse.

Além dos alunos que concluíam as atividades rapidamente, havia outros que demandavam mais tempo para a conclusão das mesmas. Reportando-nos a 4ª observação, foi possível apreender que, enquanto a maioria dos aprendizes participava da atividade referente à leitura realizada (texto Sopa de Pedra), outros ainda estavam finalizando a cópia da atividade anterior (tarefa sobre a sequência numeral que fora colocada no quadro), nesse último caso, quatro alunos.

Diante da agilidade de alguns alunos durante a operacionalização de uma atividade e da necessidade de um tempo maior para outros, a mestra, por vezes, precisava administrar duas atividades ao mesmo tempo. Quando a atividade tinha necessidade de correção coletiva no quadro (no caso de mudança de conteúdo de uma atividade para outra), a docente solicitava aos alunos mais adiantados que fizessem uma leitura (de um livro literário ou mesmo do livro didático – página referente ao assunto que seria abordado posteriormente) enquanto os outros alunos

terminavam. Após maioria dos alunos concluírem a atividade (às vezes, um ou dois alunos demoravam muito e acabavam concluindo junto com a correção). A professora fazia a correção coletiva. Nesses casos específicos, chamamos a atenção para a não reflexão desses alunos, uma vez que copiava as respostas.

Em atividades que não necessitavam de uma correção imediata após a conclusão – por exemplo, duas ou três atividades sobre a mesma temática que poderiam ser corrigidas juntas posteriormente – conforme os alunos mais aligeirados iam concluindo uma atividade, logo outra era entregue. Foi o que ocorreu na 16ª observação, quando foram entregues três atividades impressas para os alunos realizarem. Conforme iam concluindo uma atividade, outra era entregue. Interessante frisar que os alunos mais avançados ajudavam os colegas que estavam com dificuldades de aprendizagem. Esse foi um encaminhamento adotado pela professora, ou seja, aqueles alunos que concluíam, intervinham junto aos colegas.

É importante ressaltar que o professor precisa estar atento ao desenvolvimento dos seus alunos e fazendo os ajustes necessários com frequência. Ou seja, carece de buscar alternativas de ensino que favoreçam a pluralidade das aprendizagens. É preciso pensar num ensino diferenciado. Para Heacox (2006), “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10).

Ainda nos reportando a esse tema, Perrenoud (2001) pontua que é preciso pensar em um ensino que abranja as mais diversas formas de aprendizagem, ou seja, o trabalho pedagógico deve propiciar espaço para novas possibilidades e ações diferentes. Esse autor ainda afirma que

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados. (PERRENOUD, 2001, p.29).

Uma das alternativas que poderia ter auxiliado a docente quanto ao atendimento aos vários ritmos presentes em sala de aula, seria a diferenciação de atividades considerando o grau aprendizagem dos alunos, ou seja, ela poderia ter

preparado atividades relativamente mais difíceis para os alunos que estavam mais avançados e atividades com grau menor dificuldade para os demais educandos. Dessa forma, os grupos estariam fazendo atividades distintas (cada grupo uma atividade diferente) de acordo com os níveis de aprendizagem. O importante é perseguir as expectativas de aprendizagens previstas para o ano de atuação de modo a não flexibilizar tanto os objetivos e, com isso, perder de vista as metas de aprendizagem.

Não constatamos, entre as tarefas propostas, atividades mais difíceis para os educandos mais avançados e, também, não havia a prática de agrupamento por níveis, conforme visualizamos no Quadro 4. Mas, cabe ressaltar que a docente buscava sempre trabalhar com atividades coletivas que abrangiam quase que a totalidade dos níveis de aprendizagem dos educandos. Apenas uma aluna não conseguia acompanhar algumas dessas atividades. Dessa forma, apesar de não haver atividades com grau maior e menor de dificuldade, havia sempre o cuidado da docente em preparar atividades que todos conseguissem desenvolver. Alguns com intervenções e outros de forma mais autônoma.

Seguiremos focando a discussão nas formas de tratamento das individualidades.

3.5 Atendimentos individualizados durante as aulas

Nessa categoria, o enfoque foi observar se havia atendimento individual durante as aulas e com que frequência ocorria. Conforme consta no Quadro 5, podemos verificar a quantidade de intervenções individuais.

Quadro 5 – Atendimento individualizado durante as aulas⁶

Categorias	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1-Educandos com desenvolvimento atípicos				X		x		x			3
2- Educandos com desenvolvimento típicos	X						X			X	3

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

⁶ Referente a intervenções específicas sem ligação direta com o conteúdo abordado no decorrer da aula observada.

Durante as aulas, a docente sempre estava circulando pela sala de aula e intervindo junto aos alunos: ora tirando dúvidas e auxiliando no desenvolvimento das atividades, ora fazendo intervenções específicas individuais. Das dez observações realizadas, em seis a docente fez atendimento individual durante as aulas. Em três delas, foi direcionado aos educandos com necessidades educacionais especiais e nas outras três aos alunos típicos.

Na 1ª observação, por exemplo, a professora sentou-se ao lado de um aluno e trabalhou com ele o LH e o NH, mostrando-lhe a diferença do som e da grafia de cada um. Para isso, utilizou um quadro móvel. Para poder ter momentos como esse, de intervenção individual durante a aula, a professora deixava os demais alunos fazendo uma atividade que ela já havia orientado previamente. Havia sempre interrupções durante essas intervenções, ora ou outra os alunos se dirigiam até a mestra para tirar alguma dúvida ou, mesmo, para mostrar a tarefa finalizada, porém nada impedia o trabalho em andamento.

Para Perrenoud (2001), é crucial “[...] 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” (p. 46). É uma forma de conciliar o atendimento individual com o coletivo durante o período da aula. Esse encaminhamento era adotado pela professora, já que deixava o grande grupo copiando ou fazendo uma atividade enquanto atendia um (a) aluno (a) em específico.

A forma de trabalho da docente era variada. Algumas vezes, a intervenção fazia parte do conteúdo que estava sendo trabalhado, ou seja, durante a aula, a professora sentava-se ao lado de algum aluno e trabalhava em cima da dificuldade apresentada na realização da tarefa em andamento, e, às vezes não, como no caso do aluno Gleysson, com o qual a docente trabalhou, durante a 16ª observação, com uma cartilha buscando ajudá-lo a superar a dificuldade na pronúncia de algumas sílabas, o que não estava relacionado diretamente com a aula em desenvolvimento. Na ocasião, a docente chamou o aluno Gleysson até a mesa dela e foi lendo com ele uma cartilha das sílabas complexas e simples. Do mesmo modo, agiu com outro aluno.

Seguiremos explorando os recursos didáticos utilizados pela professora, a fim de alcançar as singularidades infantis.

3.6 Variações de recursos e atividades durante as aulas

Tendo em vista a diversidade presente em sala de aula, faz-se necessário o uso diversificado de materiais e de atividades, para assim, por meio de estratégias didáticas, favorecer a pluralidade das aprendizagens. Durante as observações, constatamos que, em oito das dez observações que fizemos, a professora regente fez uso de materiais variados, de acordo com o Quadro 6.

Quadro 6 – Variação de recursos e atividades durante as aulas acompanhadas

Categorias	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	Total
1- Uso de recursos diversos (data show, calculadora, etc.)	x	x	x	x		x	x		x	x	8
2- Uso do livro didático				x		x		x	x		4
3- Produção de materiais (relógio e cartaz)									x	x	2
4- Uso de jogos e brincadeiras			x				x	x			3

A= Aula;

Fonte: Autoria própria

Na 4ª observação, a docente fez uso de mais de um recurso didático na explicação de conteúdos de matemática. Ela recorreu ao ábaco para mostrar a ordem: unidade, dezena, centena e unidade de milhar e pediu para que os alunos observassem a composição do número do ano de 2016 e o fizessem na forma escrita no QVL (Quadro Valor de Lugar) que ela já havia distribuído previamente. Após explicação da 4ª ordem a professora fez o ditado dos números utilizando o ábaco. Percebemos, nessa descrição de atividade, que a docente buscava variar os recursos durante a aula e não apenas variava os recursos como, também, ela mesma produzia alguns dos materiais utilizados, por exemplo, o QVL tinha sido feito por ela e era muito utilizado para auxiliar na compreensão das classes e ordens dos números naturais. Nessa atividade específica, a mestra recorreu a esse material para fazer o ditado.

Para Souza (2007), é importante que o professor use os recursos didáticos para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados e, ainda

acrescenta, que o professor precisa dominar tanto o conteúdo quanto os recursos utilizados para a exploração da temática. Esse mesmo autor ainda afirma que

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos. (p. 111-112)

Os recursos didáticos, segundo Souza (2007), contribuem tanto para a aprendizagem cognitiva quanto para o desenvolvimento da coordenação motora.

Noutra ocasião, na 13ª observação, a professora solicitou aos educandos, durante a aula de ciências, que fizessem cartazes informativos sobre a temática dos animais vertebrados e invertebrados. Para isso, dividiu a turma em dois grupos para a produção de cartazes. Em seguida, distribuiu páginas de livros antigos, a fim de que os alunos recortassem as figuras para o cartaz. Nessa ocasião, além da variação de materiais, eles puderam participar da construção de um recurso didático, o que, segundo Souza (2007), é muito importante, visto que, “muitas vezes, durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida” (p.112), já que, na manipulação dos objetos, há maiores possibilidades de apropriação do conteúdo.

Durante a produção dos cartazes, os alunos puderam utilizar, além dos materiais de produção (cartolina, cola, figuras e etc.), o livro didático para auxiliar na produção do resumo do conteúdo, visto que os cartazes seriam apresentados pelos alunos ao final da produção dos mesmos.

Além desses recursos relatados anteriormente, a professora trabalhava com jogos, alguns mais simples e rápidos, outros mais elaborados e que demandavam mais tempo. Na 12ª observação, a docente aproveitou os momentos finais da aula para rememorar o conteúdo *coletivo* trabalhado no decorrer daquele dia. Na ocasião, fez uma *batalha dos coletivos*, meninos contra meninas. A professora falava o coletivo ou o singular. Ela foi variando, e, conforme os alunos respondiam corretamente, pontuavam para seu time.

Já na 11ª observação, a docente fez um jogo chamado “Maria tabuada” para realçar as estruturas multiplicativas. Para alcançar esse objetivo, coletivamente encheram balões nos quais tinham algoritmos da multiplicação. Em seguida, espalhou-os no chão. Ao sinal da professora, um aluno de cada fileira corria até onde estavam os balões, escolhiam um e o estouravam. O objetivo era fazer com que aprendessem, de forma lúdica, o algoritmo da multiplicação.

A ludicidade constitui-se numa importante ferramenta de mediação, visto que o manuseio de materiais concretos e a interação propiciam, de forma prazerosa, a aprendizagem, além de reforçar as relações sociais dentro da sala de aula.

Sobre esse assunto, Kishimoto (1993) afirma que

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças, estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando, assim, um convívio mais social e democracia, porque, ‘enquanto manifestação espontânea da cultura popular’, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (p. 15)

Essa mesma autora defende ainda que

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 1999, p. 36)

Assim sendo, o jogo pode ser um aliado valioso da aprendizagem, mas ele precisa estar acoplado uma sistematização curricular, ou seja, se faz necessário uma intervenção pedagógica, uma *didatização* do jogo, para que ele cumpra a finalidade educativa pretendida.

No relato da observação anteriormente descrito, podemos perceber que o jogo apenas ocorreu na conclusão da atividade (mas poderia ter sido no início também, se fosse outro que não precisasse de conhecimentos prévios), corroborando com assimilação dos conteúdos após sua sistematização, conforme defendido por Kishimoto (1999).

Durante todo período de observações, foi comum presenciar o uso dos livros didáticos e de atividades impressas para complementar/revisar conteúdos já trabalhados nos livros didáticos. Também eram utilizados pela docente, com frequência, materiais de contagem (material dourado, tampinhas, pregadores, dinheirinho etc.) e livros de literatura, entre os recursos rotineiros.

Quanto ao uso do livro didático, verificamos que, em quatro das dez observações, ele esteve presente no desenvolvimento da aula, de acordo com o Quadro 6. Morais e Albuquerque (2005), ao se referirem aos livros didáticos, salientam que os docentes “não devem usar o livro como o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico” (p. 166), porém, com as mudanças que vem ocorrendo na produção do livro didático, estes têm se tornado em “[...] um bom material sobre o qual podemos construir e criar as atividades” (p. 166).

As análises realçaram que a postura atenta da docente frente à diversidade de ritmos de aprendizagem presente em sala de aula foi relevante e possibilitou intervenções mais significativas, assim, corroborando com o bom desenvolvimento das aulas.

Prossigo, apontando as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado anteriormente, nesse trabalho, o interesse por essa pesquisa surgiu durante o período de permanência no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e durante minha permanência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Nas observações, percebi que a postura do (a) professor (a) influenciava muito no interesse e participação dos alunos durante as aulas e, também, que, quanto mais o docente se aproximava dos educandos, maior era o acompanhamento do desenvolvimento individual de tais sujeitos, assim, as orientações eram mais precisas diante das dificuldades encontradas por eles.

As análises foram feitas com base nas observações de uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo de uma escola pública do Distrito Federal. Buscamos compreender a relação professor-aluno diante da diversidade de ritmos de aprendizagem, as práticas e escolhas didático-pedagógicas adotadas pela docente regente.

A pesquisa constatou que, na turma observada, a relação professor-aluno influenciou de forma positiva nas aprendizagens dos educandos, visto que, conforme se sentiam prestigiados com a atenção da docente, o interesse e participação aumentava. Não havia demonstração de medo ou insegurança por parte dos educandos em suas colocações durante as aulas, o que tornava aquele ambiente propício para uma aprendizagem mais consistente, de acordo com Tacca (2006) e Morales (1999). Vale ressaltar que a postura dela era sempre pacífica e respeitosa com os alunos, assim como a dos educandos para com a mestra.

Quanto à forma de organização dos alunos em sala de aula, percebemos que a professora prezava pelo trabalho em grupo, na perspectiva de colaboração entre os educandos, objetivando melhor desenvolver as atividades. De acordo com Teixeira (1999), nos trabalhos desenvolvidos em grupos, há maior possibilidade de interações e de trocas de experiências, assim, além da contribuição para o desenvolvimento cognitivo, havia, também, o desenvolvimento da sociabilidade. Na tentativa de atendimento à heterogeneidade presente na turma, a docente buscava organizar alguns alunos em lugares específicos e intervinha de maneira mais incisiva com os mesmos.

No concernente à proposição de atividades conforme o nível de aprendizagem, notamos que a professora trabalhava com atividades coletivas que alcançavam os níveis presentes em seu grupo-classe e enfatizava, na intervenção direta, e não na variação de tarefas. Apenas com uma aluna, em específico, as atividades eram preparadas exclusivamente, visto que a mesma estava em um nível de desenvolvimento muito diferente do restante da turma, por conta de suas especificidades (aluna com necessidades educacionais especiais).

Em relação às estratégias didáticas utilizadas pela docente diante da variedade de ritmos no progresso das atividades, constatamos a presença do uso de atividades extras e leituras complementares para os alunos mais aligeirados e, por vezes, havia, ainda, a administração de mais de uma atividade, simultaneamente. Sempre que necessário, ocorriam os ajustes didáticos - pedagógicos no decorrer da aula. Para Leal (2005), o ideal é que o professor saiba *atuar com todos ao mesmo tempo* na promoção do trabalho docente.

Na análise da presença e desenvolvimento do trabalho individual durante as aulas, verificamos que a docente se empenhava em assegurar intervenções individuais intercaladas com o atendimento coletivo, no decorrer de algumas aulas. Ela atendia tanto os alunos com necessidades educacionais especiais, quanto os demais alunos. Nos atendimentos individuais, o enfoque era suprir as defasagens dos alunos assistidos, para, assim, promovê-los ao nível de aprendizagem mais próximo ou semelhante ao da maioria dos educandos da turma.

Em se tratando da variação de recursos e atividades durante as aulas, observamos que a docente fazia uso dessa estratégia didática habitualmente, uma vez que presenciávamos, em alguns momentos, o uso de jogos e brincadeiras (Maria tabuada, disputa dos coletivos, etc.), de materiais concretos (cartazes, ábaco, QVLs, etc.), de livros didáticos, de folhas impressas e de cópias do quadro, assim como havia, também, variação na organização dos alunos e constante incitação da mestra quanto à leitura de livros de literatura e fichas de leitura. Enfim, percebemos que a professora almejava contemplar a pluralidade das aprendizagens presentes naquele contexto escolar.

Por fim, como afirmam Barreto e Mitrulis (2001), é preciso pensar na permanência com qualidade dos alunos na escola e não apenas na universalização do acesso à educação. Para tal, fazem-se necessárias mudanças nas políticas

públicas, no cenário escolar e, inevitavelmente, na postura dos docentes. A temática investigada é relevante por buscar compreender como a postura docente pode favorecer as aprendizagens dentro de um contexto heterogêneo e se mostra, ainda, como uma proposição que necessita de mais investigações.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Gosto muito da frase: “escolha um trabalho que você ame e não terá que trabalhar um único dia em sua vida”, Confúcio. Acredito que trabalhar demanda muito tempo da vida para se passar fazendo algo que não goste ou, mesmo, por obrigação. E nessa perspectiva de fazer algo que além de prover recursos financeiros traga, também, satisfação e contentamento, foi que escolhi fazer Pedagogia e atuar em sala de aula. Durante os estágios e passagens em geral pelas escolas, pude confirmar minha escolha profissional assertiva.

Pretendo ingressar na carreira de magistério e lecionar no ensino público do Distrito Federal, tendo como interesse principal contribuir na área de alfabetização e educação infantil. Mas não descarto a possibilidade de trabalhar em escolas particulares por um tempo.

Posteriormente, almejo fazer uma especialização em Psicopedagogia e futuramente ingressar em um mestrado, pois reconheço que a graduação é apenas o começo da minha caminhada formativa.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhhoz. A organização do ensino fundamental m ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.
- CUNHA, Isabela Bilecki. Professores e ciclos: o que muda na prática docente? In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista** - avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, v.4, p. 131-140.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição – São Paulo: Atlas, 2008.
- HEACOX, Diane. **Diferenciação Curricular na Sala de Aula**: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Lisboa: Porto Editora, 2006.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em Revista** - avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, v.4, p. 81-98.

KAERCHER, Nestor André. “Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo”. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **Desafios da didática de Geografia**. Goiania: Ed. da Puc de Goiás, 2013, p.177-193.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes,1993.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortêz, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEAL, Telma F. (Org.) **Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento do cotidiano docente. In _____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n.2, p.355-368, dez. 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MORAIS, Artur Gomes. Práticas de ensino do SEA: princípios gerais e atividades voltadas a compreender as propriedades do sistema. In MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes & ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é e como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 7ª. Edição

NÉRICI, Imídeo Giuseppe . **Educação e metodologia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PARRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** trad. Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: Artemed, 2000b.

_____. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: _____ (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) p.73-93.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I **Encontro de Pesquisa em Educação**, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: < <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf> >. Acesso em: 14/11/16.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

TEIXEIRA, Cícera Ferreira. **Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa:** uma sequência didática com problemas “abertos”. Monografia. Recife: UFPE / Curso de especialização em ensino de pré a 4ª série.1999.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. **Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação a observação.** v.5 Brasília: Liber Livro, 2007.

Vigotski, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo. M. Fontes, 1994.